ISSN 2241-4576

EDUC@TIONAL CIRCLE

Open Access Journal

VOL. 13 | ISS. 3 | YEAR 2025

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΗΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ

ΤΟΜΟΣ 13 | ΕΤΟΣ 13 | ΤΕΥΧΟΣ 3

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
Evaggelos Anagnou

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 GR 6

Editorial EN 7

Η Εκπαίδευση και η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών, μέσα από μία κριτική αποτίμηση του ICTED 2025. Η καινοτομία της ανοικτής διαβούλευσης. Ιωάννα Βαλτοπούλου., Δήμητρα Παπαϊωάννου 8

Escape Room U.T.L.: Σχεδιασμός και Υλοποίηση Βιωματικού Μοντέλου για την Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Σπύρος Κιουλάνης 15

In the Footsteps of Alvin Toffler: Navigating the Future of Education in a Rapidly Evolving World. Andreas Oikonomou., Eleni Mavropoulou., Dimitrios Terzopoulos 27

Metazoë: Continuity, Traces, and Human Presence in the Twenty-First Century. Andreas Oikonomou 37

Emotions triggered and coping strategies by students in the Greek EFL teamwork learning., Charmpali Ioulia 47

Αξιοποίηση της Διαφοροποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια διαθεματική διδακτική πρόταση για τη Γλώσσα της Δ' τάξης., Αναστασία Γκογκάκη., Αναστασία Γκιόκα 60

Η επίδραση της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών., Σεραφείμ Καμπέρης, ... 75

Transformative Learning through the Aesthetic Experience and beyond, Transformative Learning as an Aesthetic Experience. A "meeting" between Mezirow and Aristoteles. Maria Karakou., Martha Logothetou, Maria Papadopoulou, ... 89

Εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη χρήση των νέων μέσων επικοινωνίας και πληροφορίας σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης., Δήμητρα Κατσούλη 97

«Μουσικοτροπώντας»: Τα Μουσικά Σύνολα του Μουσικού Σχολείου ως πεδίο ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μαθητών και μαθητριών., Κερασοβίτης Κωνσταντίνος 115

Στυλ ηγεσίας και δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά σχολικών διευθυντών/διευθυντριών και υποδιευθυντών/υποδιευθυντριών: μια ποσοτική μελέτη στην Περιφέρεια Κρήτης., Ευαγγελία Λαρίου 130

Σχολικός Εκφοβισμός και Μαθητική Διαρροή - Σχέση Αλληλεξάρτησης;., Νικόλαος Μαρκολέφας, Αθανάσιος Μαντζώρος, Στυλιανή Τζιαφέρη 149

Επιχειρηματική Ηγεσία στα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου: Προοπτικές & Προκλήσεις., Μιχαέλλα Χριστοδούλου., Μάνος Παυλάκης, ... 164

Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση: Ο ρόλος του Συμβούλου Εκπαίδευσης στην εποχή της ψηφιακής καθοδήγησης., Αλκιβιάδης Σαλπιγκτής 178

“Σαρακατσάνοι Τρεις Γενιές”. Η εξέλιξη των σχέσεων των Σαρακατσαναίων εφήβων κατά τη μετάβαση από τον παραδοσιακό νομαδικό βίο στην ψηφιακή εποχή. Αικατερίνη Αθανασούλα., Γεώργιος Πενέτης, Βασιλική Κουρίδου, Παναγιώτα Παχούμη, Βασιλική Στούρου, Ευγενία Τοπτσή.....188

Αξιοποίηση ενός Συστήματος Τεχνητής Νοημοσύνης για την Υποστήριξη Εκπαιδευτικών: Πιλοτική Μελέτη Εφαρμογής του e-Teacher στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σταύρος Κολλιόπουλος 201

Editorial GR

Σε μια περίοδο κατά την οποία η εκπαίδευση καλείται να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο και το νόημά της μέσα σε ένα ρευστό κοινωνικό, τεχνολογικό και αξιακό περιβάλλον, το παρόν τεύχος του *educ@tional circle* επιδιώκει να λειτουργήσει ως χώρος στοχασμού, διαλόγου και επιστημονικής ευθύνης.

Η εκπαιδευτική έρευνα και πράξη δεν εξελίσσονται σε ουδέτερο πεδίο. Αντίθετα, διαμορφώνονται μέσα από εντάσεις, μεταβάσεις και κρίσιμα ερωτήματα που αφορούν τον άνθρωπο, τη γνώση, τη μάθηση και τη συλλογική προοπτική. Σε αυτό το πλαίσιο, τα άρθρα του Τόμου 13, Τεύχους 3 συγκροτούν ένα πολυφωνικό αλλά συνεκτικό επιστημονικό σώμα, το οποίο αναδεικνύει την εκπαίδευση ως διαδικασία νοηματοδότησης, σχέσης και ευθύνης.

Κοινός άξονας είναι η αναγνώριση ότι η μάθηση δεν περιορίζεται στη μετάδοση πληροφοριών, αλλά συνδέεται με τη συναισθηματική εμπλοκή, τον αναστοχασμό, την κριτική σκέψη και τη δυνατότητα μετασχηματισμού – τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η εκπαίδευση προσεγγίζεται ως δυναμικό πεδίο όπου συναντώνται η παιδαγωγική θεωρία, η εμπειρική έρευνα και η καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως φορέα παιδαγωγικής ευθύνης, επαγγελματικής ταυτότητας και ηγεσίας με ηθικό πρόσημο. Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν αντιμετωπίζεται ως τεχνική αναβάθμιση δεξιοτήτων, αλλά ως συνεχής διαδικασία μάθησης, αυτογνωσίας και συμμετοχής σε κοινότητες πρακτικής και νοήματος.

Ταυτόχρονα, η παρουσία της τεχνολογίας και της τεχνητής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό πεδίο τίθεται υπό κριτικό και παιδαγωγικό έλεγχο. Το ζητούμενο δεν είναι η άκριτη υιοθέτηση εργαλείων, αλλά η ουσιαστική ενσωμάτωσή τους σε πλαίσια που υπηρετούν τον άνθρωπο, τη δημοκρατία και τη μορφωτική αποστολή της εκπαίδευσης.

Το *educ@tional circle* παραμένει σταθερά προσανατολισμένο στη φιλοξενία επιστημονικών εργασιών που δεν επιδιώκουν εύκολες απαντήσεις, αλλά ανοίγουν γόνιμα ερωτήματα και συμβάλλουν στον συλλογικό παιδαγωγικό στοχασμό. Σε έναν κόσμο ταχύτητας και αβεβαιότητας, η επιστημονική γραφή οφείλει να διατηρεί βάθος, μέτρο και ευθύνη.

Με αυτό το πνεύμα, το παρόν τεύχος προσκαλεί τον/την αναγνώστη/τρια όχι απλώς να ενημερωθεί, αλλά να συνομιλήσει, να αμφισβητήσει και να στοχαστεί πάνω στο παρόν και το μέλλον της εκπαίδευσης.

Editorial EN

At a time when education is called upon to redefine its role and meaning within a changing social, technological, and ethical landscape, the present issue of *educ@tional circle* seeks to function as a space for reflection, dialogue, and scholarly responsibility.

Educational research and practice do not evolve in a neutral vacuum. They are shaped by tensions, transitions, and critical questions concerning human agency, knowledge, learning, and collective purpose. Within this context, the contributions of Volume 13, Issue 3 form a polyphonic yet coherent body of work that approaches education as a process of meaning-making, relationship, and ethical engagement.

A shared thread across the articles is the recognition that learning extends far beyond the transmission of information. It is intrinsically connected to emotional engagement, critical reflection, and the capacity for transformation—both at the individual and the collective level. Education is thus approached as a dynamic field where pedagogical theory, empirical inquiry, and everyday educational practice intersect.

Particular emphasis is placed on the role of educators as carriers of pedagogical responsibility, professional identity, and ethically grounded leadership. Professional development is not framed as a purely technical enhancement of skills, but as a continuous process of learning, self-reflection, and participation in communities of practice and meaning.

At the same time, the presence of digital technologies and artificial intelligence within educational settings is examined through a critical pedagogical lens. The central concern is not the uncritical adoption of tools, but their meaningful integration into educational frameworks that prioritise human values, democratic principles, and the formative mission of education.

Educ@tional circle remains committed to hosting scholarly work that does not seek easy answers, but instead opens productive questions and contributes to sustained pedagogical reflection. In an era marked by speed and uncertainty, academic writing bears the responsibility of maintaining depth, balance, and ethical awareness.

In this spirit, the present issue invites readers not merely to be informed, but to engage in dialogue, to question assumptions, and to reflect on the present and future of education.

Spiros Kioulanis
Editor-in-Chief
educ@tional circle – Scientific Society "Educational Circle"

Η Εκπαίδευση και η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών, μέσα από μία κριτική αποτίμηση του ICTED 2025. Η καινοτομία της ανοικτής διαβούλευσης. Ιωάννα Βαλτοπούλου., Δήμητρα Παπαϊωάννου

Ιωάννα Βαλτοπούλου., ΔΔΕ Δράμας., ioanna_law@yahoo.gr
Δήμητρα Παπαϊωάννου., Project Manager ICTED 2025, senioritamimi@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιχειρεί μια συνθετική και αναστοχαστική αποτύπωση των πορισμάτων του Διεθνούς Συνεδρίου ICTED 2025, εστιάζοντας στην εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και την Κύπρο. Μέσα από τη συστηματική ανάλυση των θεματικών αξόνων και την εμπειρική αποτίμηση της τριήμερης συνεδριακής διαδικασίας, αναδεικνύεται η ανάγκη για μια ολιστική, ανθρωποκεντρική και κριτικά τεκμηριωμένη προσέγγιση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα υπογραμμίζουν τη σημασία της παιδαγωγικής κατάρτισης, της πρακτικής άσκησης, της καθοδήγησης (mentoring), της δια βίου μάθησης, της παιδαγωγικής ηγεσίας, καθώς και της υπεύθυνης και ηθικά θεμελιωμένης αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών και της Τεχνητής Νοημοσύνης. Το συνέδριο επαναβεβαίωσε την εκπαίδευση ως μετασχηματιστική κοινωνική πρακτική, εδραιωμένη σε δημοκρατικές αξίες, στον ανθρωπισμό και στη συνεχή επαγγελματική μάθηση.

Λέξεις-κλειδιά: *επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, δια βίου μάθηση, παιδαγωγική κατάρτιση, εκπαιδευτική ηγεσία, τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση*

Abstract

The ICTED 2025 International Conference provided a comprehensive and multifaceted forum for dialogue on teacher education and professional development in Greece and Cyprus. This paper presents a reflective synthesis of the conference outcomes, drawing on both the official thematic axes and the empirical experience of the three-day event. The analysis highlights the urgent need for a systemic, human-centered, and critically informed approach to teachers' professional development, integrating pedagogical training, mentoring, lifelong learning, educational leadership, and the responsible use of digital technologies and Artificial Intelligence. The conference reaffirmed education as a transformative social practice grounded in democratic values, humanism, and continuous professional learning, emphasizing the educator's irreplaceable role in an era of technological acceleration and social uncertainty.

Keywords: *teacher professional development, lifelong learning, pedagogical training, educational leadership, artificial intelligence in education*

Εισαγωγή

Το ICTED 2025 αποτέλεσε έναν κομβικό σταθμό στον σύγχρονο επιστημονικό και παιδαγωγικό διάλογο για την εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και την Κύπρο. Δεν λειτούργησε ως ένα ακόμη ακαδημαϊκό γεγονός παρουσίασης ερευνών, αλλά ως ένας χώρος στοχασμού, συνάντησης και σύνθεσης θεωρίας, εκπαιδευτικής πράξης, ερευνητικών πορισμάτων και εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο κεντρικός θεματικός του άξονας ανέδειξε την ανάγκη για ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, θεμελιωμένες στην καινοτομία, την κοινωνική συνοχή, τη δημοκρατική συμμετοχή και την αλληλεγγύη.

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα βρίσκονται αντιμέτωπα με σύνθετες προκλήσεις, που απορρέουν από την ταχεία τεχνολογική εξέλιξη, την κοινωνική αβεβαιότητα, τις κρίσεις νοήματος και τον διαρκώς διευρυνόμενο ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Σε αυτό το πλαίσιο, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται σε κρίσιμο παράγοντα ποιότητας, ισότητας και βιωσιμότητας της εκπαίδευσης.

Θεματικοί Άξονες και Κεντρικά Πορίσματα

Οι εισηγήσεις και οι συζητήσεις του Συνεδρίου, ανέδειξαν την παιδαγωγική επάρκεια, την πρακτική άσκηση και την καθοδήγηση ως θεμελιώδεις συνιστώσες της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε η ύπαρξη δομικών ελλειμμάτων σε συνεκτικά συστήματα υποστήριξης τόσο των νεοεισερχόμενων όσο και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, γεγονός που εντείνει το επαγγελματικό άγχος και την απομόνωση.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάγκη για αναστοχαστικές, βιωματικές και συναισθηματικά ευαίσθητες διαδρομές επαγγελματικής μάθησης. Η καθοδήγηση και οι κοινότητες πρακτικής αναγνωρίστηκαν ως κρίσιμοι μηχανισμοί ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ταυτότητας, της ανθεκτικότητας και της συνεργατικής μάθησης, υπερβαίνοντας αποσπασματικά ή γραφειοκρατικά μοντέλα επιμόρφωσης.

Ένας από τους πλέον έντονους άξονες προβληματισμού του συνεδρίου αφορούσε την παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών και της Τεχνητής Νοημοσύνης. Αναδείχθηκε με σαφήνεια ότι η τεχνολογία δεν είναι παιδαγωγικά ουδέτερη, αλλά ενσωματώνει αξίες, παραδοχές και σχέσεις εξουσίας που επηρεάζουν καθοριστικά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι συμμετέχοντες/-ουσες υπογράμμισαν ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες και η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορούν να ενισχύσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την ένταξη, τη δημιουργικότητα και την ανατροφοδοτική αξιολόγηση, μόνο όταν εντάσσονται σε κριτικά τεκμηριωμένα, ηθικά και ανθρωποκεντρικά παιδαγωγικά πλαίσια. Σε αντίθετη περίπτωση, ελλοχεύει ο κίνδυνος αναπαραγωγής ανισοτήτων και εργαλειακών αντιλήψεων για τη μάθηση.

Στους θεματικούς άξονες του συνεδρίου σημαντικός λόγος έγινε και για τη δια βίου μάθηση ως δομικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης εκπαιδευτικής προσέγγισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική ανάπτυξη νοήθηκε ως συνεχής, εξελισσόμενη διαδικασία και όχι ως άθροισμα αποσπασματικών επιμορφωτικών δράσεων.

Η εκπαιδευτική ηγεσία προσεγγίστηκε όχι μόνο ως διοικητική ικανότητα, αλλά ως παιδαγωγική και ηθική ευθύνη. Οι σχολικές μονάδες αναδείχθηκαν ως δυνητικές κοινότητες μάθησης, με τους/τις διευθυντές/ντριες να διαδραματίζουν ρόλο καταλύτη στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας, αναστοχασμού και δημοκρατικής συμμετοχής. Ταυτόχρονα, επισημάνθηκε η απουσία ενός συνεκτικού εθνικού πλαισίου συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Εμπειρική αποτίμηση της τριήμερης συνεδριακής διαδικασίας

Η ίδια η δομή και η εξέλιξη του ICTED 2025 λειτούργησαν ως εφαρμοσμένο παράδειγμα των αρχών που υποστήριξε θεωρητικά. Η πρώτη ημέρα έθεσε τα εννοιολογικά θεμέλια, εστιάζοντας στις συστημικές προκλήσεις της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Η σύνδεση της εκπαίδευσης με τον πολιτισμό και τις τέχνες προσέδωσε έναν ολιστικό χαρακτήρα στη μαθησιακή εμπειρία.

Η δεύτερη ημέρα επικεντρώθηκε στη δια βίου μάθηση, τον κριτικό γραμματισμό, τη συναισθηματική διάσταση της μάθησης και τις ηθικές προεκτάσεις της Τεχνητής Νοημοσύνης.

Η τρίτη ημέρα κορυφώθηκε με έναν βαθύ στοχασμό γύρω από τον ανθρωπιστικό ρόλο της εκπαίδευσης σε περιόδους κοινωνικών, περιβαλλοντικών και γνωσιακών κρίσεων, αναδεικνύοντας την εκπαίδευση ως κοινότητα φροντίδας και νοήματος.

Συμμετοχική και προ-συνεδριακή διάσταση: η καινοτομία της ανοικτής διαβούλευσης

Μία από τις πλέον ουσιαστικές καινοτομίες του ICTED 2025 υπήρξε η θεσμοθέτηση μιας συμμετοχικής διαδικασίας διαβούλευσης πριν και κατά τη διάρκεια του συνεδρίου. Συγκεκριμένα, δόθηκε η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς, φοιτητές, στελέχη εκπαίδευσης και πολίτες να καταθέσουν απόψεις, εμπειρίες και προτάσεις μέσω ανοικτής ηλεκτρονικής φόρμας με τίτλο *«Μοιραστείτε τις Ιδέες σας: Συμβάλλετε στη Διαμόρφωση της Εκπαίδευσης του Αύριο μέσω του ICTED 2025»*.

Η φόρμα περιλάμβανε ανοικτού τύπου ερωτήσεις και στόχευε στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων γύρω από τις πραγματικές ανάγκες και τις προτεραιότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Το υλικό που συγκεντρώθηκε, σε συνδυασμό με τα πορίσματα των εισηγήσεων και των συζητήσεων του συνεδρίου, προβλέφθηκε εξαρχής να αξιοποιηθεί ως τεκμηριωμένη βάση για τη διαμόρφωση επίσημων προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί ποιοτικό, ερμηνευτικό και αναστοχαστικό ερευνητικό σχεδιασμό, εναρμονισμένο με τη φιλοσοφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τις αρχές της συμμετοχικής έρευνας. Η μεθοδολογική προσέγγιση στηρίζεται στη συνδυαστική ανάλυση δύο συμπληρωματικών πηγών δεδομένων: των θεωρητικών και ερευνητικών παρεμβάσεων που παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο του Διεθνούς Συνεδρίου ICTED 2025 και κυρίως των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τη συμμετοχική, προ-συνεδριακή και συνεδριακή διαδικασία ανοικτής διαβούλευσης.

Κεντρικό εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε ανοικτή ηλεκτρονική φόρμα διαβούλευσης με τίτλο «Μοιραστείτε τις Ιδέες σας: Συμβάλλετε στη Διαμόρφωση της Εκπαίδευσης του αύριο μέσω του ICTED 2025», η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Στόχος της φόρμας ήταν η αποτύπωση των εμπειριών, των αναγκών, των προβληματισμών και των προτάσεων των συμμετεχόντων αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Το δείγμα της έρευνας (N = 209) προέκυψε μέσω εθελοντικής συμμετοχής και περιλάμβανε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων: εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (46%), εκπαιδευτικούς με την ιδιότητα στελέχους εκπαίδευσης (18%), μέλη ΔΕΠ (16%), φοιτητές/φοιτήτριες (12%), καθώς και συμμετέχοντες με άλλες ιδιότητες, όπως γονείς/κηδεμόνες και ερευνητές (8%). Οι απαντήσεις προήλθαν από την Ελλάδα (62%) και την Κύπρο (38%), στοιχείο που προσδίδει στη μελέτη διασυνοριακή και συγκριτική διάσταση.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (thematic content analysis). Οι ανοικτές απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν επαγωγικά, με στόχο την ανάδειξη επαναλαμβανόμενων μοτίβων, αξόνων νοήματος και κεντρικών θεμάτων που αντανακλούν τις συλλογικές εμπειρίες και αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Η ερμηνεία των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε σε συνάρτηση με τα θεωρητικά πλαίσια που αναπτύχθηκαν στο συνέδριο, επιτρέποντας τη σύνθεση εμπειρικών δεδομένων και θεωρητικού στοχασμού (Braun, & Clarke, 2006; Creswell & Poth, 2018).

Η ερευνητική διαδικασία διέπεται από αρχές δεοντολογίας, ανωνυμίας και εθελοντικής συμμετοχής, ενώ η ίδια η μεθοδολογική επιλογή της ανοικτής διαβούλευσης ενισχύει τον δημοκρατικό και συμμετοχικό χαρακτήρα της έρευνας. Η προσέγγιση αυτή δεν αποσκοπεί στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά στην εις βάθος κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και στη συμβολή στη διαμόρφωση τεκμηριωμένου παιδαγωγικού και πολιτικού λόγου.

Κύρια ευρήματα από τις ανοικτές απαντήσεις

Η ανάλυση των απαντήσεων στην κεντρική ερώτηση σχετικά με την πιο κρίσιμη ανάγκη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ανέδειξε ως βασικό άξονα τη διαρκή και ουσιαστική επιμόρφωση, στενά συνδεδεμένη με τις σύγχρονες παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις.

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες τόνισαν την ανάγκη περιορισμού της γραφειοκρατίας και ανακατανομής του φόρτου εργασίας, επισημαίνοντας ότι οι διοικητικές απαιτήσεις συχνά αποσπούν τους εκπαιδευτικούς από τον παιδαγωγικό τους ρόλο.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σημασία της βιωματικής μάθησης, της ενίσχυσης της σχολικής ψυχολογίας και της φροντίδας του επαγγελματικού well-being, τα οποία θεωρούνται αναγκαίες προϋποθέσεις για την επαγγελματική ανθεκτικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Τέλος, καταγράφηκε έντονη απαίτηση για σταθερές, συνεκτικές και μακροπρόθεσμες εκπαιδευτικές πολιτικές, απαλλαγμένες από συχνές και αποσπασματικές πολιτικές

μεταβολές, οι οποίες διαταράσσουν τη συνέχεια και την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Περαιτέρω ανάλυση των ανοικτών απαντήσεων ανέδειξε έντονο προβληματισμό σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν την ανάγκη για επιμορφωτικές δράσεις διαφορετικού τύπου, με έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή, τη βιωματική μάθηση και τη συνεργατική διερεύνηση, σε αντιδιαστολή με μακροσκελείς και μονολογικές εισηγήσεις που συχνά αποδυναμώνουν το παιδαγωγικό τους αποτύπωμα.

Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στον υποχρεωτικό χαρακτήρα της συμμετοχής σε επιμορφώσεις, ο οποίος, άμεσα ή έμμεσα, συνδέεται με τη συγκέντρωση μορίων ή τη συμμόρφωση σε θεσμικές απαιτήσεις. Όπως επισημάνθηκε, η έμφαση στη μοριοδότηση οδηγεί συχνά σε τυπική και όχι ουσιαστική συμμετοχή, με αποτέλεσμα να μην καλύπτονται οι πραγματικές επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, τονίστηκε η σημασία της ανάπτυξης τοπικών επιμορφωτικών δράσεων, οι οποίες να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες της σχολικής κοινότητας, τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και τις τοπικές κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Στο ίδιο πλαίσιο, αναδείχθηκε η αξία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως πεδίου συλλογικής μάθησης, αναστοχασμού και επαγγελματικής ενδυνάμωσης.

Σημαντικός προβληματισμός εκφράστηκε και αναφορικά με την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες υποστήριξαν την ανάγκη ύπαρξης ενός ενιαίου και συνεκτικού πλαισίου εκπαίδευσης στις καθηγητικές σχολές, ώστε όλοι οι απόφοιτοι να αποκτούν κοινά και επαρκή παιδαγωγικά, διδακτικά και επαγγελματικά εφόδια. Επισημάνθηκε ότι η υφιστάμενη ανομοιογένεια μεταξύ των σχολών οδηγεί σε άνισες αφετηρίες και διαφοροποιημένη επαγγελματική ετοιμότητα.

Επιπλέον, αναδείχθηκε η ανάγκη συστηματικής παρουσίας ψυχολόγων στα σχολεία, καθώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών κρίνονται ανεπαρκείς για την αντιμετώπιση σύνθετων ψυχοκοινωνικών ζητημάτων των μαθητών/τριών. Οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν ότι η απουσία εξειδικευμένης υποστήριξης επιβαρύνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού και επηρεάζει αρνητικά το παιδαγωγικό έργο.

Οι συνεχείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρθηκαν ως παράγοντας ασυνέπειας και διατάραξης της ισορροπίας του εκπαιδευτικού έργου, καθώς δημιουργούν αίσθημα ανασφάλειας, επαγγελματικής κόπωσης και δυσκολίας μακροπρόθεσμου παιδαγωγικού σχεδιασμού. Στο ίδιο πλαίσιο, τόσο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσο και η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων χαρακτηρίστηκαν από τους συμμετέχοντες ως διαδικασίες με έντονο γραφειοκρατικό χαρακτήρα, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και δεν λειτουργούν ουσιαστικά καθοδηγητικά ή αναπτυξιακά.

Τέλος, επισημάνθηκαν οι εντάσεις στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας, οι οποίες, όταν δεν βασίζονται σε σαφή ρόλο, αμοιβαίο σεβασμό και συνεργασία, δύνανται να διαταράξουν την παιδαγωγική ισορροπία. Οι συμμετέχοντες τόνισαν την ανάγκη καλλιέργειας κουλτούρας συμμετοχής στη δια βίου μάθηση, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, ως προϋπόθεση για την ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας και τη βιωσιμότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Στις συμπληρωματικές ερωτήσεις, οι συμμετέχοντες πρότειναν καινοτόμες πρακτικές όπως η υπαίθρια εκπαίδευση, η μουσειοπαιδαγωγική, η συνεργατική διδασκαλία μεταξύ συναδέλφων, καθώς και η θεσμική πρόβλεψη χρόνου για δράσεις πολιτειότητας και σχολικά προγράμματα. Παράλληλα, ανέδειξαν σοβαρά εμπόδια στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως ο υπερβολικός διοικητικός φόρτος, η εργασιακή εξουθένωση, το κόστος επιμόρφωσης, η έλλειψη χρόνου και η απουσία ουσιαστικής υποστήριξης από το σύστημα.

Ιδιαίτερη βαρύτητα είχαν τα μηνύματα προς τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, τα οποία συνοψίζονται σε αιτήματα για ουσιαστική χρηματοδότηση των σχολείων, βελτίωση των εργασιακών συνθηκών και των αποδοχών των εκπαιδευτικών, σεβασμό στην εκπαιδευτική πράξη και αξιοποίηση των προτάσεων όσων εργάζονται καθημερινά μέσα στις σχολικές αίθουσες.

Ερμηνευτική αποτίμηση

Η συμμετοχική αυτή διαδικασία προσέδωσε στο ICTED 2025 χαρακτήρα συνεδρίου συν-διαμόρφωσης πολιτικής και όχι απλώς επιστημονικής ανταλλαγής. Οι απαντήσεις λειτουργούν ως ποιοτικός καθρέφτης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και ενισχύουν τη σύνδεση του συνεδρίου με τις αρχές της δημοκρατικής συμμετοχής, της επαγγελματικής φωνής των εκπαιδευτικών και της τεκμηριωμένης χάραξης πολιτικής.

Η καινοτομία αυτή εντάσσεται οργανικά στη φιλοσοφία του ICTED 2025, επιβεβαιώνοντας ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να σχεδιάζεται ερήμην των ίδιων των υποκειμένων της εκπαιδευτικής πράξης.

Η σύνθεση των θεωρητικών παρεμβάσεων και της εμπειρίας του ICTED 2025 επιβεβαιώνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οφείλει να νοείται ως συστημική, συνεχής και αξιακά προσδιορισμένη διαδικασία. Αποσπασματικές ή βραχυπρόθεσμες επιμορφωτικές πρακτικές αδυνατούν να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η τεχνολογία και η Τεχνητή Νοημοσύνη, παρά τις δυνατότητές τους, δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τον παιδαγωγικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως φορέα νοήματος, αξιών και δημοκρατικής αγωγής. Η παιδαγωγική πρόθεση, ο αναστοχασμός και η ηθική ευθύνη παραμένουν καθοριστικά στοιχεία κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας.

Συμπεράσματα

Το ICTED 2025 ανέδειξε με σαφήνεια ότι η εκπαίδευση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνιστούν ένα πολυδιάστατο, δυναμικό και βαθύτατα αξιακό πεδίο, το οποίο δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται αποσπασματικά ή εργαλειακά. Τα πορίσματα του συνεδρίου καταδεικνύουν ότι η ουσιαστική επαγγελματική μάθηση προϋποθέτει τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, τη θεσμική υποστήριξη, την καλλιέργεια αναστοχαστικών πρακτικών και τη συγκρότηση κοινοτήτων μάθησης που ενισχύουν την επαγγελματική ταυτότητα και την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε στη μετάβαση από γραμμικά και γραφειοκρατικά μοντέλα επιμόρφωσης σε ολιστικές, βιωματικές και ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις, οι

οποίες λαμβάνουν υπόψη τη συναισθηματική διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης, το επαγγελματικό well-being και τις πραγματικές συνθήκες εργασίας στο σχολικό περιβάλλον. Η δια βίου μάθηση αναδείχθηκε όχι ως ατομική ευθύνη, αλλά ως συλλογική και θεσμικά κατοχυρωμένη διαδικασία.

Παράλληλα, το συνέδριο υπογράμμισε ότι η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών και της Τεχνητής Νοημοσύνης δεν μπορεί να αποκοπεί από την παιδαγωγική πρόθεση, την ηθική ευθύνη και τον κριτικό γραμματισμό. Η τεχνολογία οφείλει να λειτουργεί ως ενισχυτής της παιδαγωγικής πράξης και όχι ως υποκατάστατό της, με σεβασμό στις αρχές της ισότητας, της ένταξης και της δημοκρατικής αγωγής.

Κομβικής σημασίας υπήρξε η συμμετοχική και προ-συνεδριακή διαδικασία ανοικτής διαβούλευσης, η οποία ανέδειξε τη φωνή των ίδιων των εκπαιδευτικών ως θεμελιώδη παράγοντα τεκμηριωμένης χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εμπειρία αυτή κατέδειξε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δεν μπορεί να σχεδιάζεται ερήμην των υποκειμένων της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά απαιτεί ουσιαστικό διάλογο, εμπιστοσύνη και συν-διαμόρφωση.

Το ICTED 2025 επιβεβαίωσε ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς μηχανισμό προσαρμογής στις κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές, αλλά μετασχηματιστική κοινωνική πρακτική, θεμελιωμένη στον ανθρωπισμό, τη φροντίδα και τη συλλογική ευθύνη. Η πρόκληση που αναδύεται αφορά τη μετατροπή των συνεδριακών πορισμάτων σε βιώσιμες πολιτικές, συνεκτικά θεσμικά πλαίσια και καθημερινές παιδαγωγικές πρακτικές με διαρκή αναστοχασμό και κοινωνικό πρόσημο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Εκπαιδευτικός Κύκλος & Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας. (2025). *ICTED 2025 – Διεθνές Συνέδριο Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών*. https://educircle.gr/icted2025/

Escape Room U.T.L.: Σχεδιασμός και Υλοποίηση Βιωματικού Μοντέλου για την Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Σπύρος Κιουλάνης

Σπύρος Κιουλάνης, Hellenic Open University., kioulanis.spyridon@ac.eap.gr

Περίληψη

Το πρωτοποριακό περιβάλλον επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Escape Room (U.T.L): Unlock Transformative Leadership https://sites.google.com/view/5esr/start βασίζεται στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, της βιωματικής μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αναπτύχθηκε ως απάντηση στα πορίσματα του συνεδρίου ICTED 2025, το οποίο ανέδειξε με σαφήνεια την ανάγκη για ευέλικτες, διαδραστικές, πολυτροπικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, συνδεδεμένες με την πράξη και όχι με παθητικές μορφές παρακολούθησης.

Το περιβάλλον συγκροτείται ως ψηφιακό «escape room» με δωμάτια, κόμβους, αφηγηματικούς χαρακτήρες και κοινότητες πρακτικής, μέσα από τα οποία οι συμμετέχοντες/ουσες διερευνούν ζητήματα σχολικής κουλτούρας, ηγεσίας, μετασχηματίζουσας μάθησης, υποστήριξης των εκπαιδευτικών και σχεδιασμού προγραμμάτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η παιδαγωγική του θεμελίωση αντλεί από κλασικές και σύγχρονες προσεγγίσεις (Knowles, Mezirow, Rogers, Kolb, Bandura, Wenger κ.ά.) και αξιοποιεί το μοντέλο R.I.Vi.Ps (Reflective Interaction through Virtual Participants) για τη δημιουργία εικονικών συμμετεχόντων και στοχαστικών ταυτοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά:
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, εκπαίδευση ενηλίκων, βιωματική μάθηση, μετασχηματίζουσα μάθηση, ηγεσία στην εκπαίδευση, μη τυπική επιμόρφωση, ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης, escape room στην εκπαίδευση

Abstract

Escape Room U.T.L. — Unlock Transformative Leadership is an innovative non-formal professional development environment for educators, grounded in the principles of Adult Education, experiential learning, and distance education. It was developed in response to the findings of the ICTED 2025 International Conference, which clearly highlighted the need for flexible, interactive, and multimodal forms of professional development that are closely connected to educational practice rather than to passive modes of participation.

The environment is structured as a digital "escape room" comprising rooms, hubs, narrative characters, and communities of practice, through which participants explore issues related to school culture, leadership, transformative learning, teacher support, and programme design in Adult Education. Its pedagogical foundation draws on both classical and contemporary theoretical approaches (Knowles, Mezirow, Rogers, Kolb, Bandura, Wenger among others) and employs the R.I.Vi.Ps model (Reflective

Interaction through Virtual Participants) for the creation of virtual participants and reflective identities.

Keywords:
Teacher professional development, adult education, experiential learning, transformative learning, educational leadership, non-formal professional learning, digital learning environments, escape room in education

Εισαγωγή

Τα συμπεράσματα του συνεδρίου ICTED 2025 ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μορφές επιμόρφωσης που συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική πράξη και δεν περιορίζονται στην παθητική ακρόαση διαλέξεων. Η τεχνολογία οφείλει να λειτουργεί ως μέσο ενεργοποίησης, συνεργασίας και αναστοχασμού, και όχι ως αυτοσκοπός ή επιφανειακό «στολίδι» της επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών απαιτεί ασφαλή πλαίσια πειραματισμού, εναλλακτικές διαδρομές μάθησης και συμμετοχικές μορφές, οι οποίες να είναι ευέλικτες, πολυτροπικές και προσβάσιμες σε διαφορετικά μαθησιακά προφίλ ενηλίκων (Knowles, 1980). Παράλληλα, αναδείχθηκε η ανάγκη ενσωμάτωσης παιγνιωδών στοιχείων, προσομοιώσεων, ομαδοσυνεργατικών πρακτικών και συστηματικού χώρου για αναστοχασμό, τόσο σε επίπεδο ατομικής πορείας όσο και σε επίπεδο επαγγελματικών κοινοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο, το Escape Room U.T.L. σχεδιάστηκε ως απάντηση στα συγκεκριμένα ευρήματα, δημιουργώντας ένα ασφαλές, ευέλικτο και διαδραστικό περιβάλλον, το οποίο προωθεί την αναστοχαστική πρακτική, την ηγεσία στις σχολικές μονάδες, την επικοινωνία, τη λήψη αποφάσεων και την καλλιέργεια συμμετοχικής κουλτούρας.

Παιδαγωγική φιλοσοφία και θεωρητική θεμελίωση

Το Escape Room U.T.L. στηρίζεται σε θεμελιώδεις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η ανδραγωγική θεώρηση του Knowles (1980) διατρέχει τον σχεδιασμό του περιβάλλοντος, με έμφαση στην ενεργή συμμετοχή, την αυτονομία, την αυτορρύθμιση, τη σύνδεση με πραγματικά προβλήματα της επαγγελματικής ζωής και τον σεβασμό της εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Η μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow (1991) παρέχει το θεωρητικό πλαίσιο για τον αναστοχαστικό μετασχηματισμό των παραδοχών, καθώς η πορεία μέσα στα δωμάτια οργανώνεται γύρω από αποπροσανατολιστικά διλήμματα, κριτικό στοχασμό και ανασύσταση της επαγγελματικής ταυτότητας.

Η προσωποκεντρική προσέγγιση του Rogers (1969) προσφέρει το ανθρωπιστικό υπόβαθρο της εμπειρίας, με έμφαση στην αποδοχή, τη γνησιότητα και την ενσυναισθητική κατανόηση ως προϋποθέσεις για ουσιαστική αλλαγή ενηλίκων. Ο κύκλος βιωματικής μάθησης του Kolb (1984) ενσωματώνεται δομικά στη ροή του έργου: συγκεκριμένη εμπειρία, παρατήρηση και αναστοχασμός, εννοιολογική επεξεργασία, ενεργός πειραματισμός.

Παράλληλα, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977) υποστηρίζει τη χρήση ρόλων και avatars. Οι συμμετέχοντες/ουσες δεν μαθαίνουν μόνο από το περιεχόμενο, αλλά και από τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις στρατηγικές των εικονικών χαρακτήρων. Η γνώση μετατρέπεται σε κοινό πόρο μέσα από τις πρακτικές της Κοινότητας

Πρακτικής, σύμφωνα με τη θεώρηση των Wenger, McDermott και Snyder (2002) για τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.

Τέλος, το Escape Room U.T.L., αξιοποιεί το μοντέλο R.I.Vi.Ps – Reflective Interaction through Virtual Participants (Κιουλάνης, 2016), σύμφωνα με το οποίο η μάθηση οργανώνεται γύρω από εικονικούς συμμετέχοντες/-ουσες που λειτουργούν ως καθρέφτες σκέψης και στάσης, προκαλώντας βαθύτερο στοχασμό και ενεργητική μάθηση σε ασύγχρονα και μικτά περιβάλλοντα.

Η αρχιτεκτονική του Escape Room U.T.L. και ο ρόλος του PASSPORT ID

Το Escape Room U.T.L. συγκροτεί ένα πολυεπίπεδο ψηφιακό οικοσύστημα βιωματικής μάθησης. Η πορεία ξεκινά με το PASSPORT ID και συνεχίζεται μέσα από μια σειρά δωματίων, κόμβων και προσομοιώσεων:

- Start
- Navigator
- Room Press / Press1
- Escape Radio
- Contact
- Announcements
- Hall of Keys
- Hall of Ancestors (R.I.Vi.Ps)
- Room 1
- Room 2
- Room 3
- Room 4
- Room 5
- Escape Cinema
- Escape Art Café
- Community of Practice και
- Hackathon Arena.

Κάθε ενότητα υπηρετεί έναν διακριτό παιδαγωγικό στόχο, συνδέοντας θεωρία και πράξη.

Το PASSPORT ID αποτελεί το θεμελιώδες εργαλείο του ταξιδιού. Κάθε συμμετέχων λαμβάνει έναν προσωπικό κωδικό, ένα «ψηφιακό διαβατήριο» που προσδίδει αίσθηση μοναδικότητας και ταυτότητας μέσα στο περιβάλλον. Το διαβατήριο δεν είναι απλώς τεχνικό στοιχείο εγγραφής· ενεργοποιεί την πρόσβαση στα δωμάτια, αποτυπώνει την πρόοδο και συνδέει την ατομική μαθησιακή διαδρομή με το συνολικό σενάριο.

Στην αρχική ενότητα **Start,** οι συμμετέχοντες τοποθετούν μια «καρφίτσα συμμετοχής» σε έναν ανοιχτό διαδραστικό χάρτη. Ο χάρτης λειτουργεί τόσο ως γεωγραφική αποτύπωση όσο και ως συμβολική πράξη ένταξης στην κοινότητα του Escape Room. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν βασικά στοιχεία για τον εαυτό τους, όπως βαθμίδα, ειδικότητα, εμπειρία, ενδιαφέροντα ή άλλες πληροφορίες που επιθυμούν να μοιραστούν.

Τα δεδομένα αυτά αξιοποιούνται για τον σχηματισμό ομάδων συνεργασίας. Σημαντικό είναι ότι οι ομάδες δεν συγκροτούνται μηχανικά από το σύστημα, αλλά από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, μέσα από διαδικασία αμοιβαίας επιλογής, ενισχύοντας την αυτονομία και την πρώτη μορφή συνεργατικής δέσμευσης.

Από το Start, η πορεία περνά στον **Navigator,** έναν χώρο προσανατολισμού όπου παρουσιάζεται ο χάρτης του Escape Room, οι διαδρομές, τα μονοπάτια, οι παράπλευρες δομές και οι βασικοί χαρακτήρες. Ο Navigator λειτουργεί ως μηχανισμός αυτορρύθμισης: επιτρέπει στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να κατανοήσουν τη λογική της προσομοίωσης, να οργανώσουν τη διαδρομή τους και να αντιληφθούν τη ροή, τη δυσκολία και τη μεταβλητότητα των αποστολών.

Το **Room Press / Press1** εισάγει σε ένα περιβάλλον κριτικού γραμματισμού μέσα από τεκμήρια και αποσπάσματα «ειδήσεων» αναφορικά με το escape και τα δωμάτια.

Το **Escape Radio** εισάγει μια ηχητική διάσταση μάθησης. Οι συμμετέχοντες εισέρχονται σε ένα ηχητικό τοπίο με φωνές, αφηγήσεις και κρυφά μηνύματα. Podcasts και φωνητικές παρεμβάσεις χαρακτήρων όπως ο Custos, ο Trickster, οι οποίοι δημιουργούν ένα δυναμικό περιβάλλον συναισθηματικής εμπλοκής.

Οι ενότητες **Contact** και **Announcements** συγκροτούν τον λειτουργικό κορμό επικοινωνίας, παρέχοντας ενημερώσεις και υποστήριξη.

Το **Hall of Keys** λειτουργεί ως εισαγωγικός θάλαμος ενεργοποίησης. Εκεί οι συμμετέχοντες συναντούν και συνδέονται με τους αφηγηματικούς χαρακτήρες του έργου. Το PASSPORT ID καταγράφει τα κλειδιά, σχηματίζοντας ένα προσωπικό αποτύπωμα της πορείας τους. Στο Hall of Keys παρουσιάζονται οι πρωταγωνιστές του Escape Room U.T.L. ως ενσάρκωση επαγγελματικών ρόλων, στάσεων και νοοτροπιών που συναντώνται σε κάθε σχολική μονάδα. Οι χαρακτήρες δεν είναι απλές μυθοπλαστικές φιγούρες· αποτελούν συμπυκνωμένες αναπαραστάσεις συμπεριφορών και δυναμικών ενός συλλόγου διδασκόντων.

Δύο αντιθετικές φιγούρες: ο Trickster και ο Custos

Ο **Trickster**, «ανατροπέας του συστήματος», δηλώνει ότι δεν θέτει κανόνες αλλά τους λυγίζει, προσφέροντας ψεύτικα κλειδιά και ανοίγοντας πόρτες είτε σε αδιέξοδα είτε σε απρόσμενους θησαυρούς. Το σύμβολό του είναι το σπασμένο κλειδί, ένδειξη αμφισημίας και δημιουργικής ανατροπής. Δημιουργεί ψευδείς διαδρομές, παραπλανητικά σενάρια και ειρωνικές παρεμβάσεις, δοκιμάζοντας την προσοχή, την κριτική ικανότητα και την ωριμότητα των συμμετεχόντων/ουσών. Η λειτουργία του παραπέμπει σε πραγματικά φαινόμενα αποπροσανατολισμού, ασάφειας και «θορύβου» στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης και της σχολικής κουλτούρας.

Αντίθετα, ο **Custos** είναι ο Φύλακας των Περασμάτων και των Κλειδιών. Συμβολίζει την τάξη, τη συνέπεια και την ευθύνη. Το κλειδί του παραπέμπει στην πρόσβαση στη γνώση, στην ποιότητα και στην πρόοδο. Παρακολουθεί την πορεία, θέτει όρια, προειδοποιεί και επιβραβεύει, διασφαλίζοντας ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα

πλαίσιο δικαιοσύνης, σεβασμού και συνεργασίας. Ο «Δεκάλογος του Κλειδοκράτορα» λειτουργεί ως παιδαγωγικός κώδικας αξιών για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες.

Γύρω από τις δύο αυτές μορφές, αναπτύσσεται ένα σύνολο ανθρώπινων χαρακτήρων που αντικατοπτρίζουν τυπικούς ρόλους στον χώρο της εκπαίδευσης. Ο **Αλέξης,** ως κριτικός στοχαστής, ενσαρκώνει την ανάγκη για τεκμηριωμένο λόγο και αναστοχασμό. Η **Φωτεινή**, ως έμπειρη συντηρητική, εκφράζει την αξία της παράδοσης και της σταθερότητας. Ο **Θεμιστοκλής**, ως επιφυλακτικός διευθυντής, αντιπροσωπεύει ηγεσίες με έντονη αίσθηση ευθύνης αλλά και φόβου για τις επιπτώσεις. Η **Αθηνά**, ως αισιόδοξη δημιουργός, υποστηρίζει την καινοτομία και τη φαντασία. Ο **Λυκούργος**, υπόγειος στασιαστής, και ο **Κλέων**, μυστικός υπονομευτής, αποτυπώνουν παρασκηνιακές δυναμικές, άτυπες εξουσίες και σιωπηρές μορφές αντίστασης. Ο **Μενέλαος**, αναποφάσιστος ακόλουθος, συμβολίζει τη σιωπηλή πλειοψηφία που σπάνια παίρνει σαφή θέση.

Hall of Ancestors: το R.I.Vi.Ps και οι ρίζες των εικονικών συμμετεχόντων

Σε συνάφεια με το Hall of Keys, το **Hall of Ancestors,** εισάγει τις «ρίζες» των αφηγηματικών χαρακτήρων και συνδέει ρητά το Escape Room U.T.L. με το μοντέλο R.I.Vi.Ps – Reflective Interaction through Virtual Participants (Κιουλάνης, 2016). Ο χώρος αυτός λειτουργεί ως θεωρητικό και αφηγηματικό υπερώο, όπου οι συμμετέχοντες ανατρέχουν σε μια σειρά από παλαιότερες εφαρμογές με εικονικούς συμμετέχοντες σε προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων.

Η βασική ιδέα των Virtual Participants (VPs) είναι ότι οι εικονικοί χαρακτήρες λειτουργούν ως καθρέφτες σκέψης και στάσης απέναντι στη γνώση. Οι τέσσερις βασικοί τύποι (VP1–VP4) αντιστοιχούν σε:

- μη στοχαστική,
- κριτική/στοχαστική,
- λογική/«κάθετη» και
- δημιουργική/«πλάγια» σκέψη.

Στο Hall of Ancestors αποσαφηνίζεται ότι οι σημερινοί χαρακτήρες του U.T.L. — Αλέξης, Φωτεινή, Θεμιστοκλής, Αθηνά, Λυκούργος, Μενέλαος, Κλέων, αλλά και οι Custos και Trickster — αποτελούν ώριμες μετενσαρκώσεις αυτών των βασικών τύπων.

Ο χώρος παρουσιάζει μια χρονογραμμή εφαρμογών του R.I.Vi.Ps: από τα πρώτα ασύγχρονα μαθήματα όπου η κοινότητα υποστήριζε τον «αναπληρωτή», μέχρι τον Μάρκο (M@rkus Quests), τον Ανέστη (Learning by Six Thinking Hats), τον εικονικό σύλλογο διδασκόντων σε πρόγραμμα επιμόρφωσης στελεχών, τους συμμαθητές του Πύργου που αντιστέκονται στους Φύλακες της Ζήλιας, της Υποκρισίας, του Φθόνου και του Φόβου, και τη Ζούγκλα του The Secret of Fire με τον Μόγλη, τον Μπαγκίρα, τον Μπαλού, τον Λούη, τον Σιρ Χαν και τις Μαϊμούδες ως συμβολικούς ρόλους.

Οι συμμετέχοντες καλούνται να αναγνωρίσουν ότι όλοι αυτοί οι εικονικοί συμμετέχοντες αποτελούν στρώματα εμπειρίας πάνω στα οποία χτίστηκε ο σημερινός κόσμος των ψηφιακών Escape Rooms. Έτσι, το Hall of Ancestors μετατρέπεται σε χώρο

συλλογικής μνήμης και ταυτότητας, όπου η προσωπική πορεία κάθε εκπαιδευόμενου/ης συναντά μια μακρά παράδοση στοχαστικής, συμμετοχικής, βιωματικής μάθησης.

Room 1: ο εικονικός σύλλογος διδασκόντων και η σχολική κουλτούρα

Το **Room 1** αποτελεί το πρώτο ουσιαστικό βήμα εισόδου των συμμετεχόντων σε έναν κόσμο ρεαλιστικών προκλήσεων. Εδώ εμφανίζεται ένας εικονικός σύλλογος διδασκόντων, ένα ψηφιακό μικροσύστημα που προσομοιώνει τη σχολική καθημερινότητα: στάσεις, αντιλήψεις, σχέσεις, προσδοκίες, συγκρούσεις.

Οι συμμετέχοντες δεν καλούνται να λύσουν έναν κλασικό γρίφο, αλλά να αναγνωρίσουν μοτίβα, να κατανοήσουν ρόλους και να διαβάσουν πίσω από τις συμπεριφορές. Η προσομοίωση παρουσιάζει μια σύσκεψη εκπαιδευτικών, όπου αποκαλύπτονται βαθύτερες πεποιθήσεις και αγκυλώσεις. Κάθε χαρακτήρας ενσαρκώνει έναν ευρύτερο τύπο εκπαιδευτικού ή στελέχους, οικείο σε όσους/ες έχουν υπηρετήσει σε σχολική μονάδα.

Η Αθηνά προβάλλει την ανάγκη για καινοτομία, εκφράζοντας εκπαιδευτικούς που βλέπουν την αλλαγή ως ευκαιρία. Ο Αλέξης, ως κριτικός στοχαστής, ενισχύει τον τεκμηριωμένο διάλογο και τον αναστοχασμό. Η Φωτεινή, συντηρητική αλλά έμπειρη, εκφράζει τη φωνή του «πρακτικού ρεαλισμού» και αναδεικνύει τη δύναμη των παραδόσεων. Ο Θεμιστοκλής, επιφυλακτικός διευθυντής, προσωποποιεί ηγεσίες που λειτουργούν με προσοχή στο ρίσκο και στις συνέπειες.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους πιο «σκοτεινούς» ρόλους. Ο Λυκούργος, υπόγειος στασιαστής, εκφράζει παρασκηνιακές συμμαχίες, άτυπες εξουσίες και προσωπικά συμφέροντα. Ο Κλέων, μυστικός υπονομευτής, λειτουργεί μέσω σιωπηλών υπονομεύσεων, καθυστερήσεων και ασάφειας. Ο Μενέλαος, αναποφάσιστος ακόλουθος, αντιπροσωπεύει τη μεγάλη μάζα που σπάνια παίρνει ξεκάθαρη θέση.

Το Room 1 αναδεικνύει ότι η σχολική ζωή είναι ένα πολύπλοκο οικοσύστημα ανθρώπων, στάσεων και αθέατων δυνάμεων. Ο στόχος δεν είναι η ηθικολογία, αλλά η κατανόηση των δομών συμπεριφοράς που επηρεάζουν την επικοινωνία, τη λήψη αποφάσεων και, τελικά, την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η κουλτούρα ενός σχολείου δεν είναι αφηρημένη έννοια· είναι οι άνθρωποί του, με τις αρετές, τις αδυναμίες και τις σκιές τους.

Room 2: ηγεσία, σύνδρομο ύβρεως και μετασχηματιστική ηγεσία

Στο **Room 2** το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη γενική σχολική κουλτούρα στην έννοια της ηγεσίας. Κεντρικός άξονας είναι η σταδιακή μεταστροφή του Θεμιστοκλή και η εμφάνιση στοιχείων του **«συνδρόμου της ύβρεως».** Ο διευθυντής, που στο Room 1 παρουσιάστηκε ως επιφυλακτικός και προσανατολισμένος στα δεδομένα, αρχίζει να εμφανίζει συμπεριφορές υπερβολικής αυτοπεποίθησης, αλαζονείας και αποστασιοποίησης από την ομάδα. Η ηγετική θέση παύει να βιώνεται ως ευθύνη και τείνει να μετατρέπεται σε δικαίωμα, με την προσοχή να στρέφεται περισσότερο στη διατήρηση του ελέγχου και του προσωπικού κύρους.

Το Room 2 λειτουργεί ως εργαστήριο ανάλυσης του συνδρόμου της ύβρεως στην ηγεσία. Εξετάζονται οι συνθήκες υπό τις οποίες ένας ηγέτης μπορεί να θεωρήσει τον εαυτό του αναντικατάστατο, να απορρίπτει την κριτική, να αγνοεί τις φωνές της ομάδας και να πιστεύει ότι «γνωρίζει πάντα καλύτερα». Ταυτόχρονα, το δωμάτιο αξιοποιεί τη δυναμική των υπόλοιπων μελών του εικονικού συλλόγου. Οι συμμετέχοντες καλούνται να υιοθετήσουν ρόλους: να μιλήσουν ως Αλέξης, Αθηνά, Φωτεινή, Λυκούργος, Μενέλαος ή Κλέων και να διατυπώσουν πώς θα προσέγγιζαν τη μεταστροφή του Θεμιστοκλή. Με αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύεται πώς οι αντιλήψεις και οι μικρο-στρατηγικές των μελών ενός συλλόγου διαμορφώνουν την κουλτούρα του σχολείου.

Μέσα από διαδραστικές εφαρμογές HTML, οι συμμετέχοντες έρχονται σε επαφή με κλασικές θεωρίες ηγεσίας: τύποι X και Y του McGregor, διοικητική σχάρα των Blake και Mouton, συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία, κατανεμημένη ηγεσία και αυτοηγεσία (Bass & Riggio, 2006; Blake & Mouton, 1985; McGregor, 1960). Οι ασκήσεις «μάσκας και καθρέφτη» επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να αντιπαραβάλουν την εικόνα που θέλουν να προβάλλουν ως ηγέτες με την εικόνα που πραγματικά αναδύεται από τις επιλογές τους.

Το Room 2 οδηγεί σε ένα κρίσιμο παιδαγωγικό ερώτημα: ποια μορφή ηγεσίας χρειάζεται μια σχολική μονάδα για να αποφύγει την ύβρη και να καλλιεργήσει κουλτούρα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και μάθησης; Η απάντηση ανοίγει τον δρόμο προς τη μετασχηματίζουσα μάθηση του Room 3.

Room 3: μετασχηματίζουσα μάθηση και προσωποκεντρική προσέγγιση

Στο **Room 3,** το επίκεντρο μετατοπίζεται από τη μορφή της ηγεσίας στο βίωμα της αλλαγής. Αφετηρία παραμένει η κρίση γύρω από τη στάση του Θεμιστοκλή, αλλά πλέον το ερώτημα γίνεται: *πώς βιώνεται η αλλαγή από τα πρόσωπα και πώς ένας επαγγελματίας μπορεί να μάθει και να μετασχηματιστεί μέσα από ένα κρίσιμο γεγονός;* Εδώ εισάγεται ρητά η **θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης** (Mezirow, 1991). Η πορεία των συμμετεχόντων οργανώνεται γύρω από τα δέκα στάδια μετασχηματισμού: *αποπροσανατολιστικό δίλημμα, αυτοεξέταση, κριτική αξιολόγηση παραδοχών, αναγνώριση ότι η εμπειρία είναι κοινή, εξερεύνηση επιλογών, σχεδιασμός δράσης, απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, δοκιμή νέων ρόλων, οικοδόμηση ικανοτήτων και επανένταξη σε νέες συνθήκες.*

Μέσα από διαδραστικές δραστηριότητες, οι συμμετέχοντες καλούνται να αναστοχαστούν πάνω σε δικά τους αποπροσανατολιστικά διλήμματα, να καταγράψουν συναισθήματα, αντιστάσεις, φόβους και νέες οπτικές. Η κρίση του Θεμιστοκλή λειτουργεί ως καθρέφτης που στρέφει την προσοχή στον εσωτερικό κόσμο των εκπαιδευτικών.

Η συζήτηση επεκτείνεται σε θεωρίες αλλαγής και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αναδεικνύεται ότι οι ενήλικοι σπάνια αλλάζουν επειδή απλώς «πρέπει», αλλά όταν βιώνουν ουσιαστικές εμπειρίες μέσα σε ασφαλή, αποδεκτικά και ενσυναισθητικά πλαίσια. Στο σημείο αυτό, η προσωποκεντρική θεωρία του Rogers (1969) αποκτά κεντρικό ρόλο. Η άνευ όρων αποδοχή, η αυθεντικότητα και η ενσυναισθητική κατανόηση παρουσιάζονται ως προϋποθέσεις για γνήσιο μετασχηματισμό.

Οι συμμετέχοντες καλούνται να σκεφτούν πώς θα λειτουργούσε η μετασχηματιστική ηγεσία αν ο Θεμιστοκλής υιοθετούσε πιο προσωποκεντρική στάση, πώς θα μεταβαλλόταν ο διάλογος αν ο σύλλογος λειτουργούσε με rogerian όρους και πώς επηρεάζεται η προσωπική διάθεση για αλλαγή σε πλαίσια φόβου έναντι πλαισίων εμπιστοσύνης. Έτσι, η θεωρία της αλλαγής δεν παραμένει αφηρημένη, αλλά γίνεται προσωπικό αφήγημα.

Room 4: Escape Cinema και Escape Art Café – τέχνη, ενσυναίσθηση και υποστήριξη

Στο **Room 4** η μάθηση μεταφέρεται σε κινηματογραφικό περιβάλλον: το **Escape Cinema.** Οι πρωταγωνιστές και οι συμμετέχοντες παρακολουθούν την ταινία *Validation*, η οποία λειτουργεί ως αλληγορία για τη βαθύτερη ανάγκη των εκπαιδευτικών για αναγνώριση, αποδοχή και υποστήριξη. Ο πρωταγωνιστής της ταινίας χαρίζει χαμόγελα και επιβεβαίωση, αλλά όταν πάψει να λαμβάνει υποστήριξη, εγκλωβίζεται και χάνει τη ζωντάνια του.

Η ταινία αποτελεί καθρέφτη του συναισθηματικού κόσμου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συχνά εξαντλούνται όταν δεν υπάρχει ανάλογη ανατροφοδότηση και υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον. Το Escape Cinema λειτουργεί ως **αποπροσανατολιστικό ερέθισμα** που ανοίγει τη συζήτηση για την επαγγελματική εξουθένωση, την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοεκτίμησης και τον ρόλο της ηγεσίας στη διατήρηση της «φλόγας» των εκπαιδευτικών.

Μετά την προβολή, η δράση μεταφέρεται στο **Escape Art Café,** έναν χώρο καλλιτεχνικού στοχασμού. Εκεί η ταινία «ξανανοίγει» μέσω του πλαισίου Artful Thinking: παρατήρηση, σκέψη, ερώτηση, αναζήτηση συμβολισμών και συσχετισμών με την εκπαίδευση. Η τέχνη λειτουργεί ως μέσο αποστασιοποίησης και εμβάθυνσης.

Ενεργοποιούνται επίσης δημιουργικές τεχνικές μάθησης, όπως τα Six Thinking Hats, το SCAMPER και το reverse brainstorming (de Bono, 1999). Οι συμμετέχοντες βλέπουν την ταινία μέσα από πολλαπλές «οπτικές», αναρωτιούνται πώς θα εξελισσόταν η ιστορία αν ο ήρωας ήταν εκπαιδευτικός και πώς θα μπορούσε να διαμορφωθεί ένα αποτελεσματικό μοντέλο υποστήριξης. Μέσα από την αντιστροφή του ερωτήματος «τι πρέπει να κάνουμε για να εξουθενώσουμε τους εκπαιδευτικούς;» και την αντιστροφή των απαντήσεων σε θετικές πρακτικές, αναδεικνύονται βαθύτερα μοτίβα και ανάγκες.

Το Room 4 μετατρέπει την ταινία σε εργαλείο στοχασμού, αναδεικνύει τον ρόλο της ηγεσίας στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, επιτρέπει την αυτο-αναγνώριση μέσα από πολλαπλές οπτικές και συνδέει την τέχνη με την παιδαγωγική ηγεσία. Είναι το σημείο όπου η αλλαγή, η μετασχηματίζουσα μάθηση και η αναζήτηση μετασχηματιστικής ηγεσίας αποκτούν συναισθηματικό βάθος και νόημα.

Room 5: από τη μάθηση στη δημιουργία – σχεδιασμός προγραμμάτων και νέων escape rooms

Το **Room 5** αποτελεί την κορύφωση της μαθησιακής διαδρομής. Εδώ, η θεωρία συναντά την εφαρμογή και η συλλογική εμπειρία μετασχηματίζεται σε προσωπική δημιουργία. Οι συμμετέχοντες, έχοντας ήδη διερευνήσει την κουλτούρα, την ηγεσία, τη μετασχηματίζουσα μάθηση και την ανάγκη υποστήριξης, καλούνται τώρα να σχεδιάσουν μικρο-προγράμματα, εκπαιδευτικές δράσεις και παρεμβάσεις για το σχολικό τους περιβάλλον, καθώς και ένα δικό τους μικρό escape room.

Το περιεχόμενο του Room 5 στηρίζεται ρητά στη θεωρία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στη μεθοδολογία σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων, με αναφορές σε μοντέλα όπως το ADDIE, καθώς και στα επίπεδα αξιολόγησης τύπου Kirkpatrick ή προσεγγίσεις όπως το CIPP (Guskey, 2000; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

Οι συμμετέχοντες καλούνται πρώτα να αναγνωρίσουν μια πραγματική ανάγκη μάθησης στο σχολείο τους και, στη συνέχεια, μέσα από διαδραστικές επιλογές, να διαμορφώσουν στόχους επιμόρφωσης, βήματα υλοποίησης, δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης, εργαλεία αλληλεπίδρασης και αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη πιθανά εμπόδια και κίνητρα.

Η κορύφωση της διεργασίας είναι ο σχεδιασμός ενός mini–Escape Room. Οι συμμετέχοντες επιλέγουν παιδαγωγικό στόχο, καθορίζουν χαρακτήρες, δομούν ένα μικρό σενάριο, δημιουργούν έναν γρίφο ή μια πρόκληση που συνδέεται με θεωρία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και περιγράφουν τη χρήση του στο δικό τους σχολικό πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο, συνειδητοποιούν ότι το Escape Room δεν είναι απλώς ένα έργο που παρακολουθούν, αλλά ένα μοντέλο που μπορούν να αναπαράγουν και να προσαρμόσουν.

Με την ολοκλήρωση του Room 5, οι συμμετέχοντες λαμβάνουν ένα ειδικό ψηφιακό «Κλειδί Δημιουργίας». Αυτό το κλειδί συμβολίζει τη μετατροπή της μάθησης σε δημιουργία, την ικανότητα σχεδιασμού, τη δέσμευση απέναντι στην κοινότητα και την είσοδο σε ένα νέο ταξίδι μέσα από διαφορετικές πρωτεύουσες του κόσμου. Κάθε στάση του αφηγηματικού αυτού ταξιδιού αντιπροσωπεύει δεξιότητες, εργαλεία ή παιδαγωγικές στάσεις και λειτουργεί ως προθάλαμος για την είσοδο στην Κοινότητα Πρακτικής.

Community of Practice: μια νέα αρχή

Η **Κοινότητα Πρακτικής** που ακολουθεί το Room 5 δεν αποτελεί το τέλος του Escape Room U.T.L., αλλά την ουσιαστική αρχή ενός νέου κύκλου. Οι συμμετέχοντες παύουν να είναι απλοί ταξιδιώτες και μετατρέπονται σε συνεργάτες, δημιουργούς και ενεργά μέλη μιας ζωντανής επαγγελματικής κοινότητας.

Η Κοινότητα Πρακτικής βασίζεται στη θεώρηση των Wenger, McDermott και Snyder (2002), σύμφωνα με την οποία μια κοινότητα πρακτικής είναι ένα δυναμικό πεδίο όπου τα μέλη μοιράζονται εμπειρίες, συνδιαμορφώνουν λύσεις, μαθαίνουν ο ένας από

τον άλλον, καλλιεργούν συλλογική γνώση και παράγουν νέα εργαλεία και πρακτικές για το επαγγελματικό τους περιβάλλον. Στο πλαίσιο του Escape Room, το υλικό δεν προσφέρεται έτοιμο· αντιθέτως, οι συμμετέχοντες το δημιουργούν, το εξελίσσουν και το επεκτείνουν.

Οι μικρο-παρεμβάσεις και τα μικρά escape rooms που σχεδιάστηκαν στο Room 5 γίνονται αντικείμενο συζήτησης, αναθεώρησης και εμπλουτισμού. Η γνώση δεν μεταδίδεται μονοδρομικά, αλλά συν-κατασκευάζεται. Δεν υπάρχει ένας μοναδικός «ειδικός»· όλοι/ες λειτουργούν ως διδάσκοντες/ουσες και μαθητευόμενοι/ες ταυτόχρονα. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως ισότιμη πηγή γνώσης και η δράση εναλλάσσεται συνεχώς με τον στοχασμό. Με αυτόν τον τρόπο, η επιμόρφωση μετατρέπεται σε κουλτούρα. Η αρχή του Escape Room ήταν το ταξίδι· η Κοινότητα Πρακτικής είναι ο τόπος όπου το ταξίδι συνεχίζεται χωρίς τέλος.

Hackathon Arena: συλλογικός μετασχηματισμός σε πραγματικό χρόνο

Το **Hackathon Arena** αποτελεί τον χώρο συλλογικής δημιουργίας και συμπύκνωσης της εμπειρίας. Αν η Κοινότητα Πρακτικής είναι το πεδίο συνεχούς συνεργασίας, το Hackathon είναι το πεδίο εντατικού, χρονικά συμπυκνωμένου μετασχηματισμού. Δεν λειτουργεί ως ανταγωνιστικός διαγωνισμός, αλλά ως συλλογική πρόκληση: ομάδες εκπαιδευτικών καλούνται να δημιουργήσουν κάτι ουσιαστικό σε περιορισμένο χρόνο.

Τα μέλη της Κοινότητας Πρακτικής συγκροτούν ομάδες, μοιράζονται ιδέες, συνδυάζουν τις οπτικές τους και συν-δημιουργούν λύσεις για πραγματικά προβλήματα της εκπαίδευσης. Οι προκλήσεις μπορεί να αφορούν τον σχεδιασμό νέων micro–escape rooms, τη δημιουργία εργαλείων υποστήριξης εκπαιδευτικών, την κατασκευή ψηφιακών σεναρίων σχολικής ηγεσίας, την ανάπτυξη πρακτικών σχολικής κουλτούρας συνεργασίας, τον σχεδιασμό μοντέλων επιμόρφωσης ή αναστοχασμού, καθώς και την προσθήκη νέων χαρακτήρων ή αφηγηματικών μερών στο σύμπαν του U.T.L.

Το Hackathon Arena αξιοποιεί αρχές ομαδοσυνεργατικής μάθησης, design thinking, θεωριών δημιουργικότητας και problem-based innovation. Οι συμμετέχοντες/ουσες γίνονται ουσιαστικά «συγγραφείς» του επόμενου κεφαλαίου του Escape Room. Το έργο δεν παραμένει στατικό· εξελίσσεται μέσα από τις ιδέες της κοινότητας.

Με αυτόν τον τρόπο, όλα τα προηγούμενα δωμάτια αποκτούν εφαρμογή: η σχολική κουλτούρα, η ηγεσία και η ύβρις, η μετασχηματίζουσα μάθηση, η τέχνη και η ενσυναίσθηση, ο σχεδιασμός δράσεων. Το Hackathon δεν είναι το τέλος του ταξιδιού, αλλά ο τόπος όπου η κοινότητα αποδεικνύει ότι η μάθηση είναι ζωντανή, δυναμική και πάντα δημιουργική. Είναι ταυτόχρονα ορίζοντας, εργαστήριο και γιορτή.

Δυνατότητες Μεταφοράς και Ευρύτερες Εφαρμογές του Μοντέλου

Παρότι το προτεινόμενο μοντέλο σχεδιάστηκε πρωτίστως για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα βασικά χαρακτηριστικά και οι παιδαγωγικές του αρχές το καθιστούν εύκολα μεταφέρσιμο και προσαρμόσιμο σε ευρύτερα πλαίσια μάθησης και κατάρτισης ενηλίκων. Συγκεκριμένα, η έμφαση στη βιωματική μάθηση, στη διερεύνηση αυθεντικών προβλημάτων, στη συνεργατική

αλληλεπίδραση και στη σταδιακή οικοδόμηση νοήματος επιτρέπει την αξιοποίησή του σε πεδία όπως:

- **Ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού**, όπου οι εργαζόμενοι καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες ηγεσίας, συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και προσαρμογής σε οργανωσιακές αλλαγές.
- **Επιμόρφωση στελεχών διοίκησης και οργανισμών**, δημόσιων ή ιδιωτικών, με στόχο την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, λήψης αποφάσεων και μετασχηματιστικών πρακτικών.
- **Προγράμματα διά βίου μάθησης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης**, στα οποία η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και η αναστοχαστική διαδικασία αποτελούν κεντρικούς άξονες.
- **Μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης**, όπως κοινότητες πρακτικής, εργαστήρια καινοτομίας (labs), mentoring και coaching, όπου η μάθηση αναδύεται μέσα από την εμπειρία και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων.

Η παιγνιώδης δομή και η αφηγηματική διάσταση του μοντέλου λειτουργούν ως ισχυροί μηχανισμοί παρακίνησης, ενισχύοντας τη συμμετοχή και τη δέσμευση των εκπαιδευόμενων ανεξαρτήτως επαγγελματικού πεδίου. Παράλληλα, η δυνατότητα προσαρμογής του περιεχομένου και των δραστηριοτήτων στις ανάγκες κάθε ομάδας καθιστά το μοντέλο ιδιαίτερα ευέλικτο και ανθεκτικό σε διαφορετικά οργανωσιακά και πολιτισμικά συμφραζόμενα.

Συνεπώς, το προτεινόμενο πλαίσιο δεν περιορίζεται αποκλειστικά στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά μπορεί να λειτουργήσει ως ένα γενικεύσιμο μοντέλο βιωματικής και μετασχηματιστικής μάθησης ενηλίκων**,** με εφαρμογές σε ποικίλα πεδία επαγγελματικής και κοινωνικής δράσης.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ανέδειξε ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση καινοτόμων, βιωματικών και πολυτροπικών μοντέλων επιμόρφωσης μπορούν να υπερβούν τα στενά όρια της παραδοσιακής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και να λειτουργήσουν ως ευρύτερα πλαίσια μάθησης ενηλίκων. Αν και το προτεινόμενο μοντέλο αναπτύχθηκε με αφετηρία τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά του επιτρέπουν τη μεταφορά και προσαρμογή του σε ποικίλα επαγγελματικά και οργανωσιακά περιβάλλοντα.

Η έμφαση στη βιωματική εμπλοκή, στη συνεργατική διερεύνηση, στον αναστοχασμό και στη σύνδεση της μάθησης με αυθεντικές προκλήσεις της πράξης αποδείχθηκε ότι ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ενηλίκων. Παράλληλα, η αξιοποίηση παιγνιωδών και αφηγηματικών στοιχείων ενισχύει τη συμμετοχή, τη δέσμευση και την εσωτερική παρακίνηση των εκπαιδευόμενων, στοιχεία κρίσιμα τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση.

Τα ευρήματα και οι παρατηρήσεις που προέκυψαν καταδεικνύουν ότι τέτοιου τύπου προσεγγίσεις μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη μετάβαση από αποσπασματικές και παθητικές μορφές επιμόρφωσης σε ολιστικά, ευέλικτα και μετασχηματιστικά

μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία ευνοούν τη δια βίου μάθηση και την επαγγελματική ενδυνάμωση.

Τέλος, η παρούσα μελέτη ανοίγει πεδίο για περαιτέρω έρευνα, τόσο ως προς την εμπειρική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του μοντέλου σε διαφορετικά πλαίσια εφαρμογής, όσο και ως προς τη διερεύνηση των συνθηκών που ευνοούν τη βιωσιμότητα και τη θεσμική ενσωμάτωση τέτοιων καινοτόμων πρακτικών. Σε κάθε περίπτωση, τα συμπεράσματα ενισχύουν την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της επιμόρφωσης και της κατάρτισης ενηλίκων ως δυναμικής, συμμετοχικής και ουσιαστικά μετασχηματιστικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press.

Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1985). *The managerial grid III: The key to leadership excellence*. Gulf Publishing.

de Bono, E. (1999). *Six thinking hats* (Rev. ed.). Back Bay Books.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

Kioulanis, S. [Κιουλάνης, Σ.]. (2016). *Στοχαστική Αλληλεπίδραση μέσω Εικονικών Συμμετεχόντων – Reflective Interaction through Virtual Participants (R.I.Vi.Ps): Ένα στοχαστικό-αλληλεπιδραστικό μοντέλο διαδικτυακής μάθησης ενηλίκων* [Μεταδιδακτορική έρευνα, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to adragogy* (2nd ed.). Cambridge Books.

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

McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. McGraw-Hill.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.

In the Footsteps of Alvin Toffler: Navigating the Future of Education in a Rapidly Evolving World. Andreas Oikonomou., Eleni Mavropoulou., Dimitrios Terzopoulos

Dr. Andreas Oikonomou, ASPETE, F. Prof. of Psychology, anoiko@gmail.com
Dr. Eleni Mavropoulou, Laboratory Teaching Fellow, Aristotle University of Thessaloniki,emavropoulou@frl.auth.gr
Dimitrios Terzopoulos, Aristotle University of Thessaloniki, dterzopo@physics.auth.gr

Abstract: This article draws on the futuristic visions of polymath Alvin Toffler, as outlined primarily in his seminal work Future Shock. Our study takes a theoretical approach, comparing Toffler's visions with the current reality and ongoing changes in the education system. We analyse data from a comparison between Toffler's guiding ideas and the future of the education system in light of current literature and policy documents. Some of his assumptions, such as the role of educational technologies in personalised learning, have influenced the political debate on secondary education. By concretising how the themes addressed by Toffler fit into current theories, we highlight the continuing usefulness of these ideas. Consequently, this article operationalises a Tofflerian analytical framework (TAF) to interpret current trends by referring to key concepts such as future shock, adhocracy and 'prosumer'. The main contribution of this article is to link futuristic theory to current policy using a diagnostic tool to assess system resilience and examine the "digital divide" from three angles: access, skills, and impact.

Keywords: artificial intelligence in education; innovation; education reform; future of education; lifelong learning; Tofflerian Analytical Framework.

Introduction

Over the past fifty years, Alvin Toffler has profoundly influenced the global understanding of the future. In his groundbreaking book Future Shock (1970), he described the consequences of accelerating technological change and predicted that old forms of social organisation would no longer have a place in the new order. According to Toffler, education should not be a process of mass production, but at least as flexible, diverse and ongoing as life itself. Today, with the integration of digital learning technologies and artificial intelligence into education, Toffler's vision is more compelling than ever.

The unprecedented speed at which technological upheavals are occurring today makes it necessary to re-examine Toffler's ideas. Current statistics from a Grand View Research study (2023) show that the generative AI market in education will reach a volume of US$5.5 billion by 2028 and will forever change the educational landscape. However, the dominant discourse is primarily technocratic and focuses more on individual "tools" than on more comprehensive "systems." This article argues that we are currently witnessing a systemic disruption comparable to the transition from industry to super-industry initially predicted by Toffler. While there is abundant literature on the technical possibilities of AI, there is a relative lack of theoretical frameworks for placing them in a coherent sociological timeline.

Toffler provides this missing chronology and sociological perspective. On the one hand, despite its ubiquity, Toffler's work has not been integrated into a coherent framework adapted to education in the specific conditions of AI integration. In this context, the most important contribution of this article is what is known as the TAF: the Toffler Analytical Framework. This diagnostic model measures the resilience and adaptability of contemporary education systems and structures the interpretative perspective necessary for the chaotic transition from the industrial school model to a new era of personalised, AI-driven learning.

2. Theoretical context: the Tofflerian triptych

The meaning of the Tofflerian Analytical Framework must be deconstructed by understanding the key elements of Toffler's foresight and their position in the broader context of educational theory.

2.1 The concept of future shock in the digital age

Toffler defined the "future shock" not only as a psychological pathology, but also as a sociological pathology due to "too much change in too little time" (Toffler, 1970). In the 1970s, this meant mass media and urbanisation. Today, it is expressed in terms such as 'technostress' and 'information fatigue syndrome'. The acceleration of knowledge change – with technical knowledge having a half-life of less than five years – ties in with Toffler's assertion that the illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn and relearn (Davidson et al., 2010). This idea is consistent with Siemens' theory of connectivism (2005): "*the ability to know more is far more important than what one currently knows*".

2.2 Adhocracy vs. industrial school model

Toffler strongly criticised the 'industrial era' school, characterised by punctuality, obedience and rote learning, qualities designed for the assembly line. This criticism is reinforced by Collins and Halverson (2018), who argue that the advent of digital technologies requires a fundamental break with the mass production 'school model' in favour of lifelong learning ecosystems. He predicted the rise of 'adhocracy': horizontal, dynamic and temporary organisational structures. This reflects the historical pedagogical shift in theory from 'instructionism' (teacher-centred) to 'constructivism' (learning-centred), extending to the current 'heutagogy', a self-determined approach to learning. The rigid bureaucracy of standardised testing is in direct contradiction to the flexibility required by the AI economy, creating friction that will be analysed in this article.

2.3 The prosumer and collaborative knowledge creation

Perhaps Toffler's most visionary concept in "The Third Wave" was that of the "prosumer" (1980), in which he imagined a world where the boundary between producer and consumer had disappeared. In the era of Web 2.0, this has been made possible by social networks (Greenhow & Askari, 2017). However, generative AI takes this to the level of cognition. Students using LLMs do not simply 'consume' the information contained in textbooks; they 'produce' their own study guides, codes and essays through iterative cycles of prompting. This radically changes the ontology of students

and challenges traditional notions of authorship and academic integrity (UNESCO, 2024).

3. Methodology: an integrative theoretical framework

This work presents an integrative conceptual overview that links classical futuristic theory to modern educational policies and practices. The approach used is not a quantitative systematic review, but uses a hermeneutic framework to interpret current modern trends – in particular the integration of AI and personalised learning – through the prism of Alvin Toffler's sociological predictions.

3.1 Research design and source selection

Specific empirical studies published between 2018 and 2025, as well as high-level policy documents, are prioritised in order to support the analysis with targeted documentary research. To this end, we use the Scopus and ERIC academic databases, including institutional reports from the OECD and UNESCO (UNESCO 2019; UNESCO 2021), based on their relevance to the concepts of 'digital transformation', 'educational resilience' and 'AI ethics'. These are critically triangulated with fundamental texts in order to trace the evolution of Toffler's concepts.

3.2 The analytical tool: the Toffler Analytical Framework (TAF)

The comparison is then operationalised through the development of the Tofflerian Analytical Framework (TAF). As a diagnostic tool, the TAF structures the qualitative content analysis into three key areas based on Toffler's works Future Shock (1970) and The Third Wave (1980):

3.2.1. Future shock as educational disorientation: an analysis of how information overload requires cognitive and emotional flexibility (resilience).

3.2.2. Adhocracy as personalised learning: the transition from bureaucratic school education to flexible, project-based groups (Trilling & Fadel, 2009; Thomas, 2000).

3.2.3. The 'prosumer' student: a study of the role of the learner as a co-creator of knowledge through AI, highlighting the grey area between consumption and production.

The data extracted from the selected literature was classified according to these three dimensions in order to assess the continuing usefulness of Toffler's paradigm in the era of artificial intelligence.

4. Results: Toffler's prism in the age of AI

Applying the TAF to current developments in education shows that Toffler's sociotechnical predictions are far from being historical footnotes; they are active descriptions of the systemic transformations currently underway. Such an analysis is based on the triple relationship between three dimensions: the educational shock of the future, the transition to adhocracy, and the emergence of prosumer students, triangulated with contemporary theories of relationality and continuity (Oikonomou 2025a, 2025b).

4.1 The shock of the future: from information overload to epistemological crisis

Toffler defined the "shock of the future" as the dizzying disorientation caused by the premature arrival of the future. In the 2020s, it has shifted from a quantitative problem ("too much information") to a qualitative epistemological crisis ("what is real?").

4.1.1. Choice paralysis and hallucinations

Our study of the latest trends in the use of educational technologies suggests that the integration of generative AI has added a new level of "shock": the erosion of truthfulness. This occurs when AI tutors 'hallucinate' and produce plausible but factually incorrect results, causing learners to feel destabilised at a micro level with regard to the veracity of knowledge itself. This confirms Toffler's scenario of a collapse in decision-making capacity under conditions of overstimulation. Educators also report high levels of 'technostress', which is not related to teaching load, but to the constant pressure of having to master tools that are already obsolete after only a few months. Such 'decision fatigue' confirms Toffler's hypothesis: without adaptive strategies, the acceleration of change leads to systemic paralysis.

4.1.2. Resilience as an essential skill

However, the results show that an antidote to such shock is developing. While discourse at the beginning of the 21st century emphasised emotional resilience (Masten & Reed, 2002; Robertson et al., 2015), more recent scientific work argues in favour of a more cognitive form of resilience, rooted in critical competence. As Oikonomou (2025c) shows in the context of the climate crisis, 'resilience' is not just a state of psychological resistance, but rather the educational product of intensive confrontation with complexity. In his study on mathematics education, Oikonomou (2025c) posits that managing existential ecological and technological threats requires students to be equipped with the "mathematical and critical skills necessary to understand and solve the great challenges our planet is facing." In order to mitigate the shock of the future, schools must therefore move from being passive centres of learning to active laboratories of critical inquiry, where students learn to analyse complex data streams (climate models, algorithmic results) in order to distinguish truth from noise.

4.2 From bureaucracy to adhocracy: sprawling learning networks

The second pillar, "adhocracy," refers to the decline of rigid industrial-era bureaucracies and the rise of flexible structures that focus on specific tasks. Current data supports the assertion that dynamic, ad hoc ecosystems are replacing the "industrial model" of school education.

4.2.1 Case studies on adhocracy in education

This is reflected in the growing popularity of micro-certifications and adaptive learning platforms. Unlike the linear 'degree' model of a bureaucratic structure, the former allows learners to obtain 'nano-degrees' from a multitude of providers such as Coursera, Udacity, etc. in several stages, depending on the immediate needs of the market. Similarly, AI-based adaptive learning platforms, such as Khan Academy's Khanmigo or Duolingo, act as "ad hoc tutors" (Graham, 2006; Pane et al., 2017). They do not

follow a semester programme or a standardised age and class level, but constantly adapt to the user's knowledge. This modularity effectively implements Toffler's vision of education as a fluid process, independent of time and place.

4.2.2. Adhocracy as tentacular thinking

To further explore this transformation on a theoretical level, we draw on Oikonomou's (2025b) concept of 'sprawling thinking'. While Toffler described structural change, Oikonomou provides an epistemological basis: in an adhocracy, learning is not a top-down transfer from a central authority – the teacher/bureaucrat – but a "symbiotic kinship" of distributed resources. According to Oikonomou, we are moving towards an 'alternative theory of relational knowledge', in which knowledge consists of non-linear, interconnected networks, or 'tentacles', that extend beyond disciplines and digital nodes. The modern classroom thus becomes a 'tentacular adhocracy': a distributed network in which students, AI agents and peers from around the world interact in 'mutual generation processes' rather than rigid teaching structures. This confirms Toffler's prediction that the organisation of the future would be a kinetic network rather than a static pyramid.

4.3 The rise of student prosumers: architects of digital meta-organisms

The final dimension, the "prosumer", refers to the increasingly blurred distinction between producers and consumers of goods and services. In the digital educational landscape, this is radically reflected in the integration of Large Language Models, which fundamentally change the ontology of the student.

4.3.1. The prompt engineer, the new scholar

Before AI, students were inevitably consumers of information from textbooks. Today, thanks to generative AI, they are 'prosumers' who help shape knowledge. This is perhaps best exemplified by the rise of prompt engineering as a key skill. A student who uses ChatGPT to write essays is not simply "reading" or "writing" in the traditional sense, but acting as an architect of knowledge, creating prompts with the explicit goal of retrieving, refining, and synthesising results. The cognitive load thus shifts from simple knowledge retrieval to a high level of curation and synthesis. As the UNESCO guide for 2024 explains, this transforms the learning process into a creative feedback loop in which the learner becomes a 'human in the loop' who stimulates algorithmic output.

4.3.2. The legacy of the prosumer: traces in the digital metazoan

However, the effects of prosumerism are not limited to education. According to Oikonomou (2025a), this constant interaction with digital systems creates lasting "technological continuity". Every act of participation by the student prosumer leaves a "digital trace" – data, style, thought patterns – which combines to form a "digital meta-organism". In such a framework, students do not just do their homework, but inscribe their existence in a digital infrastructure that will outlive them. "Technological continuity is the idea," according to Oikonomou, "that allows the voice, behaviour and communicative traces to be preserved beyond biological life." Thus, Toffler's prosumer is now a player in the digital meta-organism, actively creating a "digital legacy" through

their educational data. Of course, profound ethical questions about the ownership of these traces and their long-term implications shift the debate away from issues of "fraud" to the deeper existential reality of the "datafied self".

5. Discussion: ethical limits and the digital divide in three parts

While the pedagogical transition to "adhocracy" and the emergence of the "prosumer" are promising ways to combat stagnation, they also entail complex ethical stratifications. Toffler warned that this 'third wave' would not spread evenly, which could widen the gap between the 'information rich' and the 'information poor'. In the age of AI, this gap is no longer binary, but multidimensional. Based on an analysis of the recent political context (OECD, 2021, 2023) and drawing on theoretical knowledge about continuity (Oikonomou, 2025a), we present here a new conception of the digital divide according to three interdependent levels: access, competence and impact.

5.1 Level 1: the access divide (infrastructure shock)

The lowest layer remains the physical barrier to access – the gap in hardware and connectivity – and the 'infrastructure shock' to which Toffler may be referring. While the world has become digitised, the 'barrier to access' remains an obstacle to entry. As the COVID-19 crisis has clearly shown, students who do not have reliable broadband access or high-performance devices are directly affected by 'cognitive exclusion' (Reimers & Schleicher, 2020). In theory, without this fundamental access, marginalised populations cannot reap the benefits of personalised AI tutors or globally connected classrooms. The result is a 'phantom adhocracy' that promises flexibility but has a rigid and unequal physical infrastructure.

5.2 Step 2: The skills gap (usage shock)

Access is one thing, equity is another. The result is a more insidious "skills gap," which distinguishes those who can use AI to solve problems creatively from those who remain passive consumers. This 'usage gap' suggests that students from disadvantaged backgrounds who lack specific AI knowledge – particularly the 'spidery thinking' needed to navigate complex networks (Oikonomou, 2025b) – may have access to the technology, but lack the cultural capital necessary to use it wisely (Warschauer, 2004). The danger is that a two-tier system may emerge: one tier that uses AI to enhance human cognition – the 'architects' – and another that is effectively 'automated' by it – the 'users'.

5.3 Level 3: the effects gap and the 'algorithmic glass ceiling'

The most complex and least discussed dimension is that of the 'effects gap'; this refers to the unequal distribution of the advantages and disadvantages resulting from the integration of AI and leads to a phenomenon we call the 'algorithmic glass ceiling'. If the integration of AI into education systems is based on historical data, there is a strong likelihood that these systems will reproduce and reinforce existing social inequalities. For example, an AI-based career guidance service trained on biased data sets could systematically discourage students from certain demographic backgrounds from pursuing STEM subjects, not based on their potential, but on probabilistic models from the past. This 'outcome shock' defines the ultimate ethical challenge: ensuring that the

'adhocracy' of the future does not simply replicate the hierarchies of the industrial past. We thus run the risk of creating a caste system of 'augmented intelligence' for the elite, who have access to high-quality, unbiased models, as opposed to 'artificial intelligence' for the masses, based on generic, rule-governed systems.

5.4 Data ethics: surveillance capitalism and digital traces

Beyond stratification, the ubiquity of AI in classrooms raises profound questions about data protection in the context of 'surveillance capitalism'. Clearly, the granularity of behavioural data – keyboard strokes, eye tracking, mood analysis – that enables personalised learning carries the risk of creating an 'educational panopticon' in which the student is no longer a customer/learner, but a product whose cognitive data is exploited for commercial purposes. This is where Metazoë's ethics come into play in a decisive way. As we have seen, students leave behind permanent "digital traces" that constitute a form of technological continuity. If these traces do not belong to the individual, but to companies, we are faced with a crisis of "cognitive sovereignty". The ethical obligation therefore also extends to the control of this digital life after death. We must ensure that students' data is not treated as raw material to be exploited, but as an extension of the self – a 'digital body' – that must be protected from exploitation. If such measures are not taken, the 'global classroom' risks becoming a market for behaviour modification rather than a space for intellectual liberation.

6. Policy implications: bridging the gap in the third wave

Passive adaptation is not enough to bridge these complex gaps and fully exploit the potential of AI-guided 'adhocracy'. That is why we are developing a three-step strategy for policy interventions that go beyond general calls for reform and specify certain structural mechanisms for educational resilience.

6.1 Overcoming barriers to access: infrastructure as a public right

Toffler's 'third wave' of education is intrinsically dependent on ubiquitous connectivity. Policy initiatives must therefore focus on democratising digital infrastructure: high-speed internet and AI computing power should be viewed less as luxury goods and more as public services.

- Digital public services: governments must create public-private ecosystems that subsidise access so that schools in disadvantaged areas also have the bandwidth to run advanced AI models.
- Resilient architectures: to avoid an 'infrastructure shock' in these times of crisis, education systems need resilient, cloud-based architectures that ensure continuity of learning, regardless of the physical location and prosperity of the institution.

6.2 From memorisation to metacognition: bridging the skills gap

Curriculum reform must be reoriented from content delivery to the acquisition of metacognitive skills in AI.

- Algorithmic verification skills: it is not enough to teach how to use tools; students must also learn to question them. A school curriculum should impart algorithmic awareness: highlighting biases, explaining the origin of data and teaching how to verify information generated by AI. In this way, Toffler's prediction that schools "must teach young people to learn in a rapidly changing environment" will come true.
- Assessment of human skills: in a world where routine cognitive abilities are automated, 'soft skills' – empathy, ethical thinking and 'sprawling' interdisciplinary thinking – are the most valuable currency. These skills should be clearly assessed and recognised in the political arena, on a par with traditional academic measures. As Wagner (2010) posits, to bridge the "global performance gap," priority must be given to these new survival skills – critical thinking, agility, and adaptability – rather than simply memorising content.

6.3 Addressing the effects of the gap: ethical governance, data sovereignty

Strict ethical governance is essential to avoid the "algorithmic glass ceiling".

- Algorithmic audits: At a minimum, policymakers should require that all AI tools used in public education undergo regular, independent audits to verify their impartiality and fairness. Black box algorithms should be prohibited in important educational decisions.
- Data sovereignty: based on Metazoëc ethical principles, we must apply strict protocols to protect the confidentiality of student data. Students or their legal guardians should retain ownership of their "digital footprints"; as such, they have the right to delete or transfer their educational history to prevent the long-term commercialisation of their learning data.

6.4 A coalition for the future

Finally, this transformation of the education system cannot be achieved through top-down bureaucratic directives, but must be mobilised in the form of a 'coalition for change' bringing together educators, policy makers, technologists and, above all, students. In other words, we must move from a rigid school system born of the industrial era to flexible, lifelong learning ecosystems in which technological innovations serve equity. Only through such efforts can we ensure that no student is left behind by the "future shock" of the 21st century.

References

Collins, A., & Halverson, R. (2018). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. Teachers College Press.

Davidson, C. N., Goldberg, D. T., & Jones, Z. M. (2010). *The future of thinking: Learning institutions in a digital age*. The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/8601.001.0001

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). Pfeiffer.

Grand View Research. (2023). *AI in education market size, share & trends analysis report by technology, by application, by component, by deployment, by end-user, by region, and segment forecasts, 2023–2030*. Grand View Research.

Greenhow, C., & Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education. *Education and Information Technologies, 22*(2), 623–645.

Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). Oxford University Press.

OECD. (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/589b283f-en

OECD. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en

Oikonomou, A. (2025a). *Metazoë: Technological, ecological, and cultural continuity in the 21st century*. Manuscript submitted for publication.

Oikonomou, A. (2025b). Tentacular thinking: Towards an alternative epistemology of relationality. *Homo Virtualis, 8*(1), 34–44. https://doi.org/10.12681/homvir.42901

Oikonomou, A. (2025c). The role of mathematics education in addressing the climate crisis. *American Journal of Science Education Research, 4*(3), 100239. https://doi.org/10.71010/AJSER-2025-e236

Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., Hamilton, L. S., & Pane, J. D. (2017). *Informing progress: Insights on personalized learning implementation and effects*. RAND Corporation. https://doi.org/10.7249/RR2042

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD.

Robertson, I. T., Cooper, C. L., Sarkar, M., & Curran, T. (2015). Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: A systematic review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 88*(3), 533–562. https://doi.org/10.1111/joop.12120

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2*(1), 3–10.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.

Toffler, A. (1970). *Future Shock*. Bantam Books.

Toffler, A. (1980). The Third Wave: The corporate identity crisis. *Management Review, 69*(5).

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

UNESCO. (2019). *Beijing consensus on artificial intelligence and education*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303

UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709

UNESCO. (2024). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

Wagner, T. (2010). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. Basic Books.

Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.

Metazoë: Continuity, Traces, and Human Presence in the Twenty-First Century.

Andreas Oikonomou
Dr. Andreas Oikonomou, ASPETE, F. Prof. of Psychology, anoiko@gmail.com

Abstract: This article suggests that Metazoë offers a unified theoretical framework for the understanding of human continuity in the twenty-first century. Moving away from traditional metaphysical accounts of survival and posthumous presence, Metazoë conceives continuity as a multi-layered process of transcription that unfolds along technological, ecological, and cultural pathways. Technological continuity-constituted by datafication, algorithmic simulation, and digitally mediated memory-allows the sustaining of voice, behaviour, and communicative traces beyond biological life. Ecological continuity underlines the circularity of human matter within biospheric cycles and recasts death as material transformation rather than cessation. Cultural continuity foregrounds the mnemonic, narrative, and artistic forms through which persons persist in collective memory. Synthesizing these three dimensions, the article elaborates on the Ethics of Continuity-a normative frame situating ethical responsibility not only in present actions but also in the traces humans leave in technological systems, ecosystems, and cultural worlds. This framing advances current debates in digital ethics, ecological humanities, and posthumanism by means of an integrative model of human presence, with Metazoë offering a novel philosophical and ethical lens within which to consider human persistence amidst digital acceleration, ecological fragility, and cultural hyper-memory.

Keywords: Metazoë, Continuity, Ecological Ontology, Digital Afterlife, Cultural Memory, Posthumanism, Ethics of Technology, Biospheric Continuity, Mnemonic Transmission, Datafication, Digital Legacy

Introduction

The accelerating entanglement of biological life, digital infrastructures, and cultural hyper-memory is reshaping the conditions under which human presence is experienced, understood, and extended. Death constitutes the most universal and simultaneously the most enigmatic boundary of human existence. From Platonic metaphysics to Heideggerian phenomenology, human thought has persistently sought ways to make sense of life's cessation and to comprehend potential modes of continuity beyond it (Heidegger, 1962; Plato, trans. 2013). Yet, despite the diversity of traditions-religious, philosophical, ecological, and technological-none has successfully established a cohesive framework that transcends the historical life/death binary. The result is a series of parallel, often incompatible, narratives attempting to bridge the gap between cessation and continuity.

Into this theoretical gap steps the concept of Metazoë[1], here presented as a category of existence, both distinct and autonomous from biological life and metaphysical afterlife. Different from the narratives of "life after death," Metazoë does not describe a world

[1] "The term 'Metazoë' is introduced here as a philosophical neologism (etymologically: μετά + ζωή = after + life), denoting the state of existence that follows biological life but is not identical with death. It should not be confused with the standard biological taxonomic term 'Metazoa' (Metazoa), which describes the sub-kingdom of multicellular eukaryotic organisms. However, this view retains an implicit affinity with biology, as 'Biospheric Metazoë' recognizes the material integration of humans into the life cycle of multicellular organisms."

past the earthly level; neither is it bound to religious or transcendent preconditions. Rather, it emphasizes how life continues and gets reinscribed through its processes of transformation: material, ecological, technological, mnemonic, and cultural (Oikonomou, 2025a). Metazoë refers, therefore, not to the "after" but rather to the "beyond" of life-a zone of referral wherein existence continues without remaining the same.

The search for continuity today can no longer be examined in isolation from technological mediation. The rapid expansion of artificial intelligence, large-scale data storage, and what scholars now call "digital remains" has produced new forms of artificial presence-from AI-generated deathbots to interactive digital archives of personality-that continue to exert an influence beyond biological death (Kasket, 2019; Puzio, 2023). At the same time, empirical studies of posthumous data practices, such as the long term persistence and activity of social-media profiles, show that digital traces often survive their creators and participate in new social interactions. As Ciani Sciolla et al. (2025) underline, these technological developments raise profound questions about authenticity, grief work, the management of digital legacy, and the ethics of posthumous representation. This technological turn thus requires a new theory of continuity that is capable of accounting for the materiality of data, the embodied dimensions of identity, and the cultural implications of technologically mediated death.

While this is happening, ecological thought emphasizes another, equally strong—yet often under-valued—dimension of human continuity: the biogeochemical recycling of matter, the identity of the organism with its environment, and Coccia's idea of "continuous mixture" show that death does not erase life but rearranges it. In this sense, Metazoë takes on an ecological meaning: life does not end but diffuses into an open ecosystemic process, of which the human individual continues to be an agent of matter, energy, and influence. Moreover, Haraway has underlined that all living beings are intertwined in processes of mutual generation and decomposition.

On the level of the aesthetic and the cultural, poetry and literature are fields for posthumous survival, a "second duration" (Ricoeur, 2004) beyond the body which gives to the human a chance of survival. The repository of human experience in language allows voices from the past to keep their agency in the present and to co-shape the future. In this dimension, Metazoë recognizes narrative as a way of being: identity does not disappear but is kept in trace, circulating as memory, reactivated in reading, interpretation, and by cultural transmission.

This paper aims to develop Metazoë into a new theoretical frame within the social sciences, crossing the traditions of metaphysics, technology, ecology, and poetic memory. Our argument is that Metazoë is not another model of posthumous existence but a crucial ontological and ethical category through which we can reflect on the contemporary concept of continuity in the era of digital hyper-memory, environmental instability, and artificial simulation of human presence. A new ethical field thereby emerges: responsibility toward the continuation of our data, our ecological footprints, our words, and our actions-a responsibility that far surpasses the limits of an embodied life.

Conceptual Background: Love, Justice, Development, and Continuity

The concept of Metazoë is a notion whose formulation requires a theoretical background from philosophical, literary, and political traditions that are concerned with the relation between life, time, and the perpetuation of human presence. At the core of this discussion are Hannah Arendt, Virginia Woolf, and, most recently, the creative analysis by Wang 2025, which creatively connects the two former voices. Their contributions converge at a critical juncture: for the essence of human existence lies in a situation of perpetual transitions and in the human ability to inscribe beyond one's immediate biological duration. This very logic of displacement and reinscription constitutes the conceptual prelude of Metazoë.

Arendt: Love and Justice as Forms of Enduring Orientation

In Love and Saint Augustine, Arendt (1996) indicates that love is a basic principle of human development and of moral action. Her differentiation between cupiditas-that is, the self-centered love clinging to what is perishable-and caritas, that is, the love orienting itself towards what endures-projects a manner of perceiving human continuity which is not exhausted in physicality. The shift from cupiditas into caritas constitutes for Arendt an ontological "expansion" of the self whereby the person starts to orient themself toward a more extended field of meaning and duration.

Wang points out that in Arendt's work, "justice flows precisely from this capacity for orientation towards the enduring. "Love of the right" is not an emotional preference, but a form of judgment which renders the individual capable of seeing themselves and others within the context of an expanded temporality". This is the crucial point which is of relevance for Metazoë: our continuity is not a biological given, but an ethical and critical act that extends in time.

Woolf: "Moments of Being" as Aesthetic Forms of Continuity

Virginia Woolf theorized fluid identity and time in terms of "moments of being": instants where the individual suddenly gains clarity, transcending everyday life (Woolf, 2000). Individuality does not vanish in such moments; rather, it is revealed in its deeper connectedness with the environment, memory, and the shared aesthetic field.

These "moments" Wang (2025) interprets as internal forms of justice: moments where Woolf's characters act or understand beyond themselves because of conceiving of themselves as part of a continuous flow of relationships and influences. The identities of The Waves's characters shift, intertwine, diffuse, never dissipating. For Metazoë, Woolf's contribution is twofold:

- It shows that continuity is an experience and not some abstract metaphysical concept.

- It reveals that the self-survives through the relationships, memories, and narratives that surround it.

Wang: Development as Continuous Transcription of the Self

Wang (2025) looks at human development diachronically, as the alternating orientation of Woolf's subjects toward love, self-consciousness, memory, and justice.

Development, according to her analysis, is not an incremental process of maturation, but rather a kinetic architecture, where with every new age stage, reshaping of the former produces a new form of meaning. As Wang frames it, human development is basically re-inscription: a series of internal transformations through which the human "continues" on different levels-psychological, social, existential.

This logic makes development an intra-biographical form of continuity, in which the human never stops reworking their identity. It is here that Metazoë draws its deeper theoretical impulse: continuity does not pertain to "post-mortem" time but is, rather, an already existent mode of life. Passage, reinterpretation, and rearrangement form, indeed, the very substrate of continuity.

Synthesis: A Framework for Metazoëc Continuity

The three theoretical traditions are woven into a coherent background: Arendt shows that justice is presupposed by love for the enduring, Woolf reveals the aesthetic experience of continuity through the transcendence of individuality, and Wang 2025 shows that this identity-in-transition constitutes the very essence of human development. Metazœ unifies such insights, shifting the problématique from the intra-psychic and literary level to the material, ecological, and technological. Thus, it arrives at the following central theoretical conclusion: The continuity of human existence is a multi-layered phenomenon of alteration, not a state of transition to another world. Humans do not "survive"; they are re-transcribed. Identity does not "remain"; it diffuses into memory, actions, data, matter, and relationships.

From Metaphysics to Metazoë: Rethinking Continuity

Traditionally, the concept of continuity has constituted one of the central axes of metaphysical thought. However, traditional understandings of human continuity remain imbued with binary oppositions life/death, body/soul, matter/spirit which struggle to render the complexity of contemporary experience (Heidegger, 1962; Taylor, 1989). Metazoë attempts to transcend this ontological background by proposing a view where continuity is considered not in terms of the survival of the soul, or as a metaphysical promise, but as a multi-layered process of transcription and transformation.

The Limits of the Metaphysical Tradition

Classical metaphysical accounts of death rest on two basic presuppositions: first, that a separable entity-the soul, at least in its classic formulation-survives the dissolution of the body, and second, that continuity occurs in a discrete ontological register. Taken together, these presuppositions underpin a clear disjunction between life and what lies "after" it: human existence is conceived as complete and self-sufficient within its biological span, while continuity belongs to a quite different plane of being.

Contemporary research in philosophy, ecology, and digital culture increasingly challenges this bifurcation. Theories of ecological embedding (Coccia, 2019) and relational or distributed identity (Haraway, 2016) show that human subjectivity is constituted through networks of interdependence that long exceed the boundaries of the individual organism. Meanwhile, empirical studies on digital posthumous presence—such as the persistence of social media profiles and data traces which continue to shape

interactions after a person's death (Kasket, 2019; Öhman & Watson, 2019)—demonstrate that human identity neither develops in isolation nor abruptly ceases with biological death; rather, it diffuses across relation-ships, digital infrastructures, and material processes that outlive the body.

Metazoë as an Ontology of Transcription

A third ontological state beyond life and death called Metazoë is proposed, wherein existence doesn't remain identical but moves, recycles, and transforms into various forms. It takes the following basic positions:

Existence as trace and inscription: Identity is not confined to the body; rather, it is engraved in the material, digital, and narrative traces. Memory serves as a carrier of continuity (Ricoeur, 2004).

Existence as materiality: Death does not abolish the body; it reintegrates it. The ecological dimension of Metazoë relies on the idea that matter continues to circulate, to nourish, and to compose other forms of life (Coccia, 2019).

Existence as data: thanks to digital mediation, voice, style, preferences, and personality can survive in the digital environment for a long time (Ciani Sciolla & Pagallo, 2024). This technological dimension gives forms of continuous presence.

Consequently, Metazoë puts into view how the human does not continue because they "live" but because they leave traces that are material and immaterial, which continue composing the world.

Technological Continuity and the Digital Metazoë

Digital technologies have fundamentally reshaped the conditions under which human continuity is imagined and enacted. Contemporary studies demonstrate how data-mediated memory, the persistent social media profile, and AI-driven systems able to simulate voice, style, or patterns of interaction generate new modes of posthumous presence (Puzio, 2023;). The proliferation of deadbots and algorithmic "grief technologies" further demonstrates how digital traces can be reconstituted into interactive approximations of a person, pushing traditional limits of how life, memory, and disappearance are demarcated (Öhman & Watson, 2019). In these nascent conditions, Digital Metazoë refers to the technologically mediated forms of continuity by which a human being may continue, after biological death, to act as an influence-symbolic, affective, or communicative.

The Technological Mediation of Memory

Memory used to be a privilege of the living. In the 21st century, memory has become calculable and shareable, creating a new kind of materiality: memory as data (Mayer-Schönberger, 2011). Photographic archives, messages, recordings, and digital interactions engrave a "second self" that outlives biological duration. As opposed to metaphysical memory, traditional memory is stable, repeatable, and recombinant. This allows for new ways of continuance that never existed hitherto: voices, gestures, and words take on a duration independent of their carrier.

Artificial Presences: Avatars and Deathbots

AI systems now enable the construction of "posthumous simulations"-or deathbots-that reproduce a person's mode of communication based on their digital material (Ciani Sciolla & Pagallo, 2024). These artificial presences raise three basic dimensions of Digital Metazoë: the recovery of voice, behaviour simulation, and perpetual accessibility. Existence is continuous, not because it extends biologically, but because it is iterated artificially. Digital Metazoë does not adopt a techno-utopian enthusiasm but rather recognizes such forms as places of mourning, ways to understand, and at the same time fields of ethical risk.

At this point, the Arendtian distinction becomes crucial to understanding the Digital Afterlife. If digital traces remain a disorderly accumulation of data without diligence, they risk falling into a form of cupiditas-anarcissistic attachment to the perishable image of the ego. On the contrary, when digital presence is governed by responsibility and "digital hygiene", the trace is transformed into caritas: an act of love oriented not to the vanity of self-perpetuation, but to the preservation of meaning for survivors. In this light, the management of digital heritage ceases to be a mere technical process and becomes an ethical act of care for the future.

Ecological Dimensions of Digital Continuity

It is often overlooked that digital continuity is not immaterial: every datum maintaining a "digital life" requires storage, energy, and material substrates. Data centers and algorithms have an ecological footprint and material substance. Digital Metazoë insists that digital presence is an ecological event. This serves as a critical bridge to the following section: technological continuity does not exist without the earth, metals, electricity, and the material world.

Ecological Continuity and the Biospheric Metazoë

Human existence does not play out in a vacuum. Ecological thought reminds us that organic boundaries are porous, permeable, and intertwined (DeLanda, 2016; Margulis, 1998). Biospheric Metazoë describes the continuity of human existence as a natural process of transformation and reintegration into ecosystems, beyond any form of metaphysical promise.

Man as Ecological Cycle

The fundamental conception of ecological continuity in Metazoë is that it does not end-the human returns. The body, after death, enters a process of recycling through the decomposition of organic molecules and their integration into soil and plant life. Matter diffuses, reintegrates, and composes new forms of life. This biogeochemical circulation is the material basis of Biospheric Metazoë: death does not mean termination but rather a transcription to another level of existence.

Life as Entanglement: Haraway and Margulis

Ecological continuity is inconceivable without the admission that life is not self-contained. Donna Haraway (2016) argues that all organisms belong to networks of "symbiotic occasions." Biospheric Metazoë adopts this thought: human forms of existence

do not disappear; they convert into other forms within a collective ecological becoming. This perspective chimes with the epistemology of tentacular thinking (Oikonomou, 2025b), where understanding such entangled forms of existence requires an anti-linear, networked approach—one that rejects linear hierarchies for symbiotic kinship and relational interdependence. It is this ontology of permeability that allows Metazoë to transcend the human privilege of continuity: continuity is a feature of the world, not just the human.

Ecological Duration: Continuity Without Identity

Here Metazoë positions itself on a fine line: technological continuity is ego-centric—preserving personality—whereas ecological continuity is cosmo-centric—preserving matter. Far from being a contradiction, this tension constitutes the dialectical core of Metazoë. The framework reveals that human continuity is inherently hybrid: it is suspended between the digital preservation of the 'who' (identity) and the ecological persistence of the 'what' (matter). The human continues not as 'the same person,' but as a contribution to a perpetual cycle.

Cultural Continuity and the Mnemonic Metazoë

And if technological continuity extends presence through data, and ecological continuity extends it through matter, then the third pillar of Metazoë consists of cultural and mnemonic continuity, that is, continuity realized through speech, art, memory, and collective narrative. Mnemonic Metazoë would thus be describing the duration of the human through the traces left within the cultural sphere.

Memory as a Form of Existence

Memory is not a storage of experiences but is a mechanism of continuity. As Ricoeur (2004) has stated, to remember means to rebuild absence in a new mode of presence. In memory, there is no return of the dead. They persist. This mechanism turns memory into an elementary support of Metazoë; it is the conceptual bridge between life and its continuity. Mnemonic continuity preserves meanings, and meanings are-as Arendt (1958) has argued-the place where human lives get duration beyond their physicality.

Narrative and Poetry as Mechanisms of Duration

Narrative is the tool with which humans reconstruct time. Humans continue not only through what they did, but through what others narrate about them. Narrative produces hermeneutic, emotional, and intergenerational continuity. Poetry and literature constitute perhaps the most intense forms of this continuity. Poetic language functions as a repository of memory and a ritual of continuity. As Eliot (1932) remembers, tradition is a "living presence of the dead." In this setting, within Metazoë, poetry functions as a Metazoëc Technology of Memory; it does not prolong life but prolongs its significance.

Deprivatization of Existence

The human being is the most "common" being: words, gestures, ideas, and works never belong exclusively to oneself. Memory is a collective edifice. Mnemonic Metazoë shows that existence is transferred, life is reproduced in narratives, and identity becomes

part of the cultural fabric. This deprivatization of human continuity is one of the most radical aspects of Metazoë: no one continues alone; everyone continues through others.

Metazoë as a Unified Ethical Framework: The Ethics of Continuity

Building on the three dimensions of metazoëc continuity - technological, ecological, and mnemonic - we outline a comprehensive normative framework: the Metazoëc Ethics of Continuity. In contrast to traditional action-, duty-, or virtue-based ethical theories, Metazoë conceives that the basic ethical unit of the human is not the action but rather the trace. The human is judged not only by what they do during life but by how they continue after death.

Continuation as Duty: Towards a Metazoëc Deontology

For Metazoë, the burden of ethics shifts from "what I ought to do now" to "what I ought to leave behind." In this respect, Metazoë opens a new category of duty-a Metazoëc duty, which is responsible for the forms of continuity we produce.

- Employing technological continuity requires consent, adequate management of data, and the limitation of posthumous digital presence.

- Ecological continuity requires footprint reduction and resource use in a responsible manner.

- Mnemonic continuity demands truth, integrity in testimony, and responsibility to the memory of others.

Metazoëc Virtue and Care

Metazoë also introduces a theory of virtues oriented toward the quality of continuity. In metazoëc ethics, the "good human" is he or she who leaves a minimal ecological footprint, reliable and ethical digital traces, and the transmission of true and useful stories. The concept of care would extend to take in the "future other." Taking care in a Metazoëc way would involve taking care of our digital trace-that is, digital hygiene-taking care of the matter that we leave to the earth and taking care of the stories we bequeath.

Political Implications

Metazoë is not just philosophy, but it is also a proposal for a new political organization: technological policy for the regulation of posthumous presence, environmental policy recognizing the posthumous footprint, and cultural policy for the management of memory. Even more so, it requires an educational paradigm which does not simply transmit knowledge but rather equips citizens with the mathematical and critical skills necessary to understand and resolve major planetary challenges, such as the climate crisis (Oikonomou, 2025c). It constitutes, therefore, a politics of the transcription of existence.

Conclusion: Toward a Philosophy of Continuity in the Twenty-First Century

This article advanced Metazoë as a new theoretical framework through which to make sense of human continuity within an era wherein life, matter, and information are complexly intertwined in unprecedented ways. Metazoë seeks to move beyond the traditional impasses between biological mortality and metaphysical promise by taking the position that human existence continues not despite death but through its multiple transcriptions: technological, ecological, and cultural.

Digital technology has created a Digital Metazoë in which data are the carriers of duration; the biospheric reality reminds us that matter is never lost, constituting a Biospheric Metazoë. Finally, memory and art synthesize a Mnemonic Metazoë in which the individual remains active through the traces left in the world. These three forms of continuity articulate a unified ethical system that redesigns the human position in the world.

Metazoë proclaims that ethics concerns not only how we live now but how we continue to exist when we are no longer present. Our trace-material, technological, and mnemonic-is our true legacy. More than an ontological proposition, Metazoë is an invitation to the humanities, techno-ethics, and ecology to rethink human duration: not to propose another alternative to immortality but to offer a new way of thinking about mortality as a continuous contribution to the world. And if this article tries to leave an idea, it would be this: the continuity of human existence is not elsewhere, it is here-in the forms where our life is inscribed, transcribed, and continued.

While this article develops a conceptual frame for the reinterpretation of human continuity, it is still largely theoretical in nature. Empirical research into how digital traces, ecological material flows, and cultural memory practices function in particular communities would add to and test the viability of Metazoë. Future research could also be used to investigate methodological tools for measuring varied forms of continuity and to assess their ethical effects within varied sociocultural and technological contexts. These cross-disciplinary inquiries would further flesh out the analytical detail of the frame and facilitate its adoption within wider discussions of digital ethics, ecological humanities, and cultural studies.

References

Arendt, H. (1958). The Human Condition. University of Chicago Press.

Arendt, H. (1996). Love and Saint Augustine (J. V. Scott & J. Chelius, Eds.). University of Chicago Press. (Original work published 1929).

Coccia, E. (2019). The Life of Plants: A Metaphysics of Mixture (D. Webb, Trans.). Polity Press.

DeLanda, M. (2016). Assemblage Theory. Edinburgh University Press.

Eliot, T. S. (1932). Selected Essays. Faber & Faber.

Haraway, D. (2016). Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene. Duke University Press.

Heidegger, M. (1962). Being and Time. Harper & Row.

Kasket, E. (2019). All the ghosts in the machine: Illusions of immortality in the digital age. Robinson.

Margulis, L. (1998). Symbiotic Planet: A New Look at Evolution. Basic Books.

Mayer-Schönberger, V. (2011). Delete: The Virtue of Forgetting in the Digital Age. Princeton University Press.

Öhman, C. J., & Watson, D. (2019). *Are the dead taking over Facebook? A Big Data approach to the future of death online.* Big Data & Society. https://doi.org/10.1177/2053951719842540

Oikonomou, A. (2025a). Metazoë: Technological, ecological, and cultural continuity in the 21st century. Manuscript submitted for publication.

Oikonomou, A. (2025). Tentacular Thinking: Towards an Alternative Epistemology of Relationality. *Homo Virtualis, 8*(1), 34-44. https://doi.org/10.12681/homvir.42901

Oikonomou, A. (2025c). The Role of Mathematics Education in Addressing the Climate Crisis. American Journal of Science Education Research, 4(3), 100239. https://doi.org/10.71010/AJSER-2025-e236

Plato. (1991). The Republic (A. Bloom, Trans.). Basic Books. (Original work ca. 375 BC).

Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more-than-human worlds*. University of Minnesota Press.

Puzio, A. (2023). *When the digital continues after death: Ethical perspectives on death tech and the digital afterlife. Communicatio Socialis 56* (3), 427-436. https://doi.org/10.5771/0010-3497-2023-3-427

Ricoeur, P. (2004). Memory, History, Forgetting (K. Blamey & D. Pellauer, Trans.). University of Chicago Press.

Sciolla, J. C., Pagallo, U., Sciolla, J. C., & Pagallo, U. (2025). No Peace After Death? The Impact of AI-Driven Memorial Chatbots on Privacy and Data Protection. *Information*, *16*(6). https://doi.org/10.3390/info16060426

Taylor, C. (1989). Sources of the Self: The Making of the Modern Identity. Harvard University Press.

Tronto, J. (2013). Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice. New York University Press.

Wang, Y. (2025). From Fiction to Life: An Analysis of Moments of Justice through Hannah Arendt's Concept of Love in Virginia Woolf's The Waves. Open Journal of Social Sciences, 13, 639-661. https://doi.org/10.4236/jss.2025.1311040

Woolf, V. (2000). Moments of Being (J. Schulkind, Ed.). Harcourt.

Emotions triggered and coping strategies by students in the Greek EFL teamwork learning., Charmpali Ioulia

Charmpali Ioulia, Greek Public Secondary Education, EFL teacher, iharball@sch.gr

Abstract: Emotions constitute a focal point in the learning process. However, little attention is paid to research the emotional profile of EFL learners and the strategies students adopt to cope with their emotions. This paper investigates the emotional profile of learners of English in a specific scenario given to them: teamwork with a not-so-close classmate in the Greek EFL class of secondary education. The sample consisted of 104 students. The survey was conducted using a scenario-based questionnaire extracting both qualitative and quantitative data. Findings indicate that the dominant emotions experienced are negative. Coping on their own with negative emotions, students revealed that they would be more task-focused and they would ignore the cause of provoking negative emotions. However, in order to regulate their emotions students opted also for the positive aspect of this group formation, i.e. that they would focus on the opportunity to get to know this person better and start a new friendship. These results can be used as a basis for future research and serve to EFL practitioners to identify the emotional profile of the EFL learners and assist their learners to cope with negative emotions exacerbated in trivial classroom interactions.

Key-words: emotions, self-taught emotion-regulation strategies, EFL, scenario-based research

1. Introduction

The present research mainly aims to shed light on the dynamics of the classroom stakeholders heeding the students' emotions experienced in a given academic situation i.e. teamwork with a not-so-close classmate in the Greek EFL class of secondary education Recent studies on emotions investigate how and to what extent emotions affect learning- performance-achievement. Little evidence exists on students' emotions experienced in the EFL classroom practices and the emotion regulation strategies.

Through this research, it is aimed to elucidate the emotional profile of the students attending the secondary school, and the strategies, i.e. the choices they make to cope with a given situation (scenario) which might impede their academic functioning, if not handled effectively. The scenario presented is a classroom practice with high frequency in the educational context. The overall purpose of the whole study is to highlight the severity and importance of these emotions as recorded by students so that Teachers are aware of their students' emotions as Language Learning is directly associated with students' identity and personality.

2. Literature Review

2.1. Emotions in the EFL context

Emotions constitute a natural part of the learning process. Emotions that range from enjoyment, pride, to anxiety, anger, helplessness and boredom tend to emerge during academic situations (Goetz, Bieg, Lüdtke, Pekrun, & Hall, 2013, p.387).

Värlander (2008) stresses the importance of emotions and their link to learning. Indeed, different emotions affect the memory mechanisms either blocking it or boosting it. Therefore emotions are vitally linked with the learning process. Research has shown that emotions contribute significantly in learning and academic achievement (Ismail, 2015, Pishghadam, & Zabetipour, Mohammad & Aminzadeh, 2016).

Academic achievement involves a range of learning or assessment situations such as attending classes systematically, sitting for exams, preparing assigned homework as a group or individually, and generally any situations where one is cognitively involved with academic achievement (Ismail, 2015).

Empirical findings present evidence that emotions differ across domains. In other words, students who show high levels of enjoyment in a language class, may not exhibit the same levels of enjoyment in a maths class (Goetz, Frenzel, Hall, & Pekrun, 2008). Nevertheless, students experience similar levels of emotions in similar domains (maths and physics classes). (Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall, & Lódtke, 2007).

Goetz et al. (2013, p. 390) support that there is a similarity- with a few exceptions- across academic domains, i.e. language, mathematics etc, when examining the relations between students' academic emotions and teacher's teaching patterns, such as understandability, enthusiasm, lack of clarity, pace, illustration, fostering attention, difficulty and level of expectation. To put it simply a teacher's enthusiasm- either in a language or mathematics class- can provoke positive activating emotions to students affecting their academic performance.

Students' emotions

Positive & Negative Emotions

Students who exhibit positive emotions have a higher performance in English and a willingness to learn it, whereas when they have negative emotions they tend to have lower results and avoid the use of English in class or even in future situations (Ismail, 2015, Pishghadam et al., 2016, Värlander, 2008). Both positive and negative emotions are essential in learning. However, the negative emotions have drawn more attention by the scholars to investigate with anxiety drawing the researcher's interest mostly (Dewaele, MacIntyre, 2014, Pishghadam et al., 2016,).

Pekrun, Goetz, Titz & Perry (2002) established four categories of emotions to students' academic performance: "positive activating emotions", "positive deactivating emotions", "negative activating emotions" and "negative deactivating emotions". Later on, Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry (2007) elaborated their theory by providing a three-dimensional taxonomy of achievement emotions in their paper (see Table 1.1). This taxonomy is based on three dimensions: the focusing area (activity or outcome), the emotional force (positive or negative) and the power of activation (activating or deactivating). To illustrate this, boredom is a negative deactivating emotion that affects students during working on activities regardless their mastery of the FL. On the opposite side, hope is a positive activating emotion which has impact on the final product of the activity students are working on.

Table 1.1: a multidimensional taxonomy of achievement emotions (Pekrun et al., 2007, p.16)

FOCUS	POSITIVE		NEGATIVE	
	ACTIVATING	DEACTIVATING	ACTIVATING	DEACTIVATING
ACTIVITY FOCUS	ENJOYMENT	RELAXATION	ANGER FRUSTRATION	BOREDOM
OUTCOME FOCUS	JOY	CONTENTMENT	ANXIETY	SADNESS
	HOPE	RELIEF	SHAME	DISAPPOINT-MENT
	PRIDE		ANGER	HOPELESSNESS
	GRATITUDE			

Recently, the researchers' focus has been shifted towards the role of positive emotions in second language acquisition developing the field of positive psychology (Dewaele, MacIntyre, 2014). Positive Psychology studies the field related to the internal experiences, i.e. the emotions, with the aim to lead a quality life. In this vein, extending positive psychology in education the aim is to examine these internal experiences students undergo under the prism of providing better learning conditions, especially in the EFL context. The added value of positive psychology is that it aids learners to boost their motivation, perseverance, resiliency and positive emotions. The more the negative emotions prevail the less the input becomes comprehensible.

Emotions & Language Skills

Researchers repeatedly have stressed the pivotal role of emotions in students' effective learning. They have also voiced concerns about the necessity to examine students' emotions in classrooms and schools (Ismail, 2015). If students' emotions are tracked then it is effortless to enhance the learning process and aid them improve their achievement (Ismail, 2015).

Pishghadam et al., (2016) investigated the emotions students experience in each of the four basic language skills and validated the EFL Skills Emotion Scale as a reliable measure of learners' of English emotions. What is noteworthy is that anxiety was registered

in all four English language skills. Light is shed first on the two receptive skills- reading and listening, and then on the two productive skills- speaking and writing.

Reading is considered to be a neutral skill as it evokes both positive and negative emotions like enjoyment and boredom. There is an explanation for this. As unforced, effortless and enjoyable activity as reading seems to be, it engages 'an extraordinary feat of balancing and coordinating many abilities in a very complex and rapid set of processes' especially when it is practiced in the EFL context (Grabe & Stoller, 2002, p. 23).

In listening, all the negative emotions (anger, shame, boredom, hopelessness) are recorded. The reason could be that the listening competence is a complex skill to develop. Its association to boredom could be justified as students find the task at hand meaningless.

Speaking is mostly associated with enjoyment and pride. The least levels of boredom and helplessness are also recorded. An explanation could be that speaking engages students actively in purposeful "social realities", where even the weaker students can contribute reaching fluency, accuracy and thus build self-confidence (Jordan, 1990, p.53).

In writing, negative emotions are triggered like boredom, hopelessness and anger. Specifically, boredom is experience by learners when they have to deal with either low or high demand tasks. This is because the text-based approach is adopted when teaching writing. This approach focuses its interest on the text as an autonomous object, i.e. written texts are produced as a habitual, mechanical replication, the teacher is the expert, no context or personal experience are postulated. Whereas error-free production features the finality of product (Calfoglou, 2004). On the contrary when the social dimension of writing (Hyland 2013) is taken into consideration and there is an interaction between the writer-reader dyad, writing can end up an "overwhelming task" to quote the exact words by Pishghadam et al., (2016, p.521).

While there are several studies indicating the teacher as the responsible for helping students overcome their emotions, there is a paucity of literature addressing the issue of students' emotions coping strategies, which is one of the aims of this target study. Only a few researchers have been concerned with the learners' self regulation of emotions in general (Oxford, 2017) and even fewer are concerned with the self regulation of the FL anxiety (Iizuka, 2010, Nuranifar, 2014, Mahmud & Suryana, 2015) and academic boredom (Daniels, Tze & Goetz, 2015). Therefore, this part deals with general affective strategies. Then it presents strategies to cope with the negative emotions of anxiety and boredom which both impede learning. Finally, it proceeds to meta-affective strategies of coping with failure experiences and some tips of affective strategies instruction.

Self Regulation strategies in general

Oxford (2017, p.446) asserts that "emotion-regulation strategies can have effects on L2 learners". Students should be competent and skillful to control their own language learning experiences to achieve academic performance. Dörnyei introduced a taxonomy of self-regulation learning strategies among which the emotional control challenges are referred (Dörnyei in 2005 as cited in Rose & Harbon, 2013). Emotion

regulation of affect is achieved after monitoring and evaluating learners' emotions experienced at any given time. (Rose & Harbon, 2013). The level of commitment to the task or the learning process and the level of language mastery by the users affect emotional control (ibid.).

Oxford (1990) initially in her early work had recommended a set of three general affective strategies that of deep breathing, positive self talk and recording emotions in diaries or checklists. Later she revised (Oxford 2017) this list using ideas from Gross and Frankl by presenting six categories of emotional self-regulation strategies:

Situation selection: when learners call decisions that will place them in a situation which will trigger desirable emotions. It presents a disadvantage though, as learners practice this strategy to avoid disruptive emotional states such as L2 oral production.

Situation modification: when learners modify the external situation to change the affective impact it generates.

Attention deployment: when learners distract their attention of the negative emotion provoking situation.

Cognitive change: when learners reappraise the situation to alter its emotional charge.

Response modulation: when learners regulate experiential, behavioral or physiological aspects of emotional responding.

Finding meaning: when learners make meaning as a means of handling emotions.

Coping with FL anxiety and boredom

Mahmud & Suryana (2015) and Nuranifar (2014) make reference to Kondo's typology of students' strategies to cope with anxiety. These are in descending order: preparation, positive thinking, resignation, relaxation and peer seeking (Nuranifar 2014). These strategies can be subsumed into broader strategies by Kondo's categorisation, i.e. positive thinking and peer seeking cohere in the cognitive caterogy, relaxation in the affective category, preparation in the behavioural category and resignation.

Iizuka (2010), on the other hand, in his research on the subject defined the anxiety inducing contexts and made a list with the strategies students use to cope with anxiety in each FL situation (see table 1.2.). The anxiety provoking situations include self expression and interactions in L2 (situations 2,3,4,5,6,10 in Table 2.1), effort to cope with class demands (situations 1, 8, 9 in Table 1.2) and personal rapport with classmates (situation 9 in Table 1.2). Findings reveal that mostly positive strategies were implied in the situations under scope. Students coped with anxiety adopting positive attitudes by being well prepared in class and by making more effort.

Table 1.2. Coping strategies for FL anxiety in anxiety-provoking contexts (Iizuka, 2010, p.108)

1. Participating in class without enough preparation
• Participate in class with a positive attitude
• Address difficulties actively

• Distance oneself from troubles
• No special strategy/ No response
2. Speaking English in front of the class
• Prepare for speaking English in advance
• Say "Take it easy!" silently to one's self
• Make greater efforts to endure one's anxiety
• Use Japanese
• Unable to deal with anxiety/ No special strategy/ No response
3. Difficulty in following teachers' (and classmates') talk
• Ask for help from classmates (and teachers)
• Try to get through the difficulty!
• Ignore it
• Answers that could not be interpreted
4. Difficulty in making one's point in English
• Try to use English within one's limited language proficiency
• Ask classmates (and teachers) to help
• Use Japanese
• No response
5. Trouble in expressing ideas
• Try to deal with the trouble constructively
• Prepare for speaking English in advance
• Give up confronting the trouble
6. Interactions with classmates who speak fluent English
• Try to interact with a positive attitude
• Attempt to learn English from higher-proficiency students
• Participate in the interactions passively
7. Anxiety related to one's own English proficiency
• Try to deal with the trouble constructively by oneself
• Ask classmates (and teachers) for help
• Distance oneself from the troubles
8. Passing the course
• Make efforts to participate in class
• Stay up all night completing assignments
• Ask teachers for help
• No response
9. Interactions with not-so-close classmates
• Try to interact with a positive attitude
• No special strategy/ No response
10. Fear of making a mistake in presentations
• Do an imagery rehearsal before the presentation
• Try to go through a presentation!
• Say "Things will work out!" silently to one's self
• Try not to worry about making mistakes in presentations
11. Class assignments
• Review completed assignment several times
• Complete assignment to the point of what one can do
• No response

Boredom is considered a multifaceted emotion as it is not merely lack of interest. Indeed it is a complex emotion as it combines unpleasant feelings, low-arousal, feelings of time slowness and an impulse to escape from this situation (Daniels, et al. 2015). Daniels, et al. (2015) opined that the factors which cause boredom are the environment, or the person or a combination of the two. In the same paper the strategies to cope with boredom are analyzed. They distinguish four coping categories: cognitive approach, behavioral approach, cognitive avoidance and behavioral avoidance. The first two refer to estimate and control the boring situations and activate to change it, e.g. make effort to be attentive or seek for more interesting tasks. The two latter ones (cognitive avoidance and behavioral avoidance) involve "cognitive and physical disengagement", i.e. when thinking of something else or talking to peers sitting next (ibid., p.256). In spite of the fact that students activate strategies to neglect boredom they still experience it at the end.

Meta-affective strategies

All the above mentioned strategies do not involve meta-cognitive activities such as planning, organizing and evaluating emotion management. This will be discussed at this point of the study. The meta-affective strategies as Oxford (2017) calls them involve the following processes of paying attention, planning, organizing learning and obtaining resources and monitoring and evaluating the affect.

According to Oxford (2017), meta-affective strategies work as the overall frame – the Master Framer, whereas the affective strategies work as the Framing Associates which by the guidance of the Master Framer help students modulate their emotions.

Instruction of affective strategies

Oxford (2017) suggests some ways to include affective strategy instruction in all types of teaching (traditional and distance) even to self-learning situations.

In the traditional context of learning, i.e. Teacher-students in real life class, the teacher asks students in a targeted way which strategies to use to feel good when students handle daunting tasks. The process starts with students' brainstorming ideas to which teachers can contribute with some additions. In fact the strategies should be owned by the students. Then students are asked to choose one strategy, try it and then report the feedback. If one strategy does not work students are asked to try another one. Oxford acknowledges the importance of the teaching culture. She encourages the teaching of affective strategies even in more teacher-centered classes in order not to lose track of the fact that the actual center of attention are the students' learning rather than the teachers' teaching.

In distance learning the same process described above is suggested. In self learning situations, the learner is autonomous and responsible for their own learning. The material used, i.e. the books or websites, should provide some hints for affective strategies. However the material's main focus should be to ask the learner to reflect about their own strategies. In any case affective strategies instruction even in self tutoring situations should be featured by elements of humor, intentionality and caring.

Methodology

This research study has a twofold objective. On the one hand, the purpose is to elucidate the emotional profile of the students in a given situation occurring frequently in EFL secondary school classes. On the other, it is aimed to shed light on the strategies, i.e. the choices, students make to cope with this given situation (scenario) which might impede their academic functioning, if they do not handle them effectively. The research is conducted through a scenario-based questionnaire. The purpose is to record how students feel and investigate how they cope with their emotions by listing their strategies in the Greek EFL public school classroom. More specifically, the following research questions were addressed in the present study: RQ1. Which are the emotions experienced during group work activities in class? RQ2. What are the emotion-regulation strategies that students apply and which is their origin (self-taught or teacher inspired)?

Participants

A total of 104 EFL learners filled out the scenario-based questionnaire described in the next session. The sample was obtained from two different public school units of junior secondary education situated in semirural and rural areas in Western Greece. Students voluntarily participated in the research. The participants' age ranged between 12 and 15 years old. 28 students attend the first grade of junior high school, 27 students attend the second grade of junior high school and 49 students attend the third grade. Approximately half of the sample were male (n=57).

Instrument

A scenario-based research was conducted to gather data. The scenario-based methodology is an innovative form which generates interesting research. The questionnaire administered to students was titled "Managing Your Emotions for Language Learning", version 4.1, constructed by Christina Gkonou, Ph.D. and Rebecca L. Oxford, Ph.D (Gkonou & Oxford, 2016, version 4.1, in Oxford 2017, p. 317). It was originally designed for adults. Thus, an adaptation was made to fit the needs of younger, adolescent students and it was translated into Greek. It consisted of two parts: the first included sociodemographic information and the second 4 scenarios deriving from the original questionnaire adapted to fit the target group educational reality. The scenarios investigated situations of classroom dynamics in teacher- student relations and student-student relations. The scenarios included situations of error correction by the teacher and by a peer, teamwork and communication failure. Specifically, the scenario presented in this paper is the following: Students have to imagine that they have to work in groups on a project about recycling and create a poster. The teacher divides the class into groups of four. So they have to work with a classmate they do not know very well. In the first part items intended to depict a clear image of the participants' learning background, skillfulness and attitude towards EFL. Then items assessing emotions experienced during the teaching of English at school according their frequency (responses were given on a standard 5-point Likert scales never=1 and always=5) were presented.

In the second part participants were asked to specify what emotion(s) they would experience regarding the given situation/ scenario and how they would handle positive

and negative emotions. This part contained both closed and open-ended questions. Students had to list the emotions they would experience in the specific situation, report their emotions both positive and negative emotions, list the strategies they would apply in general to manage their emotions and then answer whether this scenario has emerged to them. The issues explored in the questionnaire are emotions evoked, emotion regulation strategies and teacher support to manage these emotions in the specific scenario.

3.3. Procedure

The questionnaire was first pilot-tested with 15 participants; who were later excluded from the main study. This led to the deletion of some items and the reformulation of others. The final version was distributed to the two schools participating in the research. The majority of the data was collected by the researcher herself whereas there were two teachers who volunteered to help with their classes. These teachers were familiarized with the scenario-based questionnaire first, agreed to their students' participation and administered the questionnaire to them. Participants completed the paper-and-pencil questionnaire. Before completing there was a short introduction to emotions experienced in teaching situations and how they manage them as a brainstorming activity. The researcher and the two teachers provided the participants with explanations whenever they had questions. For the quantitative and qualitative analysis of the data the excel tool was used. The data was in Greek as the sample at this age expresses themselves better in L1. Hence, all the responses after being collected were translated in English by the researcher. The researcher had to categorize findings listing emotions and strategies for each scenario individually. To further categorize emotions into broader emotions an emotion wheel was used (for reference see Appendix).

4. Results

In this scenario, the situation given to students was that their project work is about the creation of a poster about recycling which they have to present it in class. The teacher divides the class into groups of four and they have to co-operate working in teams. The student has to work in the same team with another classmate they are not so close with. The emotions students would experience in this situation are mostly negative (n=48), then neutral (=32) and only 20 students noted positive emotions (see table 1.3).

The majority (n=53) has not experienced this situation before. For those who have experienced (n=39) this situation, the teacher's attempt to help students trying to teach them how to manage their emotions in this situation was successful (n=29). In case students did not have aid from the teacher, the majority of the sample (n=29), consciously tried to manage their emotions in this situation successfully. The following

Table 1.3 presents the results in a comprehensive way:

Table 1.3: Scenario: Cooperate with a classmate they are not associated with.

Positive emotions 20%		Negative emotions 48%		Neutral emotions 32%
Enjoyment	18	Uneasiness	22	Frequency of the scenario, N=39, 42.4%
Relaxed	4	Sadness	21	

Happiness	2	Anger	18		
Expectation	1	Anxiety	11		
		Shame	2		
		Disappointment	1		
		Indifference	1		
		Boredom	1		
Emotion regulation (ER) strategies					
Positive Attitude	54	Indifference	15	Reaction	5
Ignoring student	29	Compromise	13	Covering true feelings	2
Teacher support, N=29, 50%					
Cooperation	19	Advice to reconciliation	5	Ignoring	1
Mild mannered attitude by the teacher	7	Getting to know each other	2	Definition of good student	1
Student's own efforts, N=29, 50%					
Ignoring	13	Getting to know this person	5	Compromise	2
Positive attitude	6	Patience	4	Ignoring the event	2
Focus on the activity	5	Chasing the marks	2	Insisting on one's own opinion	1

Emotions

The positive emotions recorded are those of enjoyment (n=18), feeling relaxed and comfortable (n=4) and happiness (n=2). Students noted feelings of being uncomfortable, awkward and uneasy (n=22), sadness (n=21), anger (18), anxiety and nervousness (n=11), shame (2), disappointment (1), indifference (n=1) and boredom (n=1) as negative experienced emotions. The emotion of sadness is used as an umbrella term to group emotions recorded as feeling "bad", grief, desperateness and stress according to the Emotion Wheel Chart by The Junto Institute (see Appendix).

Emotion regulation strategies

What is further examined is the strategies students develop to boost positive emotions and reverse negative emotions. In the table 1.3 there is a variety of strategies documented by students participating in the survey. The most frequently reported strategy by students is to develop a positive attitude (n=54) towards the inclusion of a new student in the team.

Negative strategies were also mentioned. Students remark that they would ignore the student (n=29) or react (n=5) to this team formation by changing team in order to increase positive emotions. Some students reported that they would be indifferent to the situation (n=15). 13 students noted that they would adopt passive attitude by compromising with the fact or they would hide their true feelings (n=2).

Emotion regulation strategies practiced by the Teacher

Table 1.3 presents some coping strategies teachers followed to help students cope with their emotions evoked after being asked to cooperate with a classmate they are not associated with. Most of the strategies pursued by the teacher reflect the aim of teamwork tasks, i.e. students have to learn to work together in a good climate. Therefore, the teacher advises the student to cooperate and build a strong team spirit (n=19), to reconcile differences (n=5), get to know each other (n=2). What seems to be important, students note in this case too, in teacher-student interaction it is the manner the teacher addresses the topic to the students. A mild mannered attitude is appreciated by students (n=7). Very few are the instances in which the teacher advices the student to ignore the situation (n=1) or reminds the student to behave as a good student (n=1) and comply with the demands of the authority (the teacher).

Self-regulation strategies of Emotions

The table 1.3 also outlines strategies students adopt to manage their emotions on their own. The most frequent strategies formulated in this scenario are the negative ones: students ignore the classmate (n=13) or insist on their view to change team (n=1) in order to feel better. Meanwhile, the positive strategies adopted include the development of a positive attitude (n=6) and the approach of the classmate to make acquaintances (n=5). Students also admit that they focus on the task assigned by the teacher (n=5) so their aim is to achieve it even for gaining high marks (n=2). Furthermore, there are some "non-active" strategies of showing patience (n=4), compromising (n=2) or ignoring the event (n=2).

Discussion

In this scenario based situation students had to work with a classmate they are not associated with. This situation can be found in every teaching context not only the EFL exclusively. Students feel that they get out of their comfort zone when they are asked to work with students they are not attached with. Therefore, they experience anxiety, sadness and anger. This finding is in accordance with Iisuka's finding (2010) as he defines the specific situation as an anxiety provoking context.

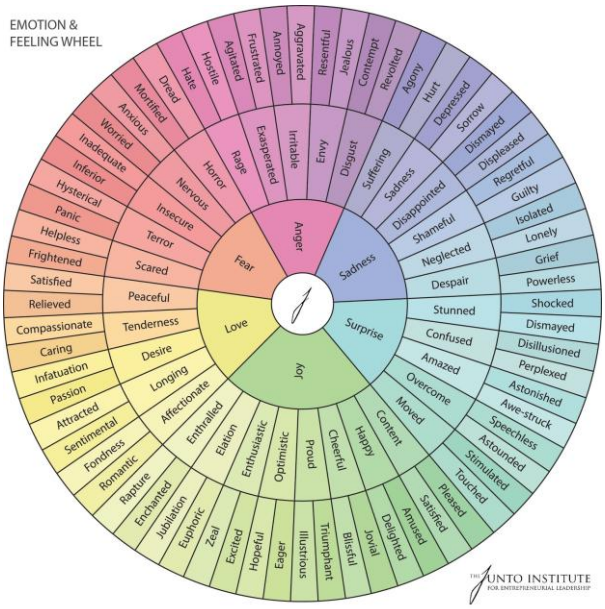
In this scenario coping with anxiety on their own students revealed that they would be more task-focused and they would ignore the cause of provoking negative emotions in order to finish the task they were assigned or even because they wanted to attain a high mark. However, when asked what they would do in general to regulate their emotions students opted for the positive aspect of this group formation, i.e. that they would focus on the opportunity to get to know this person better and start a new friendship. This attitude is confirmed by bibliography as Iisuka (2010) indicates that a strategy, students apply when dealing with the particular general anxiety-provoking situation in EFL context, is to interact with a positive attitude to cope with negative emotions.

Conclusions

This study was conducted to highlight the severity and importance of emotions for students. If students' emotions are tracked it renders the learning process straight forward. Moreover students' achievement in the acquisition of the EFL can be assisted by

the teachers in a productive way. Therefore it is important for teachers to take into account their students' actual emotional needs. Albeit there is a plethora of bibliography concerned with anxiety, other emotions should be under investigation in future studies on the field and more emphasis should be given to the strategies students imply on a more longitudinal basis.

Appendix: "The emotions' Wheel"



References

Calfoglou, C. (2004). Writing: Theory and Practice. In Calfoglou, C. & Sifakis N. *Language Learning Skills and Materials (Oracy and Literacy)* (Vol. 2, pp. 137-261). Patras: Hellenic Open University.

Daniels, Lia & Tze, Virginia & Goetz, Thomas. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profile. *Learning and Individual Differences.* 37. p.: 255–261. 10.1016/j.lindif.2014.11.004.

Dewaele, Jean-Marc & Macintyre, Peter. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. Studies in Second Language

Learning and Teaching. 4. 237-274. 10.14746/ssllt.2014.4.2.5.Goetz, T., Bieg, M., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2013). Do Girls Really, Experience More Anxiety in Mathematics? Psychological Science, 24(10), 2079–2087. https://doi.org/10.1177/0956797613486989

Goetz, T., Frenzel, C. A., Hall, N. C. & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology,* 33(1), 9-33. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.12.002

Goetz, T., Frenzel, C. A., Pekrun, R., Hall, N. C., & Lüdtke, O. (2007). Between- and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology,* 99(4), 715–733.

Grabe, W. & Stoller, F.L. (2002). Teaching and Researching Reading. In Ch. N. Candlin & D.R. Hall (eds) Applied Linguistics in Action Series. New York : Routledge.

Hyland, K. (2013) Teaching and Researching Writing. New York: Routledge

Iizuka, K. (2010). Learner coping strategies for foreign language anxiety. In A. M. Stoke (Ed.), JALT 2009 Conference Proceedings. Tokyo: JALT.

Ismaiel, Nasrah. (2015). EFL Saudi Students' Class Emotions and Their Contributions to Their English Achievement at Taif University. International Journal of Psychological Studies. 7. 19. 10.5539/ijps.v7n4p19.

Jordan, R. (1990). Pyramid Discussions. *ELT Journal,* 44(1), pp. 46-54.

Mahmud, S., Suryana, A., (2015) "Coping with language anxiety of second language users: a psychological approach", *the journal of English literacy education,* vol 2, no 1, 47-54

Nuranifar, Yasin. (2014). Strategies to Cope with Second Language Learning Anxiety: The Case of Iranian pre-university Students. Journal of Novel Applied sciences. Vol. 3. No. 1, 1495.

Oxford, Rebecca L. (2017). Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context, Second Edition, New York: Routledge.

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), Emotion in education (pp. 13-36). San Diego, CA: Elsevier caemic Press.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self -regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. Educational Psychologist, 37, 91–106.

Pishghadam, R & Zabetipour, Mohammad & Aminzadeh, A. (2016). Examining motions in English language learning classes: A case of EFL emotions. 26. 508- 527.

Rose, Heath & Harbon, Lesley. (2013). Self-Regulation in Second Language Learning: An Investigation of the Kanji-Learning Task. Foreign Language Annals. 46. 10.1111/flan.12011.

Värlander, Sara, (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations, Teaching in Higher Education, 13:2, 145-156, DOI: 10.1080/135625108

Αξιοποίηση της Διαφοροποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια διαθεματική διδακτική πρόταση για τη Γλώσσα της Δ' τάξης., Αναστασία Γκογκάκη., Αναστασία Γκιόκα

Αναστασία Γκογκάκη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.ed., angkogkaki@gmail.com
Αναστασία Γκιόκα, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Κορινθίας, Phd, a.gkioka@gmail.com

Abstract: The differentiation of teaching is an important chapter in the field of education that is constantly developing with new approaches and practices. It is vital to understand its meaning and ways of applying it to various fields of educational practice. Differentiation is often linked to inclusion, interdisciplinarity and has a central role in new curricula. The purpose of this paper was to utilize the principles of the differentiated approach as a means of knowledge, research, learning and support for the teaching of learning objects. In particular, a teaching scenario was implemented for the language course of the 4th grade of Primary School, in which the principles of differentiated teaching were applied in the light of the interdisciplinary approach in order to interconnect the subjects of language, history and visual arts. The methodology was based on the student-centered, team-collaborative and experiential approach. In the results it was noted that the use of differentiation in the support of the student contributes to the acquisition of knowledge and the formation of more positive attitudes and beliefs of students and teachers.

Keywords: differentiation, intersubjectivity, Language, Primary Education, New Curricula

Περίληψη: Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο στο πεδίο της εκπαίδευσης που αναπτύσσεται συνεχώς με νέες προσεγγίσεις και πρακτικές. Είναι ζωτικής σημασίας να κατανοήσουμε την έννοιά της και τους τρόπους εφαρμογής της σε διάφορα πεδία της εκπαιδευτικής πρακτικής. Η διαφοροποίηση συχνά συνδέεται με τη συμπερίληψη, τη διαθεματικότητα και έχει κομβικό ρόλο στα νέα προγράμματα σπουδών. Σκοπός αυτής της εργασίας μας ήταν να αξιοποιηθούν οι αρχές της διαφοροποιημένης προσέγγισης ως μέσο γνώσης, έρευνας, μάθησης και υποβοήθησης της διδασκαλίας των μαθησιακών αντικειμένων. Ειδικότερα υλοποιήθηκε ένα διδακτικό σενάριο για το μάθημα της Γλώσσας της Δ' τάξης Δημοτικού, στο οποίο εφαρμόζονται οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υπό το πρίσμα της διαθεματικής προσέγγισης με στόχο να διασυνδεθούν τα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας, της Ιστορίας, των Εικαστικών. Η μεθοδολογία βασίστηκε στη μαθητοκεντρική, ομαδοσυνεργατική και βιωματική προσέγγιση. Στα αποτελέσματα σημειώθηκε ότι η αξιοποίηση της διαφοροποίησης στην υποστήριξη του/της μαθητή/τριας συμβάλλει στην κατάκτηση της γνώσης και στη διαμόρφωση πιο θετικών στάσεων και πεποιθήσεων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: διαφοροποίηση, διαθεματικότητα, Γλώσσα, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Νέα Προγράμματα Σπουδών

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται σημαντικοί μετασχηματισμοί στην αντίληψη για την κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας. Προφορικά, γραπτά και

υβριδικά κείμενα τεράστιας ποσότητας διακινούνται τόσο με τα παραδοσιακά μέσα επικοινωνίας όσο και με τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. Μορφές εικονιστικής αναπαράστασης συνδυάζονται με τον ήχο σε μεγάλη έκταση και καθημερινή βάση δημιουργώντας πολυτροπικά κείμενα. Αυτές οι μεταβολές τροποποιούν τις κοινωνικές πρακτικές έκφρασης και επικοινωνίας και επηρεάζουν όλες τις μορφές πολιτισμικής και πολιτιστικής έκφρασης. Επιπροσθέτως, οι αναγκαστικές μετακινήσεις των οικονομικών μεταναστών και των πολιτικών προσφύγων πυροδοτούν αλλαγές στην ομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού, με σημαντική αύξηση των μαθητών/τριών που έχουν διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ιορδανίδου, Ζάγκα, Σπαντιδάκης, & Τάντος, 2011).

Σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε, ο πλουραλισμός των σχολικών τάξεων διαμορφώνει μια δυναμική που απαιτεί την απομάκρυνση από μονοδιάστατες διδακτικές πρακτικές (Βαλιάντη, 2015; Langelaan, Gaikhorst, Smets & Oostdam, 2024). Η έλλειψη κριτικής αντιμετώπισης των προβλημάτων της κοινωνίας της πληροφορίας και η σχολική αποτυχία μεγάλης μερίδας μαθητών/τριών φανερώνει την αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικές επιταγές για εκδημοκρατισμό όλων των τομέων, άρση των ανισοτήτων και ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Βαλιάντη & Κουτσελίνη, 2008). Στο δημοκρατικό σχολείο η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η οποία λαμβάνει υπόψη την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα γενικότερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας μπορεί να διασφαλίσει ισότητα ευκαιριών στη γνώση και τη μάθηση για όλους (Βαλιάντη, 2015).

Εννοιολογική αποσαφήνιση της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας

Οι μαθητές/τριες στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν τη γνώση και τις παραμέτρους της έρχονται αντιμέτωποι με εμπόδια και περιορισμούς. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία καταργεί τα εμπόδια χάρη στην ενεργοποίηση όλου του ψυχοπνευματικού δυναμικού του/της μαθητή/τριας μέσα από ευέλικτες και σχετικές με τα ενδιαφέροντά του/της δραστηριότητες (Φύκαρης, 2014).

Με τον όρο «διαφοροποιημένη διδασκαλία» εννοείται η συστηματική προσέγγιση κατά το σχεδιασμό όλης της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών με στόχο την επίτευξη της καλύτερης μαθησιακής εμπειρίας (Αργυρόπουλος, 2013; Struyven, Gheyssens & Griful-Freixenet, 2019). Σύμφωνα με την Tomlinson (2001), νοείται ως η αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας με ρουτίνες διδασκαλίας που ανταποκρίνονται σε μεγάλο εύρος διαφορών ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στιλ των μαθητών. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας περιστρέφεται γύρω από δύο άξονες: τον/τη μαθητή/τρια και το αναλυτικό πρόγραμμα. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις: τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του/της κάθε μαθητή/τριας. Αντίστοιχα, ο δεύτερος άξονας εκτείνεται σε τέσσερα βασικά πεδία της εκπαιδευτικής διαδικασίας: το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το τελικό προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον (Καραγεώργου, 2008; Κουτσελίνη, 2006; Tomlinson, 2001; Χολέβας, Αλεξόπουλος & Αναστασόπουλος, 2018). Η εκπαίδευση των μαθητών/τριών με βάση τις ατομικές τους διαφορές εξαρτάται από μεταβλητές, όπως τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα για μάθηση, τις ικανότητες, τις ανάγκες, την

πρότερη γνώση και εμπειρία. Κάποιες αφορούν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και κάποιες τις αξίες και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία των ομάδων (Tomlinson, 2001). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει προληπτικό χαρακτήρα, αφορά όλους τους μαθητές και δεν ταυτίζεται ούτε με την ατομική, ένας προς έναν διδασκαλία, ούτε με την εξατομίκευση της διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2008). Κύρια χαρακτηριστικά της είναι ο ενεργητικός χαρακτήρας της πρόσληψης των γνώσεων, η βιωματική προσέγγιση, τα διευρευνητικά μαθησιακά περιβάλλοντα, η αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών, η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Φύκαρης, 2014).

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί συγχέουν και ταυτίζουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την απλή τροποποίηση ενός ή περισσότερων στοιχείων της διδασκαλίας ή με μια στρατηγική που εφαρμόζεται τυχαία ανάλογα με το περιεχόμενο κάποιου γνωστικού αντικειμένου (Αργυρόπουλος, 2013; Gaitas et al., 2022). Μια άλλη εσφαλμένη αντίληψη θέλει την διαφοροποιημένη διδασκαλία ως τη μαγική λύση που θα εξαλείψει κάθε μαθησιακό πρόβλημα σε μια τυπική τάξη (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Η αντιμετώπιση της τάξης από τους/τις εκπαιδευτικούς με σεβασμό στις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας συνιστά ποιοτική διάκριση της δουλειάς τους, εστιασμένη στον προσεκτικό σχεδιασμό δραστηριοτήτων και στη συνεχή αξιολόγηση που μας ενημερώνει για την πρόοδο των μαθητών/τριών και μας καθοδηγεί στις κατάλληλες επιλογές (Καραγεώργου, 2008). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συντελείται σε ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο μαθησιακής προσαρμοστικότητας και ετερότητας (Gaitas et al., 2022). Το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα δεν είναι το ίδιο για όλους τους/τις μαθητές/τριες, αλλά εκείνο που κρίνεται απαραίτητο και ωφέλιμο για τον/την καθένα/καθεμία, ανάλογα με την προσωπικότητα, τις ανάγκες, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής του/της. Αυτό που θα μάθει θα καθοριστεί από τα ενδιαφέροντα του/της και θα γίνει με το δικό του/της ρυθμό και τρόπο, λόγω της μοναδικότητάς των χαρακτηριστικών του/της. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, ως κοινός επιδιωκόμενος στόχος ορίζεται η αυτονομία του/της μαθητή/τριας, η αυτορρύθμιση και η επίλυση των προβλημάτων του/της (Φύκαρης, 2014).

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Συμπερίληψη

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το σύγχρονο σχολείο χαρακτηρίζεται από μια αυξανόμενη ετερογένεια (π.χ. κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές μαθητών/τριών, διαφορετικά είδη νοημοσύνης, τάξεις αποτελούμενες από παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες κ.λπ.) και επιτάσσει το σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας. Η προσπάθεια για αναμόρφωση των εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών υποδεικνύει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας. Αποτελεί μια παιδαγωγική θεώρηση που τάσσεται υπέρ της συνεκπαίδευσης όλων των παιδιών μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, παρέχοντας τα εχέγγυα για την ισότιμη συμμετοχή, την πλήρη πρόσβαση στη γνώση και την εξέλιξη τους (Αργυρόπουλος, 2013; Gaitas, Carêto, Peixoto & Castro Silva, 2022). Αυτό το επιτυγχάνει δίνοντας αξία στη μοναδικότητα και ετερότητα του/της κάθε μαθητή/τριας, διότι μέσα από τη χάραξη διαφορετικών «μαθησιακών δρόμων» οι

μαθητές/τριες με διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και μαθησιακές ανάγκες οδηγούνται στην κατάκτηση της νέας γνώσης (Struyven et al., 2019; Tomlinson, 2001).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θεμελιώνεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, της συμπερίληψης και της ισότητας. Οι σύγχρονες αντιλήψεις για τη συμπερίληψη προσανατολίζονται στην κατεύθυνση της απόλυτης προσαρμογής του σχολικού περιβάλλοντος στον/στην κάθε μαθητή/τρια χωριστά αντί της παλαιότερης θεώρησης για την απόλυτη προσαρμογή του/της μαθητή/τριας στο σχολείο. Αυτή η παραδοχή προσιδιάζει στις οικουμενικές αξίες τόσο της δημοκρατικής εκπαίδευσης όσο και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σχετίζεται με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στη Μάθηση (UDL) και βασίζεται στην ταχεία ανάπτυξη των τεχνολογικών πόρων (Μουταβελής, 2022). Αντλώντας τις ιδέες της από το κίνημα του Φιλελευθερισμού, η διαφοροποιημένη διδασκαλία θέτει στο επίκεντρο το άτομο και το δικαίωμα του για ακαδημαϊκή επιτυχία. Επιδιώκει μέσα από τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης τη ρύθμιση των εκπαιδευτικών παροχών και ευκαιριών με στόχο την επιτυχία όλων των μαθητών/τριών χωρίς διακρίσεις. Κύριο σημείο εστίασης της είναι η μαθησιακή ετοιμότητα. Οι διδακτικές παρεμβάσεις προσαρμόζονται και κατευθύνονται σύμφωνα με εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών/τριών διαφορετικής μαθησιακής ετοιμότητας, για να αυξήσουν στο μέγιστο βαθμό τη δυνατότητα τους να αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις και να βελτιστοποιήσουν την ακαδημαϊκή ανάπτυξη τους (Βαλιαντή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020; Langelaan et. al, 2024).

Επιπλέον, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η διαφοροποίηση θεμελιώνεται στις αρχές του οικοδομισμού ή εποικοδόμησης μάθησης (constructivism). Σύμφωνα με αυτή την θεώρηση η σχολική επιτυχία των μαθητών/τριών και το ενδιαφέρον τους για το σχολείο οφείλεται στον τρόπο που η διδασκαλία ανταποκρίνεται στα προσωπικά τους μαθησιακά επίπεδα. Θεμελιώδους σημασίας είναι η αναγνώριση της διαφορετικής κουλτούρας των μαθητών/τριών και η μέριμνα για την ισότιμη μεταχείριση παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο λαμβάνοντας υπόψη ότι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα δεν θεωρείται μόνο ανάγκη αλλά και αίτημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουτσελίνη, 2010). Εξάλλου, πολλοί ερευνητές/τριες ορίζουν ως διαφοροποίηση τη θετική ανταπόκριση του/της εκπαιδευτικού στις ανάγκες του/της μαθητή/τριας με τρόπο που να οικοδομείται μάθηση και κίνητρο για μάθηση για κάθε μαθητή/τρια (Eikeland & Ohna, 2022). Στη διδακτική πράξη ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις, την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών του, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο το περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά και τα ίδια τα υποκείμενα. Έτσι, στον πυρήνα της θεωρίας για τη διαφοροποίηση βρίσκεται η διαπίστωση ότι αυτό που φέρουν μαζί τους οι μαθητές/τριες στο σχολείο επιδρά στη διαδικασία μάθησης (Κουτσελίνη, 2010). Οι ήδη διαμορφωμένες υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών, με τις οποίες προσέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία και δεν είναι κοινές για όλους/όλες, χρειάζεται να αξιοποιούνται στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, για να εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία (Φύκαρης, 2014).

Με μια πιο αναλυτική ματιά, μπορεί κανείς να διαπιστώσει τις συγκλίσεις και τα κοινά σημεία αναφοράς της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που θέτει στο επίκεντρο το πολιτιστικό υπόβαθρο του/της κάθε μαθητή/τριας και αξιοποιεί τον πολιτιστικό πλουραλισμό για την επανεξέταση των

αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών πρακτικών υπό το πρίσμα της ισότητας, της ισονομίας, της συμμετοχικότητας, της δημοκρατίας και της εξάλειψης των διακρίσεων. Η άρρηκτη σχέση αυτών των δύο εννοιών δίνει την ευκαιρία για διεύρυνση του πεδίου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συνδυάζοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί στόχοι περιλαμβάνουν εκτός από την εκπαιδευτική πρόοδο τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας, ενώ η μαθησιακή ετοιμότητα συσχετίζεται με την πολιτισμική ιδιαιτερότητα. Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις μικτής ικανότητας, όπου ανακύπτουν θέματα σχετικά με τη μάθηση, την επιτυχία και τον πολιτισμικό πλουραλισμό, η υιοθέτηση μια συνδυαστικής προσέγγισης επιχειρεί να ικανοποιήσει στο μέγιστο βαθμό τις ανάγκες των μαθητών/τριών και να επιλύσει χρόνιες κοινωνικές και εκπαιδευτικές παθογένειες, όπως η σχολική αποτυχία και διαρροή και η παραβατικότητα (Βαλιαντή κ.ά., 2020). Η Alemuna-Nimoh (2012) προτείνει, μάλιστα, ένα μοντέλο συγχώνευσης των δύο εννοιών, όπου ο άξονας του περιεχομένου της διαφοροποίησης μπορεί να συνδυαστεί με τους άξονες εμπλουτισμός περιεχομένου, διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης και μείωση της προκατάληψης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Διαθεματικότητα

Η συμπόρευση της παιδείας με την εξέλιξη της κοινωνίας θα επέλθει μόνο μέσα από την εξεύρεση καινοτόμων τρόπων διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ώστε να ικανοποιηθούν οι διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού δυναμικού (Tomlinson, 2001). Η διαθεματική προσέγγιση μπορεί μέσω της γεφύρωσης διακριτών επιστημών να αναπτύξει στους/στις μαθητές/τριες δεξιότητες σύμφωνες με τις επιταγές της κοινωνίας της πληροφορίας (Μιχαηλίδης & Ζήκος, 2016). Με γνώμονα αυτή την παραδοχή, η Μπλάκου (2021) επιχείρησε να σχεδιάσει μια διδακτική πρόταση με βιωματικά και διερευνητικά στοιχεία για να εμπλέξει ενεργά τους/τις μαθητές/τριες στη διαδικασία ενσωματώνοντας και διασυνδέοντας γνώσεις από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους. Το στοιχείο καινοτομίας του εν λόγω διδακτικού σεναρίου εντοπίζεται στην αναζήτηση της επίδρασης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, διότι διαπιστώνεται σχετικό ερευνητικό έλλειμμα παρά την σύγκλιση των δύο προσεγγίσεων και την πληθώρα ερευνών που επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους/στις μαθητές/τριες (Μαβίδου, 2020).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εμφανίζει πολλά κοινά στοιχεία με τη διαθεματική προσέγγιση. Αρχικά, και οι δύο αντλούν τον θεωρητικό τους υπόβαθρο από την εποικοδομητική προσέγγιση, και ειδικότερα την κοινωνιο-γνωστική θεωρία για τη μάθηση του Vygotsky, αλλά και τη θεωρία των τύπων πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Η εργασία σε μικρές ομάδες παιδιών προβάλλεται και στις δύο προσεγγίσεις για την επεξεργασία των θεμάτων, με την ευέλικτη ομαδοποίηση να εντοπίζεται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την ομαδοσυνεργαστική στη διαθεματική προσέγγιση. Τα ενδιαφέροντα των παιδιών τοποθετούνται στο επίκεντρο και των δύο προσεγγίσεων (Μαβίδου, 2020). Εστιάζουν σε βασικές έννοιες, ιδέες και δεξιότητες, που συνδέονται τόσο μεταξύ τους όσο και με την πραγματική ζωή. Ως εκ τούτου, και οι δύο προσεγγίσεις εμφανίζουν συνάφεια ως προς τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως διευκολυντή και διαμεσολαβητή και ως προς την παιδοκεντρικότητα (Μαβίδου, 2020; Μιχαηλίδης & Ζήκος, 2016; Χατζημιχαήλ, 2010). Οι ανάγκες, οι εμπειρίες και τα

ενδιαφέροντά του/της μαθητή/τριας αποκτούν καίρια σημασία για τη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας (Μαβίδου, 2020).

Η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης υιοθέτησε τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ως εναλλακτική επιλογή για το μετασχηματισμό της μαθησιακής διαδικασίας (Χατζημιχαήλ, 2010). Σήμερα, τόσο στην Ευρώπη όσο και στις Η.Π.Α. έχει εισαχθεί στα προγράμματα σπουδών η ενοποίηση της γνώσης, που συναντάται είτε με την μορφή καινοτόμου προγράμματος που εφαρμόζεται παράλληλα με το πρόγραμμα των ξεχωριστών μαθημάτων είτε με τη μορφή σχεδίου εργασίας που έχει ενσωματωθεί στο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων **(**Eurydice, 2012). Στην Ελλάδα το 2003 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), τα συνακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και το ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό (διδακτικά πακέτα και υποστηρικτικό υλικό) ικανοποιώντας τις βασικές αρχές της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, στη βάση μιας ισόρροπης κάθετης και οριζόντιας κατανομής της διδασκόμενης ύλης, βάζοντας γερά θεμέλια για την εποικοδομητική και τη διερευνητική μάθηση. Η επεξεργασία των θεμάτων γίνεται πλέον πολυεπίπεδα και σε συνάρτηση με την πραγματικότητα, αποσκοπώντας στη διασύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινή ζωή (Αλαχιώτης, 2002; Χατζημιχαήλ, 2010).

Αναντίρρητα, η διαθεματική προσέγγιση μπορεί να λειτουργήσει ως αρωγός στην προσπάθεια του/της εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία μαθητών/τριών που απέχουν εξαιτίας χαμηλής επίδοσης σε κάποιο διδακτικό αντικείμενο (Μιχαηλίδης & Ζήκος, 2016). Σ' αυτό το συμπέρασμα οδηγήθηκε και η έρευνα της Μπλάκου (2021), όπου διαπιστώθηκαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα τόσο ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών όσο και προς την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η ευνοϊκή στάση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η επίτευξη των στόχων, τα παραγόμενα τελικά προϊόντα και η συλλογική προσπάθεια συνηγορούν υπέρ της παραδοχής ότι η συνέργεια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη διαθεματική σύνδεση γνωστικών πεδίων προωθεί τη γνώση και αναπτύσσει ποικίλες ικανότητες των μαθητών/τριών. Η παροχή κινήτρων στους/στις εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή διεπιστημονικών συνεργασιών και συσχετίσεων μπορεί να συνεισφέρουν στην υιοθέτηση της ανακαλυπτικής μάθησης, δηλαδή της βασικής μεθόδου διδασκαλίας στο διαθεματικό μοντέλο (Μιχαηλίδης & Ζήκος, 2016).

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας και Διαφοροποίηση

Η εκπόνηση νέων Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.) για την υποχρεωτική εκπαίδευση ήρθε ως απόρροια των σύγχρονων κοινωνικών αναγκών και ευρωπαϊκών επιταγών, που προωθούν την εναρμόνιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2011). Το 2011 εκπονήθηκε ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προερχόμενο από μια προοδευτική εξέλιξη των προηγούμενων Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ., χωρίς να επιβάλει ριζικές αλλαγές και λειτουργώντας συμπληρωματικά προς αυτά (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2015). Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής από το Σεπτέμβριο του 2020 έως τον Οκτώβριο του 2021 συνέταξε νέα Π.Σ με βασικούς πυλώνες τη διαφοροποίηση στον

διδακτικό σχεδιασμό, την αναδιαμόρφωση του περιεχομένου και την ενσωμάτωση της τεχνολογίας (Ταμπάκη, 2023).

Η Ταμπάκη (2023) επισημαίνει ότι το νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας θεμελιώνεται στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης, των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, της επιδίωξης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, της δημιουργίας περιβαλλόντων διαπολιτισμικής συνεργασίας, της εμφύσησης δημοκρατικών αξιών και της ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία. Στόχος της διδασκαλίας του διδακτικού αντικειμένου της γλώσσας είναι η καλλιέργεια όχι μόνο γλωσσικών αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων, δίνοντας στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία ελέγχου και κριτικής συνδιαμόρφωσης του πολιτικού, κοινωνικού και πολιτισμικού συγκείμενου. Βασικοί άξονες της μεθοδολογικής προσέγγισης είναι η διαφοροποιημένη και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, για να προωθήσουν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, την αυθεντική επικοινωνία και τη συνεργασία. Συγκεκριμένα, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας διευκολύνεται από: α) την ποικιλία και τη δυνατότητα προσαρμογής των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων στις ανάγκες, τη δυναμική και τα ενδιαφέροντα του/της κάθε μαθητή/τριας, β) την ευελιξία και τη δυνατότητα επιλογής δραστηριοτήτων από τον/την ίδιο/ίδια τον/την εκπαιδευτικό, γ) τη δυνατότητα δημιουργίας είτε ομοιογενών ομάδων είτε μεικτής δυναμικής, αναλόγως με τους διδακτικούς στόχους, δ) την πρόβλεψη επαναλήψεων και εμβάθυνσης στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας , ε) την πρόβλεψη επαναλήψεων κατά την μετάβαση από τη μια τάξη στην επόμενη, στ) τον συνδυασμό παραδοσιακών και σύγχρονων των διδακτικών προσεγγίσεων, ώστε να ικανοποιούνται διαφορετικά μαθησιακά στιλ, ζ) την ανάδειξη των ίδιων των μαθητών/τριών σε συνδημιουργούς εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα τους και τις εμπειρίες γραμματισμού τους, η) την πρόβλεψη για δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας δραστηριότητες, θ) τα διδακτικά μέσα διδακτικής εφαρμογής, στα οποία περιλαμβάνονται εργαλεία τεχνολογίας ελκυστικά στους/στις μαθητές/τριες αλλά και παραδοσιακά μέσα οικεία σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, ι) ποικίλες και πολυεπίπεδες τεχνικές αξιολόγηση, ια) τους Οδηγούς Εκπαιδευτικού με προτάσεις δραστηριοτήτων και εφαρμογών για κάθε Θεματικό Πεδίο (ΙΕΠ, 2021). Συμπερασματικά, αυτό το ΠΣ θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ολιστικό, ανοιχτού τύπου, συμπεριληπτικό και μαθητοκεντρικό, όπου ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του καθοδηγητή, συντονιστή και εμψυχωτή της ομάδας. Μάλιστα, το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας της Ταμπάκη (2023) αξιολόγησε θετικά τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής φιλοσοφίας του.

Εφαρμογή σεναρίου διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας

Θα παρουσιαστεί αναλυτικά ένα διδακτικό σενάριο για το μάθημα της Γλώσσας της Δ' τάξης Δημοτικού, το οποίο εφαρμόζει τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υπό το πρίσμα της διαθεματικής προσέγγισης με στόχο να διασυνδεθούν τρία γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Ιστορία, Εικαστικά). Ειδικότερα, αναφέρεται στο μάθημα «Γραφή η μνήμη των ανθρώπων» της ενότητας «Λέξεις που φτερουγίζουν στον αέρα» και εκπονήθηκε τη σχολική χρονιά 2023-2024. Επιπλέον, κατά την ίδια σχολική χρονιά, η μία εκ των δύο συγγραφέων δίδασκε ως εκπαιδευτικός Δ΄ τάξης, οπότε κι εφάρμοσε το διδακτικό σενάριο στην τάξη της με τη συνεργασία των 17 μαθητών/μαθητριών.

Οι μαθητές/τριες στο τέλος του μαθήματος θα είναι ικανοί να: (1) ερμηνεύουν τη σημασία που είχε η «γραφή» για την ιστορία της ανθρωπότητας, (2) ανακαλύπτουν την ύπαρξη πολλών «ειδών γραφής» και να δημιουργούν μια δική τους μέθοδο «γραφής» και (3) αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τις αόριστες αντωνυμίες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες γνωρίζουν ήδη από την ιστορία της Γ' Δημοτικού γνωρίζουν για την εξέλιξη, τη σημασία της γραφής για την επικοινωνία και τα υλικά γραφής που χρησιμοποίησαν οι αρχαίοι πολιτισμοί. Οι προαπαιτούμενες γνώσεις σε σχέση με τις αντωνυμίες έχουν αποκτηθεί σε προηγούμενες ενότητες της Γλώσσας της Δ' Δημοτικού, όταν οι μαθητές/τριες ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με τις προσωπικές, τις αυτοπαθείς και τις ερωτηματικές αντωνυμίες.

Αναφορικά με τη μεθοδολογία, ακολουθείται η μαθητοκεντρική και βιωματική προσέγγιση. Αξιοποιείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, με το χωρισμό των μαθητών/τριών σε μικρές μεικτές ομάδες ως προς το μαθησιακό στυλ και την ετοιμότητα. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει διευκολυντικό και υποστηρικτικό ρόλο. Ενθαρρύνει την αυτενέργεια των μαθητών/τριών και αυξάνει την καθοδήγησή του σε μαθητές/τριες που δυσκολεύονται κατά την εκτέλεση του απαιτούμενου έργου. Επιδιώκεται να εμπλακούν ενεργά όλοι/όλες οι μαθητές/τριες στη μαθησιακή διαδικασία και να αναλάβουν ρόλους ως μέλη της ομάδας. Τέλος, η προσέγγιση είναι επικοινωνιακή, διότι παράγεται αυθεντικός προφορικός και γραπτός λόγος προσαρμοσμένος στην εκάστοτε περίσταση επικοινωνίας, τα ενδιαφέροντα, τη μαθησιακή ετοιμότητα και το προφίλ των μαθητών/τριών.

Ως διδακτικά μέσα χρησιμοποιούνται: υπολογιστής, βιντεοπροβολέας, οπτικοακουστικά μέσα (εικόνες, παρουσίαση PowerPoint), λογισμικό Jigsaw Planet για τη δημιουργία παζλ, διαδραστικό σχολικό βιβλίο, φύλλα εργασίας, πηλός, ομοίωμα δίσκου της Φαιστού. Ο/Η εκπαιδευτικός φροντίζει να έχει οργανώσει και προμηθεύσει τους/τις μαθητές/τριες με τα υλικά που χρειάζονται για την εξοικονόμηση χρόνου και την εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Η χρονική διάρκεια του σεναρίου είναι μια διδακτική ώρα και αναπτύσσεται κατά στάδια (Καραντζής & Μάνεσης, 2013).

Προετοιμασία

Προκειμένου να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, να ανιχνεύσει προηγούμενες γνώσεις και να τους εισάγει στο θέμα του μαθήματος, ο/η εκπαιδευτικός τους/τις καλεί να πάρουν το ρόλο των πρωτόγονων ανθρώπων που αναπαριστούν τα μηνύματα τους με εικόνες και όχι με γράμματα. Παράλληλα, προβάλλονται εικόνες παλαιολιθικής εποχής από το Βιβλίο της Ιστορίας Γ' Δημοτικού και από το Διαδίκτυο. *(Σύνδεση με 1ο και 2ο Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα, Διάρκεια 5')*

Αυτή η δραστηριότητα χρησιμοποιείται ως αρχική αξιολόγηση, προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να εντοπίσει αδυναμίες των μαθητών/τριών σε όσα είχαν διδαχθεί στην Γ' Δημοτικού σχετικά με τη σημασία της «γραφής» για την εξέλιξη του πολιτισμού. Στην παρακάτω εικόνα αποτυπώνεται η διαφοροποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας ως προς τη διαδικασία με βάση την ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών.

ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ	ΜΕΣΑΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ	ΧΑΜΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ
Αφηγούνται τις εικόνες που θα σχεδίαζαν ως πρωτόγονοι άνθρωποι στους βράχους των σπηλαίων και ποια χρώματα θα χρησιμοποιούσαν.	Ασχολούνται με την **κατασκευή παζλ**, που απεικονίζει ζωγραφιά σπηλαίου παλαιολιθικής εποχής, με τη χρήση του λογισμικού Jigsaw Planet.	**Ζωγραφίζουν** το μήνυμα ενός πρωτόγονου ανθρώπου σε φύλλο εργασίας.
λεκτικός τύπος	οπτικός τύπος	κιναισθητικός τύπος

Εικόνα 1 : Διαφοροποίηση 1ης δραστηριότητας ως προς τη διαδικασία με βάση την ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ

Επαφή με τα νέα δεδομένα

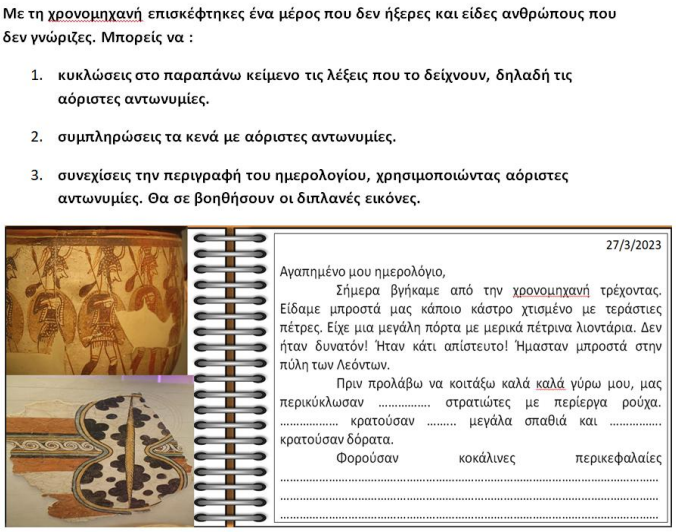
Ανακοινώνονται οι στόχοι του μαθήματος μέσω του προοργανωτή μάθησης. Κάθε ομάδα μαθητών/τριών διαβάζει και επεξεργάζεται ένα κείμενο για τα είδη της γραφής (σελ. 93-94 Βιβλίου Μαθητή). Τα μέλη της ομάδας ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητά τους απαντούν σε ένα φύλλο εργασίας με ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας που βασίζονται στην ιεραρχία γνωστικών επιπέδων της αναθεωρημένης ταξινομίας του Bloom. Έπειτα, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της δράσης μέσω ερωταποκρίσεων και επιχειρηματολογίας στην ολομέλεια της τάξης. Παράλληλα τα κείμενα προβάλλονται, ώστε να λειτουργεί και όλη η τάξη ως μια ομάδα. Αξιοποιούνται τα βιώματα ενός μαθητή με καταγωγή από την Κίνα, για να παρουσιάσει τα ιδεογράμματα της κινέζικης γραφής. Ύστερα, με αφόρμηση τα κείμενα οι ομάδες εντοπίζουν το γραμματικό θέμα (αόριστες αντωνυμίες). Στο τέλος, προβάλλονται οι κλιτές και άκλιτες αόριστες αντωνυμίες μέσω ενός εννοιολογικού χάρτη και οι ομάδες φτιάχνουν προφορικά προτάσεις με αυτές. Η δραστηριότητα μπορεί κάλλιστα να χαρακτηριστεί διαμορφωτική και να οδηγήσει στην αλλαγή της πορείας διδασκαλίας του, στην περίπτωση που διαπιστώσει ότι κάποια σημεία της ύλης δεν κατανοήθηκαν. *(Σύνδεση με 1ο, 2ο και 3ο Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα, Διάρκεια 20')*

ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ	ΜΕΣΑΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ	ΧΑΜΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ
Προσπαθεί να εξηγήσει τις άγνωστες λέξεις του κειμένου με βάση το συγκείμενο. Καταγράφει στο φύλλο εργασίας τις απαντήσεις στις **ερωτήσεις αξιολόγησης-δημιουργίας.**	Εντοπίζει στο κείμενο και καταγράφει την απάντηση στις **ερωτήσεις κατανόησης-εφαρμογής-ανάλυσης**.	Απαντάει τις **ερωτήσεις σωστού-λάθους** από το φύλλο εργασίας.

Εικόνα 2 : Διαφοροποίηση 2ης δραστηριότητας ως προς το περιεχόμενο με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα

Εφαρμογή εμπέδωσης της νέας γνώσης

Οι ομάδες μέσω ενός παιχνιδιού ρόλων ταξιδεύουν με τη χρονομηχανή στη Μυκηναϊκή εποχή και καταγράφουν στο ημερολόγιό τους όσα είδαν στις Αρχαίες Μυκήνες περνώντας την Πύλη των Λεόντων. Τα μέλη καλούνται ανάλογα με το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητάς τους σε ένα φύλλο εργασίας να κυκλώσουν ή να συμπληρώσουν τις αόριστες αντωνυμίες ή να συνεχίσουν τις προτάσεις σύμφωνα με τις εικόνες. Αυτή η δραστηριότητα δίνει την ευκαιρία διδασκαλίας λειτουργικής γραμματικής και διαθεματικής σύνδεσης με το μάθημα της ιστορίας. *(Σύνδεση με 3ο Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα, Διάρκεια 10’)*


Με τη χρονομηχανή επισκέφτηκες ένα μέρος που δεν ήξερες και είδες ανθρώπους που δεν γνώριζες. Μπορείς να :

1. κυκλώσεις στο παραπάνω κείμενο τις λέξεις που το δείχνουν, δηλαδή τις αόριστες αντωνυμίες.
2. συμπληρώσεις τα κενά με αόριστες αντωνυμίες.
3. συνεχίσεις την περιγραφή του ημερολογίου, χρησιμοποιώντας αόριστες αντωνυμίες. Θα σε βοηθήσουν οι διπλανές εικόνες.

27/3/2023

Αγαπημένο μου ημερολόγιο,

Σήμερα βγήκαμε από την χρονομηχανή τρέχοντας. Είδαμε μπροστά μας κάποιο κάστρο χτισμένο με τεράστιες πέτρες. Είχε μια μεγάλη πόρτα με μερικά πέτρινα λιοντάρια. Δεν ήταν δυνατόν! Ήταν κάτι απίστευτο! Ήμασταν μπροστά στην πύλη των Λεόντων.

Πριν προλάβω να κοιτάξω καλά καλά γύρω μου, μας περικύκλωσαν ..... στρατιώτες με περίεργα ρούχα. ..... κρατούσαν ..... μεγάλα σπαθιά και ..... κρατούσαν δόρατα.

Φορούσαν κοκάλινες περικεφαλαίες .....

Εικόνα 3: Φύλλο εργασίας – Ημερολόγιο

ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ	ΜΕΣΑΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ	ΧΑΜΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ
Συνεχίζει τις προτάσεις του ημερολογίου στην 3η παράγραφο, **χρησιμοποιώντας αόριστες αντωνυμίες** και περιγράφοντας τις εικόνες του φύλλου εργασίας.	**Συμπληρώνει τις αόριστες αντωνυμίες** στα κενά της 2ης παραγράφου του φύλλου εργασίας.	**Εντοπίζει και αναγνωρίζει (κυκλώνει)** τις αόριστες αντωνυμίες στην 1η παράγραφο του φύλλου εργασίας.

Εικόνα 4: Διαφοροποίηση 3ης δραστηριότητας ως προς τη διαδικασία με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα

Ανακεφαλαίωση- Αναστοχασμός- Τελική Αξιολόγηση

Οι ομάδες δημιουργούν από πηλό το δικό τους «δίσκο της Φαιστού», χαράσσοντας με ξυλάκια αόριστες αντωνυμίες σε σπειροειδή μορφή και διαχωρίζοντας τες με ένα ιερογλυφικό σύμβολο δικής τους έμπνευσης. Ως εποπτικό υλικό χρησιμοποιείται ένα ομοίωμα του δίσκου της Φαιστού, ενώ προβάλλεται αντίστοιχη εικόνα. Προβάλλεται στον υπολογιστή της τάξης τον εννοιολογικό χάρτη με τις αόριστες αντωνυμίες με σκοπό την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών. Η δραστηριότητα μπορεί να θεωρηθεί σχηματική ανακεφαλαίωση και εναλλακτική μορφή τελικής αξιολόγησης,

διότι ελέγχει αν υλοποιήθηκαν οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου. (*Σύνδεση με 1ο, 2ο και 3ο Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα, Διάρκεια 10')*

Συμπεράσματα- Συζήτηση

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι το εν λόγω σενάριο μπορεί να αξιοποιηθεί ως παράδειγμα για παρόμοιες διδασκαλίες από τους/τις εκπαιδευτικούς στο δημοτικό σχολείο. Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν ενιαία. Αξίζει εδώ να σημειωθεί πως ο χαρακτήρας του σχεδίου διδασκαλίας ήταν μαθητοκεντρικός, με πνεύμα συνεργασίας και αμοιβαίας κατανόησης και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού υποστηρικτικός, συντονιστικός και κατά κύριο λόγο ενθαρρυντικός. Ο/Η εκπαιδευτικός παρείχε υποστήριξη κυκλικά σε όλες τις ομάδες, ενώ ταυτόχρονα έκανε ιδιαίτερη μνεία στις ικανότητες του/της κάθε μαθητή/τριας στην ομάδα και στη συνεισφορά του/της στην επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ χάρη στον διαδραστικό, πολυμεσικό χαρακτήρα τους, κινητοποίησαν το ενδιαφέρον των παιδιών, έκαναν ίσως πιο «ελκυστική» τη διδασκαλία και συνέβαλαν καθοριστικά στον τρόπο της παρουσίασης, της μεταφοράς, της αναπαράστασης και της κατανόησης των σχετικών πληροφοριών και των εννοιών. Οι οδηγίες προσέγγισης της δραστηριότητας που δόθηκαν στις ομάδες εμφάνιζαν διαφοροποίηση ως προς τον προφίλ μάθησης που αντιπροσώπευαν. Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και με καταγωγή από άλλες χώρες διευκολύνθηκαν από την αξιοποίηση βιωμάτων, τον παιγνιώδη τρόπο παρουσίασης των δραστηριοτήτων, τη χρήση εικόνων, τη συνδρομή των ΤΠΕ και τη διαθεματική σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας και της Αισθητικής Αγωγής. Ο/Η εκπαιδευτικός προσπάθησε να προβάλει τη φωνή μη- κυρίαρχων ομάδων (δηλαδή αλλοδαπών μαθητών/τριών) μέσω του κειμένου για τη κινέζικη γραφή και προσκάλεσε ως ομιλητή έναν μαθητή της τάξης με καταγωγή από την Κίνα για να παρουσιάσει το θέμα των κινέζικων ιδεογραμμάτων που ο ίδιος δεν γνωρίζει επαρκώς. Τέλος, η αξιολόγηση της προσπάθειας των μαθητών/τριών έγινε με τη μορφή αυτοαξιολόγησης. Για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται μια συνεχής πρόκληση, λόγω του αισθήματος ανασφάλειας που δημιουργείται κατά τη διαχείριση μιας τάξης με μεγάλη ετερογένεια , των χρονικών περιορισμών, του αριθμού του μαθητικού δυναμικού της εκάστοτε τάξης, της απουσίας ουσιαστικής και αδιάλειπτης επιμόρφωσης και θετικής ενίσχυσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης, της δημιουργίας κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού και αντίστοιχων διδακτικών μέσων.

Καίριας σημασίας για την επιτυχή υιοθέτηση οποιαδήποτε καινοτομίας αναδεικνύεται ο ρόλος της σχολικής μονάδας, του κλίματος και των σχέσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιό της, οι οποίες μπορούν να στηρίζουν ή να αντιστέκονται στην αλλαγή. Το εκπαιδευτικό συγκείμενο επιτάσσει τη μετατόπιση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία από αυτόν του πρωταγωνιστή στην κεντρική σκηνή της διδασκαλίας σε έναν πολύ πιο απαιτητικό ρόλο, στο ρόλο του σκηνοθέτη. Η προσφορά ευκαιριών μάθησης σε όλους/όλες απαιτεί την κινητοποίηση της φαντασίας και της περιέργειας των μαθητών/τριών. Η αξιοποίηση δραστηριοτήτων παιγνιώδους χαρακτήρα από τον/την εκπαιδευτικό υπηρετεί αυτό τον σκοπό. Ενθαρρύνει ακούσιους πειραματισμούς των μαθητών/τριών για τη σύνδεσή τους με καταστάσεις της πραγματικής ζωής, ενώ ταυτόχρονα τους/τις προσελκύει με ευχάριστο τρόπο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά.

Ο/Η εκπαιδευτικός αποτελεί το κλειδί στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η επιτυχία μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης εξαρτάται από τις στάσεις, αντιλήψεις και γνώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, γι' αυτό και αντίστοιχες προσπάθειες διεθνώς συνεπικουρούνται από επιμορφωτικές δράσεις των εκπαιδευτικών στη λογική της διαρκούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Η επιτυχία εισαγωγής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, αλλά και η δέσμευση σ' αυτή, κρίνεται από το βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με αυτήν, ώστε να αισθανθούν μέτοχοι της αλλαγής και της αξίας της συλλογικής εργασίας για την καθιέρωση και εξέλιξή της. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αλλαγής ενδυναμώνεται από την θετική «ανατροφοδότηση», τυπική και άτυπη από την εργασία, και τα εσωτερικά κίνητρά τους. Συνεπώς, μία επιμόρφωση, η οποία θα συνδέει άμεσα τη θεωρία και την πράξη και θα συνοδεύεται από διαρκή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο μιας ουσιαστικά διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τέλος, μια προσπάθεια σύζευξης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με παιδαγωγικές προσεγγίσεις όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διαθεματικότητα, που έχουν κοινά σημεία αναφοράς στις αρχές και τους στόχους τους, θα ήταν ένα σημαντικό εργαλείο για τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν να διαχειριστούν την πολιτισμική ποικιλομορφία στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις.

Καταλήγοντας, η διαφοροποίηση συνιστά μια διάδραση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και στον/στη μαθητή/τρια, μέσα από την οποία ο/η μεν πρώτος/η ανταποκρίνεται στις ανάγκες του/της δεύτερου/ης, ενώ ο/η δεύτερος/η μπορεί να εμπλέκεται, να μαθαίνει διαρκώς και να εκπληρώσει το μέγιστο των δυνατοτήτων του/της. Γίνεται αντιληπτό ότι όχι μόνο ο/η μαθητής/τρια αλλά και ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί ένα μοναδικό, ανεπανάληπτο πρόσωπο. Ο/Η κάθε εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει το δικό του/της «διδακτικό προφίλ» που θα του/της επιτρέψει να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του/της. Σε μια διαφοροποιημένη τάξη μαθαίνουν όλοι/όλες, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο: Σ., Παντελιάδου, & Δ., Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 27-59) . Αθήνα: Πεδίο.

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7,* 7-18.

Alenuma-Nimoh, S. J. (2012). Taking Multicultural Education to the Next Level: An Introduction to Differentiated-Multicultural Instruction. *The Journal of Multiculturalism in Education, (8)1*, 1-17.

Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α., Αποστολίδου, Β., Ιορδανίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Κοσεγιάν, Χ., Μητσιάκη, Μ., Παπαδοπούλου, Μ., Φλιάτουρας, Α., Χατζησαββίδης, Σ., & Χοντολίδου, Ε. (2015). Οι καινοτομίες του Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 35,* 55-66.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ά., Ιορδανίδου, Ά., Ζάγκα, Ε., Σπαντιδάκης, Ι., & Τάντος, Α. (2011). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα Γλωσσοεκπαιδευτική. *Επετειακό-Επιστημονικό Συνέδριο: 1976-2011: 35 Χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση.* Δίον Πιερίας, 4-6 Νοεμβρίου.

Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής*, *1*, 7-35.

Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. *Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου «Ποιότητα στην Εκπαίδευση: έρευνα και διδασκαλία»*, Λευκωσία, 6-7 Ιουνίου.

Βαλιαντή Σ., Νεοφύτου Λ., & Χατζησωτηρίου Χ. (2020). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Παράλληλοι Δρόμοι προς την Κοινωνική Συνοχή και Κοινωνική Δικαιοσύνη. *Επιστήμες Αγωγής, 2020(1)*, 129–148. Ανακτήθηκε στις 22 Δεκεμβρίου 2024 από: https://doi.org/10.26248/.v2020i1.773

Eikeland, I., & Ohna, S. T. (2022). Differentiation in education: a configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 8 (3)*, 157-170. Ανακτήθηκε στις 22 Δεκεμβρίου 2024 από: https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2039351

Eurydice. (2012). Developing key competences at school in Europe: Challenges and opportunities for policy. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gaitas, S. , Carêto, C., Peixoto, F., & Castro Silva, J. (2022). Differentiated instruction: 'to be, or not to be, that is the question'. *International Journal of Inclusive Education,* 1–17. Ανακτήθηκε στις 22 Δεκεμβρίου 2024 από: https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119290

ΙΕΠ (2021). Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο δημοτικό. Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»- MIS: 5035542. Αθήνα.

Καραγεώργου, Η. (2008). Μια Τάξη για Όλους τους Μαθητές, *Ανοιχτό Σχολείο, 109,* 10-19.

Καραντζής, Ι., & Μάνεσης, Ν. (επιμ.) (2013). *Σχέδια Μαθήματος για το Δημοτικό Σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη.* Πάτρα: Gotsis

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές.* Τόμος Α΄. Λευκωσία

Κουτσελίνη, Μ. (2010). *Η Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης ως Θεωρία και Πράξη.* Στο ΕΟΚ (Επιμ.), Τιμητικός Τόμος Γιάννη Κουτσάκου (σελ. 215- 225).

Langelaan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W., & Oostdam, R.J. (2024). Differentiating instruction: Understanding the key elements f or successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education, 140*: 104464. Ανακτήθηκε στις 22 Δεκεμβρίου 2024 από: https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104464

Λογισμικό κατασκευής παζλ. Jigsaw Planet. Ανακτήθηκε στις 22 Δεκεμβρίου 2024 από: https://www.jigsawplanet.com/

Μαβίδου, Α. (2020). Αναθεωρώντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 6,* 143-158. Ανακτήθηκε στις 22 Δεκεμβρίου 2024 από: https://doi.org/10.12681/dial.23528

Μιχαηλίδης, Τ., & Ζήκος, Ν. (2016). Διαθεματικότητα και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Από τη διδασκαλία των επιστημών στη διδασκαλία της επιστημονικότητας, στο: *«Πρακτικά 1 ο Πανελλήνιου Συνέδριου Προγράμματα σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον»*, Τόμος β΄, Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ

Μπλάκου, Θ. (2021). Σύγχρονες διδακτικές τεχνικές ενεργοποίησης των μαθητών: προσεγγίζοντας διαθεματικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος, 9*(2). ISSN: 2241-4576.

Μουταβελής, Α. Γ. (2022). *Εργαλεία παιδαγωγικής αξιολόγησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συντάσσουν το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης.* Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές Προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 7-17). Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Struyven, K., Gheyssens, E., & Griful-Freixenet, J. (2019). Differentiated Instruction in Teaching and Teacher Education, the DI-Quest Model. *Encyclopedia of Teacher Education,* 1–7. Ανακτήθηκε στις 22 Δεκεμβρίου 2024 από: https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_48-1

Ταμπάκη, Γ. (2023). *Απόψεις εκπαιδευτικών για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας κατά την πιλοτική εισαγωγή του στο Δημοτικό.* Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixedability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Φύκαρης, Ι. (2014). Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία». Στο Συλλογικό έργο: *Ε., Κατσαρού, & Μ., Λιακοπούλου, (Επιμ.), Θέματα Διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο.* Ενότητα Α: Επιμορφωτικό υλικό (σελ. 43-61). Θεσσαλονίκη: ΧΟ. Ανακτήθηκε στις 22 Δεκεμβρίου 2024 από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18- 43/2014-09-06-09-29-21/23-a1-fyk?showall=1

Χατζημιχαήλ, Μ. (2010). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 16,* 212-225.

Χολέβας Ν., Αλεξόπουλος Δ., & Αναστασόπουλος Ν. (2018). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 4,* 130–143. Ανακτήθηκε στις 22 Δεκεμβρίου 2024 από: https://doi.org/10.12681/dial.16126

Η επίδραση της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών., Σεραφείμ Καμπέρης,

Σεραφείμ Καμπέρης, Φιλόλογος, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, serkamperis@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει τον αντίκτυπο που έχει η επιμόρφωση στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναλύοντάς την σε συνδυασμό με την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας, των κινήτρων και της ικανοποίησης των εργαζομένων. Στην έρευνα συμμετείχαν 50 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και τα ευρήματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία τους είχε θετική στάση για την εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η επιμόρφωση τους βοήθησε να γίνουν πιο επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί, πιο σίγουροι για τη χρήση της τεχνολογίας στην τάξη, πιο προσεκτικοί στις απαιτήσεις των μαθητών τους, πιο ικανοί και πιο ικανοποιημένοι με τη δουλειά που έκαναν. Ένα σημαντικό εμπόδιο, από την άλλη, ήταν η φαινομενική απουσία χρόνου. Δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των φύλων, όπως φαίνεται από τα T-test, και το Cronbach's alpha test δείχνει ότι το ερωτηματολόγιο είναι αρκετά αξιόπιστο για να χρησιμοποιηθεί. Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό, είναι ευρέως γνωστό ότι για να επιτύχουν οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να εκπαιδευτούν και ότι πρέπει επίσης να έχουν υποστήριξη από τη σχολική μονάδα και τη σχολική ηγεσία.

Λέξεις κλειδιά: δια βίου μάθηση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αυτοαποτελεσματικότητα, κίνητρο, εργασιακή ικανοποίηση

Abstract

The purpose of this study is to investigate the impact of training on teacher effectiveness by analyzing it in conjunction with the enhancement of self-efficacy, motivation and employee satisfaction. The survey involved 50 teachers of all levels and the findings showed that the majority of them had a positive attitude towards training. The participants stated that the training helped them to become more successful teachers, more confident in the use of technology in the classroom, more attentive to the demands of their students, more competent and more satisfied with the work they did. A significant obstacle, on the other hand, was the apparent lack of time. No differences were found between genders, as shown by the T-test, and the Cronbach's alpha test shows that the questionnaire is reliable enough to be used. Last but not least, it is widely known that for teachers to succeed, they must be trained and that they must also have support from the school unit and school leadership.

Keywords: lifelong learning, teacher education, self-efficacy, motivation, job satisfaction

Εισαγωγή

Η δια βίου μάθηση έχει γίνει μια αναμφισβήτητη ανάγκη για όλα τα επαγγέλματα, αλλά ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης αλλάζουν πάντα και είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συνεχίσουν να μελετούν καθ 'όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τις πρόσφατες εξελίξεις στην τεχνολογία, την αυξανόμενη ποικιλομορφία των μαθητών και τη συνεχή εξέλιξη των εκπαιδευτικών μεθόδων, είναι ζωτικής σημασίας να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς συστηματική κατάρτιση προκειμένου να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν εκπαίδευση της υψηλότερης δυνατής ποιότητας (Sugrue και Day, 2001).

Εκτός από το ότι είναι αναγκαιότητα βάσει του νόμου, τα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών παρέχουν τεράστιες ευκαιρίες για επαγγελματική βελτίωση καθώς και προσωπική εξέλιξη.

Μέσω της συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, να μάθουν για τις πιο πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, να αυξήσουν την ικανότητά τους για κριτική σκέψη και έρευνα, να δικτυωθούν με άλλους εκπαιδευτικούς και να αποκτήσουν νέες γνώσεις (Guskey, 2002).

Η αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Μεταξύ αυτών είναι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, ο βαθμός στον οποίο οι μέθοδοι μάθησης είναι διαδραστικές, ο βαθμός στον οποίο το υλικό είναι σχετικό με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και το ποσό της υποστήριξης που παρέχεται από τη σχολική μονάδα (Desimone, 2009).

Επιπλέον, για να καταστεί εφικτό νέες δεξιότητες και γνώσεις να ενσωματώνονται στη διδασκαλία, πρέπει να διασφαλιστεί ότι η εκπαίδευση είναι συστηματική και συνεχής (Darling-Hammond., 2017).

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, διερευνώνται οι τρόποι με τους οποίους η κατάρτιση και η επιμόρφωση επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες, την εσωτερική τους ορμή και το επίπεδο ικανοποίησης με την εργασία τους. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθούν:

1. Ο βαθμός που η επιμόρφωση συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών.

2. Ο βαθμός που η επιμόρφωση συμβάλλει στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών ξεχωριστά.

3. Ο βαθμός που η επιμόρφωση συμβάλλει στην ικανότητα απόκτησης κινήτρου από τους εκπαιδευτικούς.

4. Ο βαθμός διαφοράς στην επίδραση της επιμόρφωσης στην αυτοαποτελεσματικότητα, το κίνητρο και την εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Η σημασία της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να τεθεί στο επίκεντρο, ειδικά όταν πρόκειται για την αντιμετώπιση των σύγχρονων εκπαιδευτικών προκλήσεων και την ανύψωση του πήχη για τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών.

Τα κύρια θεωρητικά πλαίσια για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οι τρόποι με τους οποίους η επιμόρφωση επηρεάζει τόσο τη διδασκαλία στην τάξη όσο και τις επιδόσεις των μαθητών θα καλυφθούν όλα σε αυτή τη βιβλιογραφική μελέτη.

Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός θεωρητικών πλαισίων που επηρεάζουν τη διαδικασία ανάπτυξης και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.

Για παράδειγμα, οι Joyce και Calhoun (2024) αναφέρουν ότι η συμπεριφοριστική προσέγγιση δίνει προτεραιότητα στη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων και γνώσεων μέσω της χρήσης της ανταμοιβής και της επανάληψης ως πρωταρχικές εκπαιδευτικές στρατηγικές.

Σύμφωνα με τους Bransford et al. (2000), η γνωστική προσέγγιση, από την άλλη πλευρά, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην εκμάθηση του τρόπου ανάλυσης και επεξεργασίας πληροφοριών καθώς και στην άσκηση κριτικής σκέψης.

Η κονστρουκτιβιστική υπόθεση, η οποία προτάθηκε από τον Vygotsky (1978), υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια διαδραστική διαδικασία που περιλαμβάνει την κατασκευή νέας γνώσης από το τρέχον σώμα πληροφοριών του μαθητή.

Αντίθετα, η κοινωνικοπολιτισμική προοπτική, όπως περιγράφεται από τον Rodoff (1990), θεωρεί ότι η μάθηση είναι μια διαδραστική διαδικασία που επηρεάζεται από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται ένα άτομο.

Αυτό δύναται να οδηγήσει στον τελευταίο στόχο της μετασχηματιστικής προσέγγισης, που είναι η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των δασκάλων στην τάξη, τροποποιώντας τόσο τις πεποιθήσεις τους όσο και τις συμπεριφορές τους (Mezirow, 1991).

Πολυάριθμα χαρακτηριστικά που συνδέονται με αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης έχουν βρεθεί από ερευνητές. Αρχικά, είναι σημαντικό να ικανοποιούνται οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών.

«Τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης για εκπαιδευτικούς θα πρέπει να σχεδιάζονται για να ανταποκρίνονται στις πραγματικές απαιτήσεις τους και να τους βοηθούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που συναντούν στην τάξη», συνιστά ο Guskey

(2002). Αυτά τα προγράμματα θα πρέπει να δημιουργηθούν για να ικανοποιούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, είναι απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στην τάξη. Σύμφωνα με τους Darling-Hammond (2017), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη συνεχή επιμόρφωση συνεργαζόμενοι μεταξύ τους, συμμετέχοντας στη συζήτηση και εφαρμόζοντας τη νεοαποκτηθείσα γνώση στην πράξη. Τόσο το μήκος όσο και η συνέχεια είναι πρόσθετοι παράγοντες που παίζουν βασικό ρόλο στην εξίσωση.

Σύμφωνα με τους Garet et al. (2001), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι διαρκής και συνεχής. Ακόμη, αρκετά σημαντική είναι η υποστήριξη της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τον Fullan (2007), η υποστήριξη της σχολικής μονάδας, η οποία μπορεί να έχει τη μορφή χρόνου και πόρων, είναι απολύτως απαραίτητη για την επιτυχία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Τέλος, αλλά σίγουρα εξίσου σημαντικό είναι ότι η αξιολόγηση της επιμόρφωσης είναι απαραίτητη για τον προσδιορισμό του τι είναι αποτελεσματικό, προκειμένου να γίνουν βελτιώσεις (Guskey, 2000).

Η επιμόρφωση έχει τη δυνατότητα να έχει σημαντικό αντίκτυπο τόσο στην εκπαιδευτική πρακτική όσο και στα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βελτιωθούν με την παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης.

Σύμφωνα με τους Yoon et al. (2007), οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές πρακτικές που θεωρούνται καινοτόμες και πιο αποτελεσματικές στην τάξη.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Timperley et al. (2007), η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να αυξήσει τα επίπεδα πάθους και αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, γεγονός που με τη σειρά του τους κάνει πιο αφοσιωμένους και δημιουργικούς στην τάξη.

Σύμφωνα με τον Hattie (2009), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένη απόδοση των μαθητών σε ένα ευρύ φάσμα θεματικών τομέων σε όλο το πρόγραμμα σπουδών.

Συμπερασματικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής και ουσιαστική δραστηριότητα που είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Τρεις από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία ενός προγράμματος επιμόρφωσης είναι η υποστήριξη μιας σχολικής μονάδας, οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και η εμπλοκή τους.

Είναι πιθανό η κατάρτιση να έχει εκτεταμένες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πρακτική, συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών μέσω βελτιωμένης διδασκαλίας, αυξημένων επιπέδων αυτοπεποίθησης και

κινήτρων των εκπαιδευτικών και άλλων ευεργετικών αποτελεσμάτων, όπως η εργασιακή ικανοποίηση και η απόκτηση κινήτρων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός έρευνας

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών στην τάξη, με ιδιαίτερη έμφαση στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, κινήτρων και εργασιακής ικανοποίησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Ερευνητικό εργαλείο και Δείγμα

Για τους σκοπούς της συλλογής πληροφοριών, διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο. Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου θα βασίζονται σε μια κλίμακα Likert που κυμαίνεται από "Διαφωνώ απόλυτα" έως "Συμφωνώ απόλυτα", ενώ οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.

Οι ερωτήσεις, οι οποίες δίνουν έμφαση στα κίνητρα, την εργασιακή ικανοποίηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, βασίστηκαν στη μελέτη «Impact of Teachers' Professional Development on Students' Academic Performance in Higher Education» (Zhaohui and Anning, 2020).

Στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου και ετών προϋπηρεσίας.

Συλλογή δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε στους συμμετέχοντες είτε ηλεκτρονικά είτε έντυπα και τηρήθηκε το απόρρητο και η ανωνυμία για τις απαντήσεις τους.

Αποτελέσματα έρευνας

Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους η επιμόρφωση επηρεάζει τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών στην τάξη, με ιδιαίτερη έμφαση στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, κινήτρων και εργασιακής ικανοποίησης που βιώνουν.

Ένα τυποποιημένο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 50 εκπαιδευτικούς από σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης αναφέρονται παρακάτω.

Στην αρχή, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι το δείγμα για την έρευνα είναι σχετικά συνεπές ως προς το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, καθώς όλοι κατέχουν πτυχίο πανεπιστημίου.

Πίνακας 1. Επίπεδο εκπαίδευσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κάτοχος πτυχίου	19	38,0	38,0	38,0
	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	28	56,0	56,0	94,0
	Κάτοχος διδακτορικού τίτλου	3	6,0	6,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται στον κλάδο κατά μέσο όρο 15,6 χρόνια, με τυπική διακύμανση 7,2 ετών. Ως προς το φύλο, το δείγμα αποτελείται από 27 γυναίκες, που αποτελούν το 54% του συνόλου, και 23 άνδρες, που αντιστοιχεί στο 46% του συνόλου.

Πίνακας 2. Έτη προϋπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5 έτη	8	16,0	16,0	16,0
	6-10 έτη	23	46,0	46,0	62,0
	11-20 έτη	11	22,0	22,0	84,0
	20+ έτη	8	16,0	16,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Πίνακας 3. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	23	46,0	46,0	46,0
	Γυναίκα	27	54,0	54,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Ένας σημαντικός αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είπε ότι δεν είχαν παρά θετικά πράγματα να πουν για την επιμόρφωση που είχαν λάβει και πώς τους βοήθησε στην προώθηση της σταδιοδρομίας τους.

Πίνακας 4. Η συμμετοχή μου σε προγράμματα επιμόρφωσης συμβάλλει στη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας που ακολουθώ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	8,0	8,0	8,0
	Ούτε Διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ	9	18,0	18,0	26,0
	Συμφωνώ	19	38,0	38,0	64,0
	Συμφωνώ απόλυτα	18	36,0	36,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, το 74% των εκπαιδευτικών αποδέχεται ότι η επιμόρφωση τους βοηθά να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί. Το 38% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με αυτή τη δήλωση και το 36% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα με αυτήν.

Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η επιμόρφωση είναι μια εξαιρετική μέθοδος για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις τεχνικές διδασκαλίας και να ενσωματώσουν νέο υλικό στη στην τάξη και σε άλλα περιβάλλοντα.

Ως πρόσθετο σημείο ενδιαφέροντος, μετά την εκπαίδευση στην τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ), το 78% των εκπαιδευτών αναφέρει ότι αισθάνεται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά την χρήση των ΤΠΕ στην τάξη.

Πίνακας 5. Η επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής μου κατά τη διάρκεια της χρήσης των ΤΠΕ στην τάξη.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε Διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ	11	22,0	22,0	22,0
	Συμφωνώ	27	54,0	54,0	76,0
	Συμφωνώ απόλυτα	12	24,0	24,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Είναι προφανές ότι η επιμόρφωση μπορεί να δώσει στους εκπαιδευτικούς τη γνώση και την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να εφαρμόσουν την τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στα μαθήματά τους: το 54% των ερωτηθέντων συμφώνησε και το 24% των ερωτηθέντων συμφώνησε απόλυτα.

Ταυτόχρονα, η κατάρτιση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν καλύτερα στις απαιτήσεις των μαθητών τους, καθώς το 74% των δασκάλων των εκπαιδευτικών συμφωνούν (το 34% απόλυτα) με αυτή τη δήλωση.

Πίνακας 6. Η επιμόρφωσή μου στη διαφοροποιημένη διδασκαλία με βοηθά να αντιλαμβάνομαι τις ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά και να ανταποκρίνομαι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε Διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ	13	26,0	26,0	26,0
	Συμφωνώ	20	40,0	40,0	66,0
	Συμφωνώ απόλυτα	17	34,0	34,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Ο εντοπισμός και η προσαρμογή των διαφόρων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών είναι υψίστης σημασίας προκειμένου να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές θα συμπεριληφθούν και θα βιώσουν επιτυχία. Μόνο μέσω της εκπαίδευσης είναι δυνατό να γίνει αυτό.

Επιπλέον, ένα άλλο 78% των ερωτηθέντων είτε συμφωνεί (44%) είτε συμφωνεί απόλυτα (34%) ότι η επιμόρφωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Η επιμόρφωση μπορεί να είναι σε θέση να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σε μια ευρεία ποικιλία επιστημονικών κλάδων παρέχοντάς τους ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση.

Πίνακας 7. Η συμμετοχή μου σε προγράμματα επιμόρφωσης με βοηθά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μου ως εκπαιδευτικός.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε Διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ	11	22,0	22,0	22,0
	Συμφωνώ	22	44,0	44,0	66,0
	Συμφωνώ απόλυτα	17	34,0	34,0	100,0

	Total	50	100,0	100,0	

Τέλος, φαίνεται ότι η επιμόρφωση έχει θετική επίδραση στο επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, το 82% των εκπαιδευτικών συμφωνεί (42%) ή συμφωνεί απόλυτα (38%) ότι η συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωση συμβάλλει στη βελτίωση του επιπέδου της εργασιακής τους ικανοποίησης.

Πίνακας 8. Η συμμετοχή μου σε προγράμματα επιμόρφωσης ενισχύουν την εργασιακή μου ικανοποίηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	4,0	4,0	4,0
	Ούτε Διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ	8	16,0	16,0	20,0
	Συμφωνώ	21	42,0	42,0	62,0
	Συμφωνώ απόλυτα	19	38,0	38,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Σύμφωνα με αυτό, η κατάρτιση έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε αύξηση της αίσθησης ολοκλήρωσης και του ηθικού τους.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο με τη χρήση συντελεστή άλφα του Cronbach, που έλαβε τιμή 0,806 για το ερωτηματολόγιο. Το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο έχει υψηλό βαθμό εσωτερικής συνέπειας, όπως φαίνεται από αυτόν τον αριθμό, δείχνει ότι η αξιοπιστία του είναι ικανοποιητική και άρα είναι έγκυρο.

Πίνακας 9. Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,806	8

Προκειμένου να καθοριστεί εάν υπήρχαν ή όχι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στο αποτέλεσμα της επιμόρφωσης, πραγματοποιήθηκε μια δοκιμή t-test (Independent samples t-test) σε κάθε μεταβλητή.

Πίνακας 10. Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Η συμμετοχή μου σε προγράμματα επιμόρφωσης συμβάλλει στη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας που ακολουθώ.	Equal variances assumed	7,889	,007	-,742	48	,462	-,198	,267	-,735	,339
	Equal variances not assumed			-,759	47,370	,452	-,198	,261	-,723	,327
Η επιμόρφωσή μου στις ΤΠΕ συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής μου κατά τη διάρκεια της χρήσης των ΤΠΕ στην τάξη.	Equal variances assumed	13,245	,001	-1,450	48	,154	-,279	,192	-,665	,108
	Equal variances not assumed			-1,513	41,923	,138	-,279	,184	-,650	,093
Η επιμόρφωσή μου στη	Equal variances assumed	3,108	,084	-,303	48	,763	-,068	,223	-,516	,381

διαφοροποιημένη διδασκαλία με βοηθά να αντιλαμβάνομαι τις ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά και να ανταποκρίνομαι	Equal variances not assumed			-,308	47,983	,759	-,068	,220	-,509	,374

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Η συμμετοχή μου σε προγράμματα επιμόρφωσης με βοηθά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μου ως εκπαιδευτικός.	Equal variances assumed	2,312	,135	,468	48	,642	,100	,213	-,329	,529
	Equal variances not assumed			,477	47,712	,636	,100	,209	-,321	,521

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Η συμμετοχή μου σε προγράμματα επιμόρφωσης ενισχύουν την εργασιακή μου ικανοποίηση.	Equal variances assumed	,377	,542	-,074	48	,941	-,018	,239	-,498	,463
	Equal variances not assumed			-,074	45,718	,941	-,018	,240	-,501	,466

Όταν εξετάστηκαν οι τρεις συνιστώσες (αυτο-αποτελεσματικότητα, κίνητρο και ικανοποίηση από την εργασία), τα δεδομένα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων. Σύμφωνα με αυτά τα ευρήματα, η επιμόρφωση έχει ένα αποτέλεσμα που είναι συγκρίσιμο και στα δύο φύλα.

Συνοπτικά, η έρευνα δείχνει ότι η επιμόρφωση έχει θετικό αντίκτυπο στα επίπεδα κινήτρων, αυτο-αποτελεσματικότητας και εργασιακής ικανοποίησησης που βιώνουν οι εκπαιδευτές, ανεξάρτητα από το φύλο τους.

Υπό το πρίσμα αυτό, είναι απολύτως προφανές ότι τα προγράμματα κατάρτισης που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτών είναι υψίστης σημασίας και ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα, οι βασικοί στόχοι που εξετάστηκαν ήταν η επίδραση της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Αυτά τα αποτελέσματα περιλάμβαναν την αυτό-αποτελεσματικότητα, τα κίνητρα και τη συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με τον χώρο εργασίας τους.

Η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση φάνηκε να ενισχύει τις επιδόσεις και στις τρεις κατηγορίες, ανεξαρτήτως φύλου, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία περιελάμβανε συμμετοχή από συνολικά 50 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι η συνεχής επιμόρφωση τους δίνει την ικανότητα να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί, αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους και ικανοποιεί καλύτερα τις απαιτήσεις των μαθητών τους.

Επιπλέον, φαίνεται ότι η επιμόρφωση είναι επίσης ευεργετική για τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την ενίσχυση της επιθυμίας τους για επαγγελματική εξέλιξη και του επιπέδου εργασιακής τους ικανοποίησης.

Η σημασία της επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει τονιστεί στην έρευνα που έχει διεξαχθεί σε όλο τον κόσμο και τα ευρήματά μας παρέχουν αξιοπιστία σε αυτόν τον ισχυρισμό.

Σύμφωνα με τους Darling-Hammond (2017), οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν πρακτικές που βασίζονται σε στοιχεία στην τάξη, γεγονός που με τη σειρά του οδηγεί σε αύξηση των επιδόσεων των μαθητών.

Το πιο σημαντικό, η μελέτη ανακάλυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης μεταξύ των φύλων που συμμετείχαν.

Σύμφωνα με τον Sugrue και Day (2001), όλοι οι δάσκαλοι, ανεξάρτητα από το φύλο τους, θα πρέπει να υποχρεούνται να συμμετέχουν σε εκπαίδευση που είναι συστηματική και συνεχής. Σύμφωνα με αυτή την προοπτική, αυτό το αποτέλεσμα είναι συνεπές.

Αυτά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα, ωστόσο, δεν στερούνται προσόντων ή προσόντων. Αρχικά, υπάρχει πιθανότητα οι 50 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη να μην αντιπροσωπεύουν με ακρίβεια ολόκληρο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα.

Το δεύτερο ζήτημα είναι ότι οι αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών ήταν η βάση της έρευνας, κάτι που θα μπορούσε να επηρεάσει την ουδετερότητά τους. Τελευταίο, αλλά εξίσου σημαντικό, η μελέτη δεν εξέτασε κανένα συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, παρά το γεγονός ότι διερεύνησε τις επιπτώσεις της εκπαίδευσης γενικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn* (Vol. 11). Washington, DC: National academy press.
Darling-Hammond, L. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, *38*(3), 181-199.

European Commission. (2012). Supporting growth and jobs – An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems. COM(2011) 567 final. Brussels.

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, *38*(4), 915-945.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, *8*(3), 381-391.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. routledge.

Joyce, B., & Calhoun, E. (2024). Models of teaching. Taylor & Francis.

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning.

Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.

Sugrue, C., & Day, C. (2001). Developing teachers and teaching practice. *Florence: Routledge*.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis iteration (BES)*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. issues & answers. rel 2007-no. 033. *Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1)*.

Zhaohui, C., & Anning, A. S. (2020). Impact of teachers' professional development on students' academic performance in higher education. *International Journal of Advanced Education and Research*, *5*(2), 50-57

Transformative Learning through the Aesthetic Experience and beyond, Transformative Learning as an Aesthetic Experience. A "meeting" between Mezirow and Aristoteles. Maria Karakou., Martha Logothetou, Maria Papadopoulou,

Maria Karakou, Vocational High school Director, Ph.D. in Humanities, University of Patras, marykk@hotmail.gr
Martha Logothetou, Journalist, Ph.D. in Adult Education, Pandeion University, mlogothetou@star.gr
Maria Papadopoulou, Preschool Educator, Ph.D. in Humanities, University of Hellenic Open University, grafpap@gmail.com

Abstract

The present article attempts to contribute to the constructive dialogue that continues to develop around Mezirow's Transformation Theory (TT), approaching the transformative process, on the one hand through the aesthetic experience and on the other hand, as an aesthetic experience.

The subject is explored both theoretically and practically, based on the conclusions drawn from three doctoral theses. Logothetou, through the investigation of A. Kokkos' method ¨Transformative Learning through the Aesthetic Experience¨ (TLAE), highlights the emotional dimension of transformative learning. Karakou, using the method in practice, reveals how emerged emotions goes hand in hand with critical reflection. Papadopoulou, based on the perspective of the great Greek philosopher Aristotle, sheds light on in the way emotions emerge and function in an ancient Greek tragedy and, by extension in contact with any meaningful work of art.

Combining the conclusions of the three studies, we argue that the utilization of (TLAE) promotes critical reflection alongside the expression and management of emerging emotions, similar as -according to Aristotle- an ancient Greek tragedy. Accordingly, the transformative process can be seen as an aesthetic experience. We believe that this convergence of Mezirow's and Aristotle's ideas, gives TT an element of timelessness.

Keywords: critical reflection, emotions, meaningful art

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να συμβάλει στον εποικοδομητικό διάλογο που συνεχίζει να αναπτύσσεται γύρω από τη Θεωρία Μετασχηματισμού (ΘΜ) του Mezirow, προσεγγίζοντας τη μετασχηματιστική διαδικασία, αφενός μέσω της αισθητικής εμπειρίας και αφετέρου, ως αισθητική εμπειρία.

Το θέμα διερευνάται τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά, με βάση τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τρεις διδακτορικές διατριβές. Η Λογοθέτου, μέσα από τη διερεύνηση της μεθόδου του Α. Κόκκου ¨Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία¨ (ΜΜΑΕ), αναδεικνύει τη συναισθηματική διάσταση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η Καρακού, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο στην πράξη, αποκαλύπτει πώς τα αναδυόμενα συναισθήματα συμβαδίζουν με τον κριτικό στοχασμό. Η Παπαδοπούλου, βασισμένη στην οπτική του μεγάλου Έλληνα φιλοσόφου Αριστοτέλη, ρίχνει φως στον τρόπο με τον οποίο αναδύονται και λειτουργούν τα

συναισθήματα σε μια αρχαία ελληνική τραγωδία και κατ' επέκταση σε επαφή με οποιοδήποτε ουσιαστικό έργο τέχνης.

Συνδυάζοντας τα συμπεράσματα των τριών μελετών, υποστηρίζουμε ότι η ΜΜΑΕ προάγει τον κριτικό στοχασμό παράλληλα με την έκφραση και τη διαχείριση αναδυόμενων συναισθημάτων, όπως -κατά τον Αριστοτέλη- μια αρχαία ελληνική τραγωδία. Κατά συνέπεια, η μετασχηματιστική διαδικασία μπορεί να θεωρηθεί ως μια αισθητική εμπειρία. Αυτή η σύγκλιση των ιδεών του Mezirow και Αριστοτέλη, θεωρούμε ότι προσδίδει στη ΘΜ ένα στοιχείο διαχρονικότητας.

Λέξεις κλειδιά: κριτικός στοχασμός, συναισθήματα, σημαντικά έργα τέχνης

Introduction

The debate about transformative learning through aesthetic experience is not new. Several theorists propose art as an effective tool to promote the transformative process (Taylor, 2011; Cranton, 2002; Dirkx, 1998; Freire, 1970/1977), while Kokkos has already formulated 'Transformative Learning through the Aesthetic Experience' (TLAE), a method based on the utilization of aesthetic experience and founded on Mezirow's theoretical model (Kokkos, 2021). In this context, given that J. Mezirow's Transformation Theory is an open and continually evolving theory (Mezirow, 2000; Fleming, 2022; Nicolaides & Eschenbacher, 2022; Taylor & Cranton, 2012), this article aims to contribute to the constructive dialogue developing around it, by approaching the transformative process on the one hand through the aesthetic experience, and on the other hand as an aesthetic experience.

The article is structured as follows: initially, through Logothetou's thesis (Logothetou, 2024), we will focus on exploring TLAE and in particular, the mode through which triggers for emotional expression are given. Then, through Karakou's thesis (Karakou, 2024), which is based on TLAE, we will explore a transformative learning process through the aesthetic experience and how emerging emotions go hand in hand with critical reflection. Finaly, through Papadopoulou's thesis (Papadopoulou, 2025), which based mainly on Aristotle's ideas, will highlight similarities between a transformative experience and an aesthetic experience.

Main topic

Logothetou's thesis

Logothetou's thesis (2024), investigates TLAE (Kokkos, 2021), which is developed in the field of Transformative Learning, as defined by J. Mezirow (1991). This method is notable for acting both as a theoretical cognitive model and as a practically implementable teaching framework. TLAE is internationally recognized as a teaching framework, having been implemented in Greece, Sweden, Denmark, Romania, Germany, Switzerland, and the USA and being taught at the university level and, under certain conditions, in schools. Finally, it has been the subject of numerous journal publications, books, graduate, and doctoral dissertations, as well as discussions in international conferences.

TLAE can be used as a teaching framework for any topic of study. It comprises seven key stages (Kokkos, 2021):

a. The educator recognizes that the students hold pre-existing biases (either preconceptions or cognitive habits). The educator and students must agree to critically examine these biases together.

b. The students express their pre-conceived beliefs about the topic in written form.
c. The educator formulates a strategy for transforming the students' preconceptions (points of view) or cognitive habits (habits of mind) and devises relevant critical questions.
d. The educator and students identify works of art (of any type) that are of high aesthetic value and are suitable prompts for examining the critical questions devised in the previous step.
e. The students systematically analyze the chosen art works. Once finished, they reconcile their observations and feelings from examining the art with the critical questions.
f. The students are prompted to consider their own biases and cognitive habits. They are tasked to write down their current ideas on the topic in question, compare them to their initial beliefs, as documented in step 2, and draw conclusions. The educator then assesses the students' progress.
g. Next steps are decided and implemented (e.g., subsequent meetings of the group, self-study assignments, etc.).

At the core of TLAE is the recognition that art and aesthetic experience are educationally valuable and can facilitate the development of critical thinking and, subsequently, cognitive transformation. Transformative processes that involve stimulating the participants' emotions are also used in psychology/psychiatry, but their extent and treatment is different from the educational setting. The distinction between adult education and psychotherapy has been studied by many scholars including Mezirow (2009), Cranton (2002), Kegan (2000). Logothetou (2024) clarifies certain differences between these two disciplines, including that: the uncovering and analysis of emotions and life experiences in transformative learning should not cross the line into psychotherapy and also that the educator is not, and should not act as, a therapist. However, the educator can counsel students facing simple transitions in their lives, as part of the transformative process. This is precisely the value of TLAE, the method pertains to the educational use of art, not it's therapeutic use.

The final contribution is the further study of how emotions emerge through the aesthetic experience and connect to personal experiences. This process raises questions that lead the individual down a deeper, emotional, reflective path: What does the artwork mean to the learner, personally? What emotions does it give rise to, and what personal experiences do they associate it with? Can the learner insert themselves into the art? Which character in the story would they be, and why?

Karakou's thesis

TLAE (Kokkos, 2021) -as described by Logothetou- was utilized, as a means of promoting critical reflection and emotional expression in Karakou's thesis (2024). This thesis is based on a tow year longitudinal study of a group of 10 students from a

¨Vocational Training Institute¨, exploring the interactional relationship of critical thinking and emotion, in the context of a transformational process.

During the research 27 meetings were held, in which participants had the opportunity to participate in a series of workshops designed based on the method TLAE. For this purpose, important works of art fulfilling the characteristics -which are described below by Papadopoulou- were used, and an attempt was made to provide answers to the questions raised by Logothetou. The ultimate goal was an attempt to transform the dysfunctional habit of mind (Mezirow, 2000) related to gender stereotypes. More specifically, seven mental points of view were approached critically, starting from the points of view that the group showed the least resistance to and progressing gradually to the most difficult ones (Kokkos, 2021).

The main methodological tools used were three. To determine the type and intensity of emerging emotions, the Geneva Emotion Wheel Rating 3.0 (GEW) (Scherer 2005) tool was utilized. Also, the Kember scale (Kember et al. 1999, 2008) was used to capture the degree of development of critical thinking. Finally, the degree of transformation of the points of view under consideration was examined, based on the tools offered by the TLAE, i.e. the comparison of the written evidence collected before and after the respective intervention for each dysfunctional point of view.

The research revealed the following:

- The development of critical thinking at high levels implies the emergence of strong emotions and vice versa the emerging emotions need critical thinking in order to be managed and advance the transformational process

- In the early stages of the process, critical thinking goes hand in hand with intense negative emotions, such as anger, indignation, sableness, anxiety, sadness

- Gradually, as levels of critical thinking increase, the intensity of negative emotions decreases, while at the same time more and more positive emotions such as joy, expiation, vindication, hope, forgiveness, relief and revival appear, of increasing intensity

- In the later stages of the process, developing critical thinking involves focusing on the positive. All the above are captured in diagram 1.

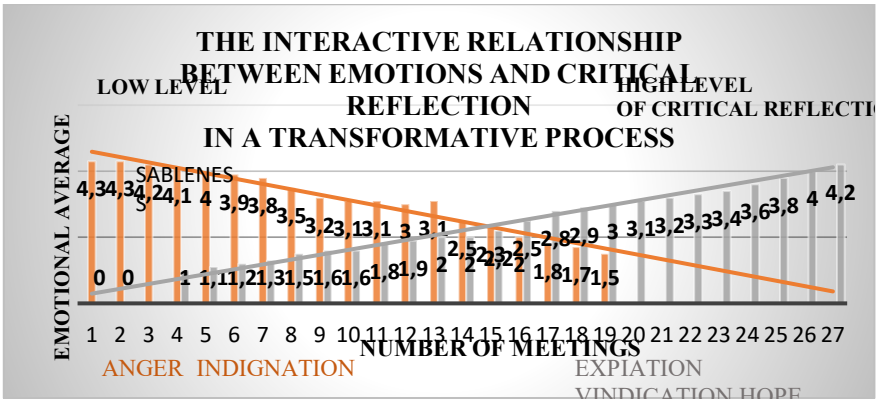


Diagram 1: The interactive relationship between emotions and critical reflection in a transformation process

It is of great interest - as we will see below - that emotions emerge and function in approximately the same way when watching a tragedy, that is, as Papadopoulou reveals to us (Papadopoulou, 2025), an aesthetic experience.

Papadopoulou's thesis

The theoretical framework of Papadopoulou's research (2025) approaches Aristotle's work. Scholars of Artistotle, such as Sykoutris (1991) and Mandilaras (1992/1995), claim that his work does not exclusively concern tragedy as an art form, but refers to all forms more broadly. Therefore, from the work of Aristotle, the following features can be drawn, that make a work of art meaningful and suitable to be used in the context of a transformative education: moral dimension, truth, holism, unconventionality, timelessness, universality, insight, comprehensible content. It is worth noting that the above conclusions are enriched or repeated by later philosophers such as Dewey, 1934/1980; Greene, 1995; Nussbaum, 1990, 2010; et al. Finally, the aforementioned findings of the Philosophy of Aesthetic theory are confirmed and presumed by the science of Neuroaesthetics (Papadopoulou, 2024).

In this regard and considering the conclusions of Papadopoulou's (2024) bibliographic study combined, a meaningful work of art with the above characteristics evokes particularly strong emotions (Adorno, 2000; Marcuse, 1978/1998) in the receiver, promoting his critical reflection (Greene, 1995; Nussbaum, 2010) and prompting them to possibly reframe their wrong assumptions (Marcuse, 1978/1998). Toward this direction, Aristotle's work clarifies the way a tragedy works: the viewer, seeing the “suffering” of the heroes, makes critical connections with personal experience. Through this process, emotion is stimulated alongside critical reflection and, subsequently, “by mercy and fear”, catharsis occurs.

The example of Euripides' Electra

From the analysis of the emotions of the characters in the tragedy "Electra" by Euripides, it is established that initially they are basically negative. For example, Electra is filled with grief, mourning, and anger over the murder of her father, Agamemnon. Accordingly, Orestes carries with him the sense of injustice and the burdened legacy of revenge. As the plot develops, these feelings begin to escalate and become more intense, reaching a climax where the characters are at their limits. In particular, the emotional climax refers to the moment when Orestes and Electra plan the revenge of their mother, Clytemnestra, and her lover, Aegisthus. Then, through a series of events and revelations, the resolution of the tragedy begins: negative energies and emotions are gradually eliminated, and order is restored. Finally, positive emotions, such as relief from the fulfillment of justice, a sense of vindication, and the restoration of order (katharsis), begin to prevail toward the end of the play. From the emotion display in diagram 2, there is a gradual decrease in negative emotions (red line) and a gradual increase in positive emotions (green line) as they become more dominant.

Diagram 2: Emotional transition in Greek tragedy

Discussion

Combining the conclusions of the three studies we argue that:

The utilization of works of art that meet the criteria mentioned above, in the context of TLAE, promotes critical reflection within in the transformative process, alongside the expression and management of emerging emotions.
The interactional relationship of critical thinking and emotion, in the context of a transformational process triggered through TLAE, is similar as in an ancient Greek tragedy. As observed, it resembles the way tragedy works in terms of the interplay of critical thinking and emotions, and by extension the way the dialogue with an important work of art affects the individual. As levels of critical thinking increase, self-awareness also increases and subsequently, negative emotions decrease, and the person focuses on the positive. From this point of view, the transformative process itself works as an aesthetic experience. Dewey himself (1934/1980), argued that aesthetic experience is not only that related to art, but any holistic, integrated experience.
The identification of points of convergence of Transformation Theory with the Greek philosopher's ideas could be an element of timelessness, given that the philosophical work of Aristotle is the cornerstone of all later philosophy, as it contains essential truths (Kalfas, 2015).

All of the above is vividly captured in the example of Euripides' tragedy Electra. The tumultuous life of the tragic heroine leads the spectator to identify with her, as a result of which he himself deeply experiences the qualitative aesthetic experience in question.

References

Adorno, T. (2000). *Aesthetic theory* (L. Anagnostou, Trans.). Alexandria. [in Greek]

Cranton, P. (2002). «Teaching for transformation», στο J. Ross-Gordon (ed), *Contemporary viewpoints on teaching adults effectively*. San Francisco: Jossey- Bass.

Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. New York: The Penguin Group.

Dirkx, J. (1998) «Transformative learning in the practice of adult education: An overview». In *PAACE Journal of Lifelong Education*, 7, 1-14.

Fleming T. (2022) Transformative Learning and Critical Theory: Making Connections with Habermas, Honneth, and Negt. In A. Nicolaides, S. Eschenbacher, P.T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, & M. Misawa, (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation* (pp. 25-43). New York: Palgrave Macmillan.

Freire, P. (1970/1977*). Pedagogy of the oppressed* (G. Kritikos, Trans.). Athens: Rappas. [in Greek]

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kalfas, B. (2015). *Aristotle's philosophy*. Athens: S.E.A.B. [in Greek]

Karakou, M. (2024). *The emotional dimension in Transformation Theory of J. Mezirow.* Doctoral thesis under version. [in Greek]

Kegan, R. (2000). What 'form' transforms? In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, (pp.35-70). San Francisco: Jossey-Bass.

Kember, D., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M., & Yeung, E. (1999). Determining the Level of Reflective Thinking from Students' Written Journals Using a Coding Scheme Based on the Work of Mezirow. In *International Journal of Lifelong Education*, 18, 18-30.

Kember, D., McKayb. J., Sinclairc, K. & Wong, F. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. In *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (4), 369–379.

Kokkos, A. (2021). Exploring Art for Perspective Transformation. Netherlands: Brill.

Logothetou, M. (2024). *The formation of the method "Transformative Learning through Aesthetic Experience" by Alexis Kokkos*. Doctoral thesis under version. [in Greek]

Mandilaras, B. (Ed.). (1992/1995). *Aristotle. Poetics* (34). Apanda series. Athens: Kaktos. (Volume 34). [in Greek]

Marcuse, H. (1978/1998). *The aesthetic dimension: Toward a critique of Marxist aesthetics* (B. Tomanas, Trans.). Athens: Nisides. [in Greek]

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow, & Associates (Eds.), *Learning as Transformation*. *Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow, E.W. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, (pp. 18-31). San Francisco: Jossey-Bass.

Nicolaides, A. & Eschenbacher, S. (2022). The Many Turns of Transformation Creating New Vocabularies for Transformative Learning. In *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation,* (pp.90-105). Switzerland: Palgrave Macmillan.

Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. U.K.: Princeton University Press.

Papadopoulou, M. (2025). *Education and Aesthetic Experience: Selection criteria art-works to enhance critical reflection*. Doctoral thesis under version. [in Greek]

Scherer, K.R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? In *Social Science Information*, 44 (4), 695-729.

Sykoutris, I. (1991). *Aristotle's Poetics*. Athens: Estia. [in Greek]

Taylor, W.E. (2011). Transformative Learning Theory: Review of Research 2006-2011. In *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*, 9th International Conference on Transformative Learning, 315-331.

Taylor W.E., & Cranton, P. (2012). Transformative Learning Theory: Seeking a More Critical Theory. In W.E. Taylor, & P. Cranton (Eds), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice,* pp. 3-20. San Francisco: Jossey-Bass.

Εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη χρήση των νέων μέσων επικοινωνίας και πληροφορίας σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης., Δήμητρα Κατσούλη

Δήμητρα Κατσούλη, Φιλόλογος, Διευθύντρια του 1ου Γυμνασίου Ιωαννίνων, M. Ed. Επιστήμες Αγωγής, M.Sc. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων,
dimitrakats@gmail.com

Abstract: This study attempted to explore on the part of parents their perceptions of parental involvement at home and at school as well as its relation to online parental involvement, i.e. the ways parents use to control the use of the internet by their children. In particular, the research looked at: (a) what parents' perceptions of parental involvement are and how they affect their attitudes towards education, (b) what kind of parental interference they choose and (c) whether there is a correlation between parental and online parental involvement. Two hundred and fifteen parents of pupils from schools in the center of Ioannina took part in the survey. The results of the analysis showed that parents attach great importance both to their involvement in their children's education and to their online parental involvement. Indeed, a high correlation was found amongst all the forms of parental involvement. As a dominant way of online mediation, it seemed to be the active mediation. Lastly, findings showed a difference between the forms of involvement for children in junior high school and senior high school with younger children being more controlled.

Keywords: parental engagement, online parental involvement, secondary education

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει από την πλευρά των γονέων τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι και στο σχολείο καθώς και τη σχέση αυτής με τη διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή, δηλαδή τους τρόπους που οι γονείς χρησιμοποιούν για να ελέγξουν τη χρήση του διαδικτύου από τα παιδιά τους. Ειδικότερα η έρευνα εξέτασε: α) ποιες είναι οι αντιλήψεις των γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή και πως αυτές συνδέονται με τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση, β) ποιο είδος γονεϊκής διαδικτυακής εμπλοκής επιλέγουν, και γ) αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής και της διαδικτυακής γονεϊκής εμπλοκής. Στην έρευνα πήραν μέρος 215 γονείς μαθητών από σχολεία του κέντρου των Ιωαννίνων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι γονείς δίνουν μεγάλη σημασία τόσο στην εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους όσο και στη διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή. Μάλιστα, υψηλή συσχέτιση βρέθηκε και μεταξύ των μορφών γονεϊκής εμπλοκής. Ως κυρίαρχος τρόπος διαδικτυακής διαμεσολάβησης φάνηκε ότι είναι η ενεργή διαμεσολάβηση. Ένα ακόμα εύρημα είναι ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των μορφών εμπλοκής για τα παιδιά του γυμνασίου και του λυκείου με τα μικρότερα παιδιά να ελέγχονται περισσότερο.

Λέξεις-κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η οικογένεια αποτελεί βασικό παράγοντα που συμβάλλει στην ανάπτυξη του παιδιού. Για ένα παιδί, η οικογένεια είναι το πρώτο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι

εκπαιδευτικές επιρροές των οικογενειών στα παιδιά μπορεί να εκδηλωθούν είτε άμεσα μέσω περισσότερο ή λιγότερο κατευθυνόμενων ενεργειών είτε έμμεσα - μέσω μοντέλων συμπεριφοράς που παρέχονται από τα μέλη της οικογένειας και του υφιστάμενου ψυχοκοινωνικού κλίματος στην οικογένεια (Porumbu & Necsoi, 2013). Η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες των παιδιών έχει οριστεί ως γονεϊκή εμπλοκή. Στο σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο, η εμπλοκή των γονέων παίρνει τη μορφή διαφορετικών συμπεριφορών και πρακτικών που παρουσιάζονται από τους γονείς τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Αυτές οι πρακτικές και οι συμπεριφορές θεωρούνται κύριοι παράγοντες για τον προσδιορισμό της εκπαιδευτικής επιτυχίας σε πολλά σχολεία. Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των γονέων σε πολλαπλές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένης της μάθησης στο σπίτι, της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων και γονέων, της συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες, της συζήτησης με το παιδί για το σχολείο κ. ά. συνεισφέρει σημαντικά σε μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων για τα παιδιά (Uludag, 2008, όπ. αναφ. στο Kimaro & Machumu, 2015), όπως την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων (π.χ. φωνολογική ενημερότητα), μεταγνωστικών δεξιοτήτων (σχεδιασμός και παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας), τη συναισθηματική ανάπτυξη (Pomerantz et al., 2007) και σε μεγάλο βαθμό καθορίζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Porumbu & Necsoi, 2013, όπ. αναφ. στο Kimaro & Machumu, 2015). Εκτός από τους γονείς όμως, είναι πολλοί οι παράγοντες, όπως οι καθηγητές, οι φίλοι, οι συγγενείς, η τεχνολογία (Erdener, 2016) που μπορούν να συνεισφέρουν θετικά και να βοηθήσουν τα παιδιά στην ανάπτυξη των γνώσεών τους.

Στο σημερινό εκπαιδευτικό τοπίο ένας παράγοντας επιρροής της σχολικής επίδοσης είναι η ικανότητα χρήσης από τους μαθητές των νέων μέσων πληροφοριών και τεχνολογίας. Το διαδίκτυο μπορεί να είναι ένα πολύ θετικό εργαλείο για έναν έφηβο. Μπορεί να είναι ένα εργαλείο εξαιρετικά χρήσιμο για τη μάθηση και το μοίρασμα της γνώσης, για τη συμμετοχή σε κοινωνικές πρωτοβουλίες και για τη διατήρηση επαφών με την οικογένεια και τους φίλους του (Álvarez-García et al., 2018). Ωστόσο, η απρόσεκτη χρήση του διαδικτύου μπορεί να προκαλέσει ορισμένους κινδύνους, όπως η υπερβολική χρήση του διαδικτύου, η έκθεση σε δυνητικά επιβλαβές περιεχόμενο, ή η θυματοποίηση στον κυβερνοχώρο. Η οικογένεια έχει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην πρόληψη αυτών των συμπεριφορών υψηλού κινδύνου (Álvarez-García, et al., 2018). Είναι οι γονείς αυτοί που πρέπει να βάζουν όρια και να παρακολουθούν κατά πόσο το παιδί τους ασχολείται δημιουργικά με το διαδίκτυο αλλά και να υποστηρίζουν τη χρήση αυτού προωθώντας την ενασχόληση και τις ευκαιρίες που αυτό προσφέρει και οι οποίες μπορούν να προάγουν την εκπαίδευση. Και ενώ τόσο η γονεϊκή εμπλοκή όσο και η διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή ως φαινόμενα έχουν μελετηθεί εκτεταμένα και διεξοδικά από ερευνητές διαφόρων κλάδων, απ' όσο γνωρίζουμε υπάρχει ένα κενό διερεύνησης του κατά πόσο αυτές οι δύο πολύ σημαντικές γονεϊκές συμπεριφορές συνδέονται και σε ποιον ακριβώς βαθμό. Επομένως, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των γονέων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία, να διερευνήσει τις στάσεις των γονέων απέναντι στο διαδίκτυο και τον τρόπο που αυτές συνδέονται με τη διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή, να εντοπίσει τους τρόπους γονεϊκής εμπλοκής που επιλέγουν οι γονείς κατά τη χρήση του διαδικτύου καθώς να εξετάσει την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και της διαδικτυακής γονεϊκής εμπλοκής.

Μεθοδολογία

Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι

Βασικό σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Ιωαννίνων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ αυτής και της διαδικτυακής γονεϊκής εμπλοκής. Η εμπλοκή των γονέων τόσο σε θέματα που σχετίζονται με τις σχολικές δραστηριότητες όσο και με τη χρήση του διαδικτύου δείχνει το ενδιαφέρον των γονέων για τη ζωή των παιδιών τους και επομένως θεωρείται σκόπιμο να ελεγχθεί κατά πόσο η μία μορφή εμπλοκής συνδέεται με την άλλη ή είναι δύο διακριτές μορφές που δεν επηρεάζονται. Επιμέρους στόχοι είναι η εξέταση των παραγόντων που σχετίζονται και με τα δύο είδη εμπλοκής όπως π.χ. οι στάσεις των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση. Επιπλέον, η εξέταση των απόψεων των γονέων σχετικά με τη χρήση των νέων μέσων και τεχνολογιών από τα παιδιά τους καθώς και οι τακτικές επίβλεψης που χρησιμοποιούν οι γονείς κατά τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Για τις ανάγκες της έρευνας να αναφέρουμε ότι ως γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο και η συμμετοχή τους στη σχολική ζωή καθώς και η βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά τους κατά τη μάθηση στο σπίτι (Bakker & Denessen, 2007).

Με τον όρο διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή αναφερόμαστε στους τρόπους που οι γονείς χρησιμοποιούν για να παρακολουθούν και να επιβλέπουν τη χρήση του διαδικτύου από τα παιδιά τους.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η συγκεκριμένη έρευνα προσπάθησε να δώσει απαντήσεις, είναι τα εξής:

Ποιες είναι οι πεποιθήσεις των γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή;
Η ερευνητική βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι ένας ευρύς όρος με πολλές διαστάσεις που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών. Οι γονείς μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά με το να παρακολουθούν εκδηλώσεις και γεγονότα του σχολείου ή με το να βοηθάνε τα παιδιά να κάνουν τις εργασίες τους, να επιβλέπουν την εργασία στο σπίτι ή να διαβάζουν οι ίδιοι τα παιδιά τους (Chowa et al., 2013· Cotton & Wikelund, 1995). Συνεπώς προκύπτει το ερώτημα αν οι γονείς θεωρούν πως είναι δικιά τους ευθύνη τόσο να βοηθούν και να επιβλέπουν τα παιδιά τους κατά την εκτέλεση των σχολικών εργασιών στο σπίτι όσο και αν θεωρούν πως είναι καθήκον τους να έρχονται σε επικοινωνία με τους καθηγητές των παιδιών και να συμμετέχουν σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες.

Ποια είναι η σχέση μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και στάσεων των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση;

Συνιστώσες όπως η γονεϊκή εκπαίδευση και η ικανότητα να βοηθούν τα παιδιά τους με σχολικές εργασίες μπορεί να είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον βαθμό εμπλοκής και διαμορφώνουν τη στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση. Οι γονείς που εμπιστεύονται το σχολείο και τους καθηγητές έρχονται συχνότερα σε

επαφή μαζί τους (Spera et al., 2009), γεγονός που τους κάνει να συμμετέχουν πιο ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επιπλέον, όταν οι γονείς έχουν οι ίδιοι βιώσει καλά σχολικά χρόνια αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση θετικά. Προκύπτει επομένως το ερώτημα αν οι θετικές ή αρνητικές στάσεις των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση συνδέονται και με τον βαθμό γονεϊκής εμπλοκής αυτών.

Ποιο είδος διαδικτυακής εμπλοκής επιλέγουν;

Από την επισκόπηση ερευνών έχει αναδειχθεί ότι υπάρχουν τρεις τύποι διαδικτυακής γονεϊκής εμπλοκής: η ενεργή διαμεσολάβηση, η περιοριστική διαμεσολάβηση και η συν-χρήση (Eastin et. al. 2006· Padilla-Walker et al., 2018· Shin, 2015). Ανάμεσα σε αυτούς τους τύπους καλύτερα αποτελέσματα αναφορικά με τη χρήση του διαδικτύου και τη μείωση των κινδύνων θεωρείται πως προσφέρει η ενεργή διαμεσολάβηση (Shin, 2015). Προκύπτει λοιπόν το ερώτημα αν οι συμμετέχοντες στην έρευνα θα επιβεβαιώσουν την επιλογή αυτού του τύπου διαδικτυακής εμπλοκής.

Ποιες είναι οι στάσεις των γονέων απέναντι στο διαδίκτυο και πως αυτές συνδέονται με τη διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή;

Σύμφωνα με τους Daneels και Vanwynsberge (2017), όσο πιο εξοικειωμένοι είναι οι γονείς με τη χρήση του διαδικτύου τόσο περισσότερο επιλέγουν ως τρόπο διαδικτυακής εμπλοκής την ενεργή διαμεσολάβηση και αντιμετωπίζουν θετικά το διαδίκτυο ως ένα μέσο που μπορεί να προσφέρει σημαντικά στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη των παιδιών τους (Nikken & Haan, 2015). Επομένως, προκύπτει το ερώτημα αν όντως οι θετικές ή αρνητικές στάσεις των γονέων απέναντι στο διαδίκτυο συσχετίζονται με τη διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή.

Ποια η σχέση μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και διαδικτυακής γονεϊκής εμπλοκής;
Ενώ η εμπλοκή των γονέων ωφελεί τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Chaudhry et al., 2015˙ Mante et al., 2015) και το διαδίκτυο αλλάζει το μαθησιακό περιβάλλον προσφέροντας ευκαιρίες πληροφόρησης και διεύρυνσης της γνώσης δεν εντοπίσαμε κάποια έρευνα που να εξετάζει την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και της διαδικτυακής γονεϊκής εμπλοκής που αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή της. Δεν έχει εξεταστεί ακόμα κατά πόσο αυτές συνδέονται παρέχοντας στα παιδιά τα εχέγγυα εκείνα που θα τα κάνουν να προσπαθήσουν περισσότερο και θα αναπτύξουν τα κίνητρά τους για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Επομένως, θεωρήθηκε σημαντική η διερεύνηση μέσω της παρούσας έρευνας της ύπαρξης ή μη σχέσης μεταξύ τους και η κάλυψη αυτού του ερευνητικού κενού.

Μέθοδος

Στην εν λόγω ερευνητική προσπάθεια κρίθηκε ως καταλληλότερη η ποσοτική προσέγγιση για την επίτευξη του βασικού σκοπού, των επιμέρους στόχων και σαφώς για τη συσχέτιση των παραγόντων που προσδιορίζονται ως οι βασικές μεταβλητές και τη μεταξύ τους σχέση (Creswell, 2011). Η συγκεκριμένη προσέγγιση προσφέρει αντικειμενικότητα και δίνει τη δυνατότητα αποστασιοποίησης του ερευνητή από το θέμα έρευνας, έχει ως στόχο την ακριβή μέτρηση και λεπτομερειακή ανάλυση καθορισμένων-στοχευμένων εννοιών, αξιοποιώντας δομημένα κυρίως εργαλεία συγκέντρωσης δεδομένων, τα οποία μετουσιώνονται σε αριθμητική μορφή, παρέχουν τη δυνατότητα

να γίνει στατιστική ανάλυση, να γίνει έλεγχος των συσχετίσεών τους και τέλος, μπορούν να έχουν γενικευτικό χαρακτήρα (Cassel & Symon, 1994˙ Creswell, 2011). Η κατηγοριοποίηση των δεδομένων που συλλέγονται, η δυνατότητα πρόσβασης σε μεγάλο τμήμα πληθυσμού και η επιδεκτικότητα των δεδομένων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης καθιστούν την ποσοτική ως την πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας στη μελέτη και διερεύνηση των κοινωνικών φαινομένων (Κυριαζή, 2002).

Το ερευνητικό σχέδιο που εφαρμόσαμε στην παρούσα έρευνα ήταν η συσχετιστική μέθοδος καθώς θέλαμε να συσχετίσουμε μεταβλητές και να δούμε τις μεταξύ τους σχέσεις και τον τρόπο που η μία επηρεάζει την άλλη. Η συσχετιστική μέθοδος μας έδωσε τη δυνατότητα να κάνουμε προβλέψεις για τη σχέση των υπό εξέταση μεταβλητών και ακολούθως να προβούμε στην επιβεβαίωση ή διάψευσή τους βάσει των αποτελεσμάτων της στατιστικής ανάλυσης (Creswell, 2011). Η συσχετιστική μέθοδος επιτρέπει να φανεί η σύνδεση μεταξύ δυαδικών ποσοτικών μεταβλητών και προσφέρει τη δυνατότητα μέτρησης της «έντασης» και της «έκτασης» της σύνδεσης των μεταβλητών (Gogtay & Thatte, 2017).

Το δείγμα της έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν γονείς μαθητών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων. Η επιλογή του δείγματος έγινε με ευκαιριακή/βολική δειγματοληψία, με στόχο τη συγκέντρωση χρήσιμων πληροφοριών από το δείγμα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Creswell, 2011). Το δείγμα της έρευνας ανήλθε στα 215 υποκείμενα (113 με ποσοστό 52,6% ήταν γυναίκες ενώ 102 με ποσοστό 47,4% ήταν άντρες). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρουσίασαν μεγάλο ηλικιακό εύρος, με ελάχιστη τιμή την ηλικία των 33 χρονών και μέγιστη την ηλικία των 63 χρονών και μέση τιμή τα 48,18 χρόνια. Από τα 215 ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στους γονείς φάνηκε ότι η πλειοψηφία, 138 παιδιά (ποσοστό 64,2%), φοιτούσαν στο Λύκειο ενώ αντίστοιχα στο Γυμνάσιο φοιτούσαν 77 παιδιά (ποσοστό 35,8%).

Διαδικασία της έρευνας

Πριν από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου στον τελικό πληθυσμό έγινε μια πιλοτική χορήγηση αυτού σε 10 υποκείμενα με σκοπό να γίνει μια εκ των προτέρων εκτίμηση των ενδεχόμενων επιπέδων ανταπόκρισης και για να έχουμε μια πρώτη ιδέα για τη μορφή των σφαλμάτων απάντησης. Από την πιλοτική χορήγησή του φάνηκε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν κατανοητό και δεν υπήρχαν ασάφειες και παρερμηνείες ως προς τη συμπλήρωσή του. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε από την ίδια την ερευνήτρια. Συνολικά χορηγήθηκαν 310 ερωτηματολόγια από τα οποία επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 215. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε έντυπη μορφή και συνοδεύτηκε από μια ενημερωτική επιστολή η οποία περιέγραφε το σκοπό της μελέτης, τόνιζε τη σημασία και την αξία της ανταπόκρισης των γονέων σ' αυτήν και παρείχε τη διαβεβαίωση ότι τα στοιχεία των ερωτηθέντων είναι ανώνυμα, εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας έρευνας (Creswell, 2011).

Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Μετά τη διατύπωση του βασικού σκοπού και των επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων, θεωρήθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων στην παρούσα

έρευνα το ερωτηματολόγιο (για την αποτύπωση γνώσεων, υιοθετούμενων πρακτικών και συνάμα τη μέτρηση στάσεων). Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου θεωρείται η αντικειμενικότερη, οικονομικότερη, λιγότερο χρονοβόρα και παρεμβατική τεχνική (Cohen et al., 2008· Creswell, 2011). Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο μπορεί να δοθεί σε μεγάλο αριθμό ατόμων, επιτρέπει στους ερωτώμενους να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους λόγω της μη άμεσης επικοινωνίας με τον ερευνητή και έχει τυποποιημένους τύπους στη στατιστική του ανάλυση (Λαγουμιντζής κ. συν., 2015).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα προέκυψε από τη σύνθεση άλλων ερωτηματολογίων. Όλα τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν στα αγγλικά γεγονός που καθιστούσε αναγκαία τη μετάφρασή τους στην ελληνική γλώσσα. Η τεχνική που ακολουθήθηκε προκειμένου να έχουμε μια πιστή και ακριβή απόδοση των ερωτημάτων ήταν η διαγλωσσική προς δύο κατευθύνσεις (forward-backward-forward technique). Σε πρώτη φάση έγινε μετάφραση των ερωτήσεων από τα αγγλικά στα ελληνικά από έναν ανεξάρτητο μεταφραστή. Ακολούθως, η ερευνήτρια σε συνεργασία με τον μεταφραστή έλεγξαν τη μετάφραση με απώτερο στόχο να υπάρχει η κατά το δυνατόν καλύτερη μετάφραση, η οποία θα προσέφερε ισοδύναμες έννοιες με την αρχική μορφή. Στη συνέχεια, ακολούθησε δεύτερη μετάφραση από έναν άλλο μεταφραστή από τα ελληνικά στα αγγλικά. Τέλος, συγκρίθηκε η μετάφραση από τα ελληνικά στα αγγλικά με τα πρότυπα ερωτηματολόγια και δημιουργήθηκε έτσι η τελική μετάφραση. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας στηριχθήκαμε σε ήδη υπάρχοντα ερευνητικά εργαλεία τα οποία έχουν χορηγηθεί ερευνητικά και έχουν αποδεδειγμένη εγκυρότητα περιεχομένου. Το στοιχείο αυτό μας έδωσε τη δυνατότητα να διασφαλίσουμε ότι το ερωτηματολόγιο περιείχε έναν επαρκή αριθμό ερωτήσεων που κάλυπταν τις μεταβλητές (Mohajan, 2017). Επιπλέον, συμπεριλάβαμε όλους τους ορισμούς για τις έννοιες-μεταβλητές που θέλαμε να μελετήσουμε, έτσι ώστε να καλυφθούν όλες οι διαστάσεις αυτών, όπως αυτές ορίζονται βιβλιογραφικά. Επίσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε και πιλοτικά και δεν παρουσιάστηκαν παρανοήσεις ή δυσχέρειες ως προς τη συμπλήρωσή του.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρεις ενότητες που εμπεριείχαν 8 δημογραφικές ερωτήσεις, 1 ερώτηση απλής επιλογής και 57 ερωτήσεις κλειστού τύπου κατηγοριοποιημένες σε ομάδες. Οι κλειστές ερωτήσεις είναι εύκολο να χορηγηθούν, κωδικοποιούνται και αναλύονται πιο εύκολα, επιτρέπουν συγκρίσεις και ποσοτικοποίηση, και δίνουν περισσότερες πιθανότητες να επιστραφούν πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια αποφεύγοντας τις άσχετες αντιδράσεις (Sarantakos, 2005, όπ. αναφ. στο Bird, 2009). Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσε σε δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, η δεύτερη ενότητα εξέταζε τις αντιλήψεις των γονέων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο καθώς και τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση και η τρίτη ενότητα εξέταζε τις αντιλήψεις των γονέων απέναντι στο διαδίκτυο.

Αποτελέσματα. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων από την ερευνήτρια ακολούθησε η περιγραφική στατιστική τους ανάλυση με το στατιστικό πακέτο SPSS 20, τα αποτελέσματα της οποίας αναλύονται παρακάτω. Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που ετέθησαν μέσω των κατάλληλων στατιστικών

ελέγχων. Θα εξετάσουμε κάθε ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά, δίνοντας τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης.

Ανάλυση των απαντήσεων των γονέων που αφορούν στη γονεϊκή εμπλοκή: 1ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι πεποιθήσεις των γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή

Θέλοντας να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, καταγράφηκαν οι απαντήσεις τους σε ανάλογες ερωτήσεις και δόθηκε η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή.

Ακολουθεί ο πίνακας 1 με τα περιγραφικά μέτρα της μεταβλητής Γονεϊκή Εμπλοκή.

Πίνακας 1 Περιγραφικά μέτρα της μεταβλητής Γονεϊκή Εμπλοκή

	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μ.Ο ± Τ.Α
Γονεϊκή Εμπλοκή	1,92	4,83	3,60 ± 0,49

Αναλυτικότερα, και για να έχουμε μία καλύτερη εκτίμηση των αποτελεσμάτων ακολουθούν στον πίνακα 2 οι μέσοι όροι των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αντιστοιχούν στη γονεϊκή εμπλοκή, προκειμένου να περιγραφούν οι απόψεις των γονέων που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 2 Μέσοι όροι απόψεων γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή

Πιστεύω ότι είναι υπευθυνότητά μου να…	**Ελάχιστη Τιμή**	**Μέγιστη Τιμή**	**Μ.Ο ± Τ.Α**
προσφέρω εθελοντικά στο σχολείο	1,00	5,00	3,63 ± 0,85
επικοινωνώ με τον καθηγητή του παιδιού μου τακτικά	1,00	5,00	4,00 ± 0,78
βοηθάω το παιδί μου να κάνει τις εργασίες του	1,00	5,00	3,17 ± 1,07
υποστηρίζω τις αποφάσεις των δασκάλων	2,00	5,00	3,64 ± 0,76
επιβλέπω την εργασία του παιδιού	1,00	5,00	3,34 ± 1,08
βοηθάω το παιδί μου να διαβάζει για τις εξετάσεις	1,00	5,00	3,45 ± 1,07

παρακολουθώ εκδηλώσεις του σχολείου	1,00	5,00	3,73 ± 0,87

Η ανάλυση των μέσων τιμών που κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα μας δείχνει ότι οι γονείς θεωρούν πολύ σημαντικό τόσο το να προσφέρουν εθελοντικά στο σχολείο και να επικοινωνούν με τους καθηγητές των παιδιών τους όσο και να βοηθούν το παιδί τους κατά την προετοιμασία του για το σχολείο. Ειδικότερα στην ερώτηση αν οι γονείς θεωρούν ότι πρέπει να επικοινωνούν με τον καθηγητή του παιδιού τους, η πλειοψηφία των απαντήσεων (88,6%) κυμάνθηκε στις δηλώσεις «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» ενώ το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας λαμβάνει η ερώτηση για την παρακολούθηση των εκδηλώσεων του σχολείου (68,3%). Μεγάλο είναι και το ποσοστό γονέων που δηλώνει τις ίδιες απαντήσεις (58,2%) ως προς το ότι πρέπει να βοηθούν τα παιδιά τους να διαβάζουν για τις εξετάσεις. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα, βρέθηκε ότι οι γονείς συμφωνούν με την άποψη ότι είναι υπευθυνότητά τους να προσφέρουν εθελοντικά στο σχολείο, να επικοινωνούν με τον καθηγητή του παιδιού τους τακτικά, να βοηθούν το παιδί τους να κάνει τις εργασίες του, να υποστηρίζουν εν μέρει τις αποφάσεις των καθηγητών, να επιβλέπουν την εργασία του παιδιού τους, να βοηθούν το παιδί τους να διαβάζει για τις εξετάσεις, να παρακολουθούν τις εκδηλώσεις του σχολείου.

Τα ίδια αποτελέσματα μας δίνει και η ανάλυση των μέσων όρων στις ερωτήσεις που αναφέρονται στις προσπάθειες των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι οι ερωτήσεις με αρνητική διατύπωση αντιστράφηκαν και ακολούθως έγινε η ανάλυση των δεδομένων. Οι γονείς δηλώνουν πως γνωρίζουν τον τρόπο να βοηθούν το παιδί τους να τα πάει καλά στο σχολείο με τις απαντήσεις «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» να λαμβάνουν αθροιστικά ένα ποσοστό της τάξεως του 64,2%, είναι ουδέτεροι όσον αφορά στην αίσθηση που έχουν για το αν συνεισφέρουν σημαντικά στη σχολική επίδοση των παιδιών τους ενώ η πλειοψηφία αυτών (61,8%) θεωρεί ότι είναι επιτυχημένες οι προσπάθειές τους σχετικά με το πώς να βοηθήσουν το παιδί τους να μάθει, όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3 Μέσοι όροι γονεϊκής εμπλοκής και σχολικής βοήθειας

	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μ.Ο ± Τ.Α
Γνωρίζω πως να βοηθήσω το παιδί μου να τα πάει καλά στο σχολείο	2,00	5,00	3,71 ± 0,78
Δε γνωρίζω πως να βοηθήσω το παιδί μου να τα πάει καλά στο σχολείο	1,00	5,00	3,80 ±1,06
Νιώθω ότι είναι επιτυχημένες οι προσπάθειές	1,00	5,00	3,60 ±0,84

μου να βοηθήσω το παιδί μου να μάθει			
Δε γνωρίζω πως να βοηθήσω το παιδί μου να μάθει	1,00	5,00	3,73 ± 1,06
Συνεισφέρω σημαντικά στη σχολική επίδοση του παιδιού μου	1,00	5,00	3,33 ± 0,86

Τα αποτελέσματα λοιπόν των δύο ερωτήσεων μας δείχνουν ότι οι γονείς θεωρούν πολύ σημαντική την εμπλοκή τους ειδικά στις όψεις που αναφέρονται στην επικοινωνία με το σχολείο αλλά και στη βοήθεια που πρέπει να προσφέρουν στο σπίτι, γεγονός που συνάδει και με βιβλιογραφικά δεδομένα.

2ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η σχέση μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και στάσεων των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση

Για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος που εξετάζει το είδος της σχέσης μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και των στάσεων των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση αρχικά δημιουργήθηκε η μεταβλητή (Γονεϊκή Εμπλοκή) από τις κλίμακες 9 και 10 και η μεταβλητή (Στάσεις Γονέων Απέναντι στην Εκπαίδευση) από την κλίμακα 11 του ερωτηματολογίου. Ακολούθως, εφαρμόστηκε ο παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης του Pearson για αυτές τις μεταβλητές, από τη στιγμή που είχαμε κανονική κατανομή, ο οποίος έδειξε ότι υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και τις στάσεις γονέων απέναντι στην εκπαίδευση σε επίπεδο σημαντικότητας α=5% (*r =,34*). Εδώ να αναφέρουμε ότι οι συντελεστές συσχέτισης λαμβάνουν τιμές στο διάστημα *-1, 1*, όπου: 0,00-0,20 μηδενική σχέση, 0,21-0,40 ασθενής σχέση, 0,41-0,60 μέτρια σχέση, 0,61-0,80 δυνατή σχέση και 0,81-1 εξαιρετικά δυνατή σχέση (Εμβαλωτής κ. συν., 2006).

Η τιμή λοιπόν που μας έδωσε ο στατιστικός έλεγχος δείχνει ότι όσο περισσότερο θετικές είναι οι στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση τόσο πιο πολύ εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία και με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

3ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιο είδος διαδικτυακής εμπλοκής επιλέγουν οι γονείς

Όσον αφορά στη Διαδικτυακή Γονεϊκή Εμπλοκή και ποιο είδος επιλέγουν οι ερωτώμενοι της παρούσας έρευνας, ακολουθεί ο πίνακας 4 με τα περιγραφικά μέτρα της μεταβλητής Διαδικτυακή Γονεϊκή Εμπλοκή.

Πίνακας 4 Περιγραφικά μέτρα της μεταβλητής Διαδικτυακή Γονεϊκή Εμπλοκή

	Ελάχιστη Τιμή	**Μέγιστη Τιμή**	**Μ.Ο ±Τ.Α**

Διαδικτυακή Γονεϊκή Εμπλοκή	1,00	5,00	3,23 ± 0,77

Οι τιμές της Διαδικτυακής Γονεϊκής Εμπλοκής κυμαίνονται από το 1 έως το 5 με τη μέση τιμή να διαμορφώνεται στις 3,23 μονάδες και την τυπική απόκλιση στις 0,77. Ακολούθως, παρατίθεται ο πίνακας 5 με τη μέση τιμή των μεταβλητών που προκύπτουν από τις ερωτήσεις για τις αντιλήψεις των γονέων για τη συνολική Διαδικτυακή Γονεϊκή Εμπλοκή είτε αυτή αφορά στη θερμότητα-ενεργή εμπλοκή είτε στον έλεγχο-περιοριστική εμπλοκή καθώς και στη συν-χρήση, προκειμένου να έχουμε μία καλύτερη εκτίμηση των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 5 Μέσες τιμές της μεταβλητής Διαδικτυακή Γονεϊκή Εμπλοκή

	Ελάχιστη Τιμή	**Μέγιστη Τιμή**	**Μ.Ο ± Τ.Α**
Βρίσκομαι στο χώρο όταν το παιδί μου περιηγείται στο διαδίκτυο	1,00	5,00	3,02
Παρακολουθώ όταν το παιδί μου περιηγείται στο διαδίκτυο	1,00	5,00	2,81
Ελέγχω τι έχει παρακολουθήσει το παιδί μου στο διαδίκτυο	1,00	5,00	2,84
Επιτρέπω στο παιδί μου να χρησιμοποιεί το διαδίκτυο συγκεκριμένες μέρες και ώρες	1,00	5,00	3,05
Περιορίζω το χρόνο που το παιδί μου επιτρέπεται να είναι στο διαδίκτυο (π.χ. μόνο μια ώρα την ημέρα)	1,00	5,00	2,78

Καθορίζω μαζί με το παιδί μου κανόνες που αφορούν στη χρήση του διαδικτύου	1,00	5,00	3,44
Εξηγώ στο παιδί μου κανόνες που αφορούν στη χρήση του διαδικτύου	1,00	5,00	3,98
Μιλάω με το παιδί μου σχετικά με το τι κάνει στο διαδίκτυο	1,00	5,00	3,93
Μιλάω με το παιδί μου σχετικά με τους κινδύνους που σχετίζονται με το διαδίκτυο	1,00	5,00	4,30
Κάθομαι μαζί με το παιδί μου στον υπολογιστή όταν περιηγείται	1,00	5,00	2,22
Δείχνω στο παιδί μου πως να χρησιμοποιεί με ασφάλεια το διαδίκτυο	1,00	5,00	3,15

Από την ανάλυση των μέσων τιμών φαίνεται ότι οι γονείς δίνουν μεγάλη σημασία στην επικοινωνία με το παιδί τους αναφορικά με το διαδίκτυο με την πλειοψηφία των ερωτηθέντων (71,6%) να δηλώνει ότι μιλάει «συχνά» και «πάντα» με το παιδί τους σχετικά με το τι κάνει στο διαδίκτυο, ενώ περίπου οι μισοί συμμετέχοντες (49,8%) δηλώνουν ότι μιλάνε στο παιδί τους σχετικά με τους κινδύνους του διαδικτύου. Μικρά ποσοστά καταλαμβάνουν οι απαντήσεις που αφορούν στον έλεγχο και στον περιορισμό των ωρών της χρήσης του διαδικτύου με την πλειοψηφία να δηλώνει ότι το κάνει «μερικές φορές». Σημαντικό θεωρούν οι γονείς το να μιλούν με τα παιδιά για τους κανόνες στη χρήση του διαδικτύου με ποσοστό 71,6% να δηλώνει ότι το κάνει «συχνά» και «πάντα», καθώς και να καθορίζουν συγκεκριμένους κανόνες μαζί με τα παιδιά.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα, «μερικές φορές» δήλωσε η πλειοψηφία ότι βρίσκεται στο χώρο ή παρακολουθεί όταν το παιδί τους περιηγείται στο διαδίκτυο και ελέγχει τι έχουν παρακολουθήσει τα παιδιά τους στο διαδίκτυο. «Συχνά» οι γονείς επιτρέπουν στο παιδί τους να χρησιμοποιεί το διαδίκτυο συγκεκριμένες μέρες και ώρες, ενώ «σπάνια» περιορίζουν τον χρόνο που αυτό επιτρέπεται να είναι στο διαδίκτυο. «Συχνά» καθορίζουν μαζί με το παιδί τους κανόνες που αφορούν στη χρήση του διαδικτύου, «πάντα» τους εξηγούν κανόνες που αφορούν στη χρήση του διαδικτύου, μιλούν μαζί τους σχετικά με το τι κάνει το διαδίκτυο, καθώς και με κινδύνους που σχετίζονται με αυτό. «Σπάνια» όμως κάθονται με τα παιδιά τους όταν αυτά περιηγούνται στον υπολογιστή, ενώ «μερικές φορές» τους δείχνουν πώς να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο με ασφάλεια. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η κλίμακα διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή χωρίζεται σε δύο μέρη, την κλίμακα «Διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή – Έλεγχος» η οποία κυμαίνεται από το 1 έως το 5 με μέση τιμή ίση με 2,79 μονάδες και τυπική απόκλιση 0,88 και την κλίμακα «Διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή – Θερμότητα ή Εποικοδομητική» που κυμαίνεται από το 1 έως το 5 με μέση τιμή ίση με 3,76 μονάδες και τυπική απόκλιση 0,85. Αυτό σημαίνει πως οι γονείς προτιμούν την ενεργή εμπλοκή η οποία σχετίζεται με τη γονεϊκή ζεστασιά.

4ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι στάσεις των γονέων απέναντι στο διαδίκτυο και πως αυτές συνδέονται με τη διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή;

Για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος που εξετάζει τις θετικές ή αρνητικές στάσεις των γονέων απέναντι στο διαδίκτυο και τον τρόπο που αυτές συνδέονται με το είδος της διαδικτυακής γονεϊκής εμπλοκής που επιλέγουν, δημιουργήθηκε η μεταβλητή (Διαδικτυακή Γονεϊκή Εμπλοκή) από τις δηλώσεις της ερώτησης 14 και η μεταβλητή (Στάσεις Γονέων Απέναντι στην Εκπαίδευση) από τις δηλώσεις της ερώτησης 15 του ερωτηματολογίου. Αρχικά ακολουθεί ο πίνακας 6 με τα περιγραφικά μέτρα της μεταβλητής Στάσεις των Γονέων Απέναντι στο Διαδίκτυο σύμφωνα με τον οποίο η ελάχιστη τιμή των Στάσεων των Γονέων Απέναντι στο Διαδίκτυο ισούται με 2,91 μονάδες, ενώ η μέγιστη με 4,91, με τη μέση τιμή να κυμαίνεται στις 3,91 μονάδες και την τυπική απόκλιση στις 0,40. Η μεγάλη μέση τιμή μας δείχνει ότι οι σημερινοί γονείς καθώς ήταν και στην πλειοψηφία τους νέοι διάκεινται θετικά απέναντι στο διαδίκτυο.

Πίνακας 6 Μέσες τιμές της μεταβλητής Διαδικτυακή Γονεϊκή Εμπλοκή

Στάσεις Γονέων Απέναντι στο Διαδίκτυο	**Ελάχιστη Τιμή**	**Μέγιστη Τιμή**	**Μ.Ο ± Τ.Α**
	2,91	4,91	3,91 ± 0,40

Ακολούθως, εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson για αυτές τις μεταβλητές εφόσον ικανοποιείτο η κανονική κατανομή των δύο μεταβλητών, ο οποίος έδειξε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις των γονέων απέναντι στο διαδίκτυο με τη διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή, σε επίπεδο σημαντικότητας α=5% (*r =,13*). Δηλαδή, δεν μπορούμε να πούμε ότι οι στάσεις των γονέων απέναντι στο διαδίκτυο επηρεάζουν τον τρόπο που αυτοί επιλέγουν για να επιβλέπουν τα παιδιά τους. Η κλίμακα «Θετικές στάσεις προς το διαδίκτυο» κυμαίνεται από τις 1,25 μονάδες έως

τις 5 με μέση τιμή ίση με 3,66 και τυπική απόκλιση 0,71, ενώ η κλίμακα «Αρνητικές στάσεις προς το διαδίκτυο» έχει το ίδιο εύρος τιμών, μέση τιμή 3,66 μονάδες και τυπική απόκλιση 0,71 επίσης.

5ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια η σχέση μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και διαδικτυακής γονεϊκής εμπλοκής

Για την απάντηση του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος που εξετάζει το αν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και της διαδικτυακής γονεϊκής εμπλοκής-Έλεγχος καθώς και της διαδικτυακής γονεϊκής εμπλοκής-Ενεργή αθροίστηκαν οι ερωτήσεις των ομάδων 9 και 10 του Μέρους Β του ερωτηματολογίου και ακολούθως αφού υπήρχε κανονική κατανομή μεταξύ των μεταβλητών, εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson γι' αυτήν τη μεταβλητή (Γονεϊκή Εμπλοκή), με τις ερωτήσεις της ομάδας 14 του Μέρους Γ του ερωτηματολογίου (Διαδικτυακή Γονεϊκή Εμπλοκή- έλεγχος ή ενεργή). Ο έλεγχος έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και τη διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή-Έλεγχος, σε επίπεδο σημαντικότητας α=5% (*r =,37*) ενώ θετική συσχέτιση υπάρχει σε επίπεδο σημαντικότητας 5% και μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και της διαδικτυακής γονεϊκής εμπλοκής-Ενεργή (*r =,29*). Το αποτέλεσμα αυτό μας δείχνει ότι όσο περισσότερο οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους και θεωρούν ότι είναι καθήκον τους να τα βοηθάνε στο σπίτι με τις εργασίες του σχολείου τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν και τρόπους επιτήρησης και επίβλεψης του διαδικτύου, επομένως, οι δύο μορφές βρίσκονται σε συνάρτηση.

Ανάλυση των απαντήσεων που αφορούν στη διαφορά μεταξύ ΓΕ και ΔΓΕ στο γυμνάσιο και στο λύκειο

Ένας ακόμα παράγοντας που εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα ήταν αν υπάρχει διαφορά τόσο στη γονεϊκή όσο και στη διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή ανάμεσα στους μαθητές γυμνασίου και λυκείου. Όσον αφορά το εάν η Γονεϊκή Εμπλοκή διαφέρει στους μαθητές του Λυκείου και του Γυμνασίου, αρχικά εφαρμόστηκε ο έλεγχος κανονικότητας, όπου και βρέθηκε ότι τα δείγματα προέρχονταν από κανονικούς πληθυσμούς. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε το t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, απ' όπου και αποδεχόμαστε την ισότητα των διακυμάνσεων, και στη συνέχεια απορρίπτουμε την ισότητα των μέσων τιμών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η Γονεϊκή Εμπλοκή διαφέρει στους μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου, όπως διαπιστώνουμε από τον πίνακα 7.

Πίνακας 7 Έλεγχος t-test ανεξάρτητων δειγμάτων στη γονεϊκή εμπλοκή στο γυμνάσιο και στο λύκειο

	Γυμνάσιο		Λύκειο			
	Μ.Ο	ΤΑ	Μ.Ο.	Τ.Α.	*t*	*p*
Γον. Εμπλοκή	3.74	0.4	3.52	0.52	3.18	0.00

Η μέση τιμή της Γονεϊκής Εμπλοκής των μαθητών του Γυμνασίου είναι λίγο μεγαλύτερη από τη μέση τιμή της Γονεϊκής Εμπλοκής των μαθητών του Λυκείου.

Ομοίως για το εάν η Διαδικτυακή Γονεϊκή Εμπλοκή-Έλεγχος διαφέρει σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, εφαρμόστηκε ο έλεγχος κανονικότητας, ο οποίος έδειξε ότι η Διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή-Έλεγχος ακολουθεί την κανονική κατανομή για τα παιδιά του Γυμνασίου (*p*

=0.14), όχι όμως και για αυτά του Λυκείου (*p =0.04*). Επομένως, εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος των Mann-Whitney προκειμένου να διερευνηθεί εάν το Σχολείο του παιδιού επηρεάζει τη Διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή-Έλεγχος ή όχι, τα αποτελέσματα του οποίου δείχνουν ότι η Διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή-Έλεγχος, επηρεάζεται από το Σχολείο του παιδιού (*p =0.00*), όπως φαίνεται και στον πίνακα 8.

Πίνακας 8 Μέσοι όροι της διαδικτυακής γονεϊκής εμπλοκής-έλεγχος σε γυμνάσιο και λύκειο

	Γυμνάσιο		**Λύκειο**			
	μ.ό.	***τ.α.***	***μ.ό.***	***τ.α.***	***U***	***p***
Διαδικτυακή γονεϊκή εμπλοκή - Έλεγχος	3.09	0.84	2.62	0.86	3641	0.00

Η μέση τιμή της Διαδικτυακής Γονεϊκής Εμπλοκής-Έλεγχος των μαθητών του Γυμνασίου είναι μεγαλύτερη από τη μέση τιμή της Διαδικτυακής Γονεϊκής Εμπλοκής-Έλεγχος των μαθητών του Λυκείου, γεγονός που σημαίνει ότι οι γονείς είναι πιο περιοριστικοί στη χρήση του διαδικτύου στα μικρότερα παιδιά, το οποίο έχει τεκμηριωθεί και βιβλιογραφικά.

Συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι και στο σχολείο και της διαδικτυακής γονεϊκής εμπλοκής. Για τη διερεύνηση αυτής της σχέσης εξετάστηκαν πολλές παράμετροι και παράγοντες, όπως οι αντιλήψεις που έχουν οι γονείς για τη γονεϊκή εμπλοκή, οι στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση καθώς και οι τακτικές εμπλοκής που χρησιμοποιούν στη μάθηση του παιδιού τους και στη χρήση του διαδικτύου. Ένα σημαντικό εύρημα που προκύπτει από τα αποτελέσματα της ανάλυσης είναι ότι οι γονείς θεωρούν πολύ σημαντική την εμπλοκή τους στο σχολείο αλλά και στο σπίτι, καθώς η μέση τιμή των απαντήσεων των γονέων για τις δηλώσεις που αφορούν στη γονεϊκή εμπλοκή ήταν υψηλή (3,60), γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των ερευνών των Poulou και Matsagouras (2007) και Rafiq et al. (2013), που έδειξαν ότι οι περισσότεροι γονείς φροντίζουν να βοηθάνε τα παιδιά τους με τις σχολικές τους εργασίες. Είναι πολύ σημαντικά τα ποσοστά των ερωτήσεων που αφορούν στη γονεϊκή εμπλοκή καθώς, όπως έχει αναδειχθεί και βιβλιογραφικά (Chowa et al., 2013), όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα για τα παιδιά σε τομείς που αφορούν τόσο στη σχολική τους ζωή (καλύτεροι βαθμοί, καλύτερη συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές και τους καθηγητές, μικρά ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου) όσο και σε τομείς που σχετίζονται με τα κίνητρα και κάνουν τα παιδιά να θέλουν να προσπαθήσουν περισσότερο και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα δύσκολα γνωστικά έργα (Fan & Williams, 2010). Τα παιδιά των οποίων οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στο σχολείο και στο σπίτι γίνονται κοινωνικά πιο ώριμα. Μεγάλο ποσοστό συμφώνησε ότι θεωρεί πως πρέπει να προσφέρει εθελοντικά στο σχολείο και να παρακολουθεί τις

εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται από το σχολείο καθώς η πλειοψηφία των απαντήσεων κυμάνθηκε στις απαντήσεις «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα». Ο εθελοντισμός στο σχολείο είναι μια διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής που έχει αναδειχθεί από πολλούς ερευνητές (Fan, 2001, όπ. αναφ. στο Fan & Williams, 2010, Epstein et al., 2002). Το γεγονός ότι οι γονείς έχουν τη διάθεση να προσφέρουν εθελοντικά δείχνει πως οι γονείς αισθάνονται σιγουριά και άνεση απέναντι στο εκπαιδευτικό προσωπικό και αυτό σίγουρα επηρεάζει τον βαθμό επαφής που επιδιώκουν (Herman & Reike, 2016).

Ένας άλλος παράγοντας που εξετάστηκε ήταν οι τρόποι ελέγχου και επιτήρησης που οι γονείς ασκούν στα παιδιά κατά τη χρήση του διαδικτύου. Η πλειοψηφία των απαντήσεων των γονέων για το αν βρίσκονται στο χώρο, αν παρακολουθούν, αν ελέγχουν τι έχει παρακολουθήσει το παιδί τους στο διαδίκτυο δήλωσε ότι το κάνει «μερικές φορές» και ακολουθεί η απάντηση «συχνά» με ποσοστά που ανέρχονται στο 18%-26,5% του δείγματος, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με τις έρευνες των οποίων τα αποτελέσματα δηλώνουν ότι οι έφηβοι ελέγχονται λιγότερο κατά τη χρήση του διαδικτύου σε σχέση με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας (Alvarez et al., 2013˙ Nikken & Haan, 2015˙ Valcke et al., 2010) καθώς και με αυτό που δήλωσαν τα παιδιά κατά την έρευνα που διεξήχθη στη χώρα μας από το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου (2019), ότι δηλαδή περίπου οι μισοί γονείς δε χρησιμοποιούν κάποια συγκεκριμένα χρονικά όρια ή συγκεκριμένες μέρες για πλοήγηση. Όπως έχει αναδειχθεί και βιβλιογραφικά (Nikken & Haan, 2015), η επιτήρηση μειώνεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν σε σχέση με τις ηλικίες κάτω των 12 ετών κάτι που έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας στην οποία η μέση τιμή της ηλικίας των παιδιών ήταν τα 15,56 έτη καθώς τα περισσότερα από αυτά φοιτούσαν στο λύκειο.

Συμπερασματικά οφείλουμε να πούμε ότι αρκετά ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών. Αξίζει να τονίσουμε τη σπουδαιότητα που έδειξαν οι γονείς ως προς τις διαστάσεις και της γονεϊκής και της διαδικτυακής γονεϊκής εμπλοκής και να τονίσουμε την ύπαρξη θετικής συσχέτισης αυτών των δύο καθώς η διαδικτυακή εμπλοκή αποτελεί μια νέα μορφή της ευρύτερης γονεϊκής εμπλοκής και η μεταξύ τους σχέση, αλληλεπίδραση και συνεξάρτηση δεν είχε εξεταστεί μέχρι τώρα.

Επομένως, σε αυτό το κομμάτι θεωρούμε ότι η παρούσα έρευνα προσέφερε κάτι καινούριο σε πληροφορία, το οποίο αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω σε μελλοντικές έρευνες.

Προτάσεις και περιορισμοί

Κλείνοντας, οφείλουμε να αναφερθούμε στους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας. Στην παρούσα μελέτη υιοθετήσαμε την προοπτική των γονέων καθώς στις περισσότερες μελέτες προσεγγίζονται τα παιδιά για τη συλλογή δεδομένων. Σε μια μελλοντική μελέτη, θα μπορούσαν να ληφθούν στοιχεία τόσο από τα παιδιά όσο και από τους γονείς. Αυτό είναι σύμφωνο με τη σύσταση των Wang et al. (2005, όπ. αναφ. στο Valcke et al., 2010): "(αυτό) δείχνει την ανάγκη να μελετηθούν οι οικογενειακοί κανόνες από την προοπτική των γονέων όσο και των παιδιών". Δεύτερον, η μελέτη μας βασίστηκε σε μια έρευνα στην οποία συμμετείχαν γονείς που κλήθηκαν να απαντήσουν σε ευαίσθητες ερωτήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του στυλ γονεϊκής

μέριμνας. Αυτά μπορούν να θεωρηθούν ως ευαίσθητα θέματα και να οδηγήσουν σε ένα ορισμένο επίπεδο προκατάληψης, δηλαδή, πρότυπα απόκρισης που αντανακλούν κοινωνικές επιθυμητές απαντήσεις. Αυτό θα μπορούσε να ελεγχθεί με τη συμμετοχή και άλλων φορέων στη μελέτη. Τρίτον, παράλληλα με τα ερευνητικά εργαλεία, η πραγματική χρήση του διαδικτύου από τα παιδιά μπορεί να μετρηθεί με έναν εναλλακτικό τρόπο και πρόσθετα χαρακτηριστικά χρήσης του διαδικτύου μπορούν να ελεγχθούν (όπως για τύπους χρήσης, συμπεριφορές κινδύνου στο διαδίκτυο). Ένας άλλος περιορισμός είναι το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο μας έπρεπε να είναι συνοπτικό και συνεπώς δεν περιείχε ενδεχομένως όλα τα σχετικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, οι κλίμακες που χρησιμοποιήσαμε είχαν επαρκή εσωτερική ισχύ. Επομένως, αισθανόμαστε σίγουροι ότι τα δεδομένα μας αποτελούν ένα ενδιαφέρον σημείο εκκίνησης για περαιτέρω έρευνα σχετικά με τις ανησυχίες των γονέων με τη διαμεσολάβηση στη χρήση των ψηφιακών μέσων των μικρών παιδιών. Τέλος, η μελέτη πρέπει να αναπαραχθεί με τη συμμετοχή ενός μεγαλύτερου δείγματος γονέων, από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της χώρας. Επιπλέον, μια σύγκριση με άλλες χώρες θα μπορούσε να είναι χρήσιμη για τον έλεγχο για πιθανές πολιτισμικές διαφορές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alvarez, M., Torres, A., Rodriguez, E., Padilla, S., & Rodrigo, M. (2013). Attitudes and parenting dimensions in parent's regulation of Internet use by primary and secondary school children. *Computers & Education, 67*, 69-78.

Álvarez-García, D., García, T., & Suárez-García, Z. (2018). The relationship between parental control and high-risk internet behaviors' in adolescence. *Social Sciences, 7*(6), 1-7. https://doi.org/10.3390/socsci7060087

Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education, 1,* (0), 188-199.

Bird, D. (2009). The use of questionnaires for acquiring information on public perception of natural hazards and risk mitigation – a review of current knowledge and practice. *Nature Hazards and Earth System Sciences, 9,* 1307-1325.

Cassell, C., & Symon, G. (1994). Qualitative research in work context. In: C. Cassell, & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organization research: a practical guide* (pp. 3-7). Sage.

Chaudhry, A., Hassan, S., Khaliq, M., & Agha, Q. (2015). Parent's involvement in their child academic achievement. *Pakistan Vision, 15*(2), 117-125.

Chowa, G. A. N., Masa, R. D., & Tucker, J. (2013). The effects of parental involvement on academic performance of Ghanaian youth: Testing measurement and relationships using structural equation modeling. *Children and Youth Services Review, 35*(12), 2020–2030. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.09.009

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου). Μεταίχμιο.

Cotton, K., & Wikelund, K. (1995). *Parent involvement in education*. Portland: Education Northwest.

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης, μτφ. Ν. Κουβαράκου). Έλλην.

Daneels, R., & Vanwynsberghe, H. (2017). Mediating social media use: connecting parents' mediation strategies and social media literacy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 11*(3), 1-14. http://dx.doi.org/10.5817/CP2017-3-5

Eastin, M. S., Greenberg, B. S., & Hofschire, L. (2006). Parenting the internet. *Journal of Communication, 56* (3), 486–504. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00297.x

Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου (2019). Έρευνα για την ασφάλεια στο διαδίκτυο. Ανακτήθηκε από https://saferinternet4kids.gr/press-newsletter/researchresults/ 7/2/2019

Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (1η εκδ.). Ιωάννινα: Δ.Υ.

Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N., & Voorhis, F. (2002*). School, family and community partnerships*. Sage.

Erdener, M. (2016). Principals' and teachers' practices about parent involvement in schooling. *Universal Journal of Educational Research 4(12A*): 151-159. DOI: 10.13189/ujer.2016.041319

Fan, W., & Williams, C. (2010): The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology,30,*(1), 53-74.

Gogtay, N., & Thatte, U. (2017). Principles of correlation analysis. *Journal of Physicians of India, 65*, 78-81.

Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2016). Improving teacher perceptions of parent involvement patterns: Findings from a group randomized trial. *School Psychology Quarterly, 32*(1), 1-18.

Kimaro, A., & Matsumu, H. (2015). Impacts of parental involvement in school activities on academic achievement of primary school children. *International Journal of Education and Research, 3*(8), 483-494.

Κυριαζή, Ν. (2002). *«Η Κοινωνιολογική Έρευνα». Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Ελληνικά Γράμματα.

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Mante, F., Awereh, E., & Kumea, A. (2015). Effects of parental involvement on academic performance of pupils: A case study at Adukrom methodist primary school. *Basic Research Journal of Education Research and Review, 4*(1), 01-07.

Mohajan, H. (2017). Two criteria for good measurements in research: validity and reliability. *Annals of Spiru Haret University, 17*(3), 58-82.

Nikken, P., & de Haan, J. (2015). Guiding young children's internet use at home: Problems that parents experience in their parental mediation and the need for parenting support. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 9(1)*, 1-19.

Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., Kroff, S. L., & Memmott-Elison, M. K. (2018). The protective role of parental media monitoring style from early to late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*(2), 445–459. https://doi.org/10.1007/s10964-017-0722-4

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, *77*(3), 373–410. https://doi.org/10.3102/003465430305567

Porumbu, D., & Necşoi, D. (2013). Relationship between parental involvement/attitude and children's school achievements. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 76*, 706 – 710.

Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School-family relations: Greek parents΄ perceptions of parental involment. *International Journal about Parents in Education, 1*(0), 83-89.

Rafiq, H. M. W., Fatima, T., Sohail, M. M., Saleem, M., & Khan, M. A. (2013). Parental involvement and academic achievement; a study on secondary school students of Lahore, Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*, *3*(8), 209-223.

Shin, W. (2015). Parental socialization of children's Internet use: A qualitative approach. *New Media & Society*, *17*(5), 649–665. https://doi.org/10.1177/1461444813516833

Spera, C., Wentzel, K., & Matto, H. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth Adolescence, 38*, 1140–1152.

Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use of primary children. *Computers & Education, 55*, 454-464.

«Μουσικοτροπώντας»: Τα Μουσικά Σύνολα του Μουσικού Σχολείου ως πεδίο ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μαθητών και μαθητριών., Κερασοβίτης Κωνσταντίνος

Κερασοβίτης Κωνσταντίνος, Μουσικολόγος Εκπαιδευτικός Μουσικής Med
k_kerasovitis@hotmail.com

Abstract

This study explores the role of school music ensembles at the Music School as a field for developing students' social and emotional skills. Drawing on Christopher Small's concept of *musicking* (1998), music is approached not as a static object but as an interactive and participatory process through which students experience collaboration, empathy, and collective creativity. Participation in music ensembles enhances self-esteem, self-discipline, emotional intelligence, and creativity, while providing opportunities for experiential learning and social integration. Beyond its aesthetic dimension, musical practice acquires pedagogical and sociological significance, contributing to the holistic development of personality and the cultivation of essential life skills. The theoretical perspectives and research findings presented highlight music education as a powerful mechanism for social learning and empowerment, promoting a school culture that learns, feels, and thrives through music.

Keywords: music education, music ensembles, socio-emotional skills, experiential learning.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον ρόλο των μουσικών συνόλων του Μουσικού Σχολείου ως πεδίου ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών. Υπό το θεωρητικό πρίσμα της έννοιας του *musicking* (Small, 1998), η μουσική αντιμετωπίζεται ως διαδικασία αλληλεπίδρασης και συμμετοχής, μέσα από την οποία οι μαθητές βιώνουν σχέσεις συνεργασίας, ενσυναίσθησης και συλλογικής δημιουργίας. Η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα ενισχύει την αυτοεκτίμηση, την αυτοπειθαρχία, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη δημιουργικότητα, προσφέροντας παράλληλα ευκαιρίες βιωματικής μάθησης και κοινωνικής ένταξης. Η μουσική πράξη, πέρα από την αισθητική της διάσταση, αποκτά παιδαγωγικό και κοινωνιολογικό χαρακτήρα, συμβάλλοντας στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής. Τα ευρήματα και οι θεωρητικές προσεγγίσεις που παρουσιάζονται αναδεικνύουν τη μουσική εκπαίδευση ως ουσιαστικό μηχανισμό κοινωνικής μάθησης και ενδυνάμωσης, προάγοντας ένα σχολείο που μαθαίνει, αισθάνεται και λειτουργεί μέσα από τη μουσική.

Λέξεις-κλειδιά:. μουσική εκπαίδευση, μουσικά σύνολα, κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, βιωματική μάθηση.

Εισαγωγή

Η μουσική πράξη στο σχολικό πλαίσιο υπερβαίνει τα όρια μιας απλής καλλιτεχνικής δραστηριότητας· συνιστά έναν δυναμικό χώρο αλληλεπίδρασης, βιωματικής μάθησης και κοινωνικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, τα μουσικά σύνολα αποτελούν πεδίο

στο οποίο η αισθητική εμπειρία συναντά την ψυχοκινητική, συναισθηματική και κοινωνική καλλιέργεια του μαθητή. Υπό το πρίσμα της έννοιας του musicking του Christopher Small (1998), η μουσική δεν αντιμετωπίζεται ως στατικό αντικείμενο, αλλά ως πράξη — μια διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι εκφράζουν, διαμορφώνουν και επιβεβαιώνουν σχέσεις με τον εαυτό τους και τους άλλους. Στο σχολικό περιβάλλον, αυτή η μουσική πράξη αποκτά ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία, καθώς συνδέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων που υπερβαίνουν το αισθητικό πεδίο και αγγίζουν την ολιστική διαμόρφωση της προσωπικότητας.

Η συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών σε μουσικά σύνολα, χορωδίες ή ορχήστρες, δημιουργεί ένα πλαίσιο συλλογικότητας όπου η μάθηση, η συναισθηματική έκφραση και η κοινωνική αλληλεπίδραση συνυφαίνονται. Μέσα από τη συνεργασία, τον συντονισμό και την από κοινού δημιουργία, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλλιεργούν ψυχοκινητικές ικανότητες, ενισχύουν την αυτοπειθαρχία και την προσοχή, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, συναισθηματική νοημοσύνη και αίσθηση του «ανήκειν». Η μουσική πράξη στο σχολείο, επομένως, λειτουργεί ως πεδίο κοινωνικής μάθησης, ενδυνάμωσης και αυτογνωσίας, αναδεικνύοντας τη μουσική ως μέσο διαμόρφωσης κοινωνικά συνειδητών και συναισθηματικά ώριμων ατόμων.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί μια κοινωνιολογική προσέγγιση του μαθήματος των μουσικών συνόλων των Μουσικών Συνόλων, εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο η συλλογική μουσική εμπειρία συμβάλλει στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών. Μέσα από τη σύνδεση θεωρητικών προσεγγίσεων και ερευνητικών ευρημάτων, επιδιώκεται η ανάδειξη της μουσικής πράξης ως ουσιαστικού παιδαγωγικού εργαλείου που ενισχύει τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός σχολείου που «μουσικοτροπεί» — δηλαδή σκέφτεται, αισθάνεται και μαθαίνει μέσα από τη μουσική.

Η έννοια του "Musicking"

Ο Christopher Small μουσικολόγος και μουσικοπαιδαγωγός το 1998 προσπαθώντας να αναδείξει ότι η μουσική εμπειρία είναι μια συνθήκη κατά την οποία οι άνθρωποι συνάπτουν, εκδηλώνουν και επιβεβαιώνουν μουσικές και έξω-μουσικές σχέσεις, στο βιβλίο *Musicking: The Meanings of Performance and Listening* αντικατέστησε τον όρο μουσική (ένα στατικό ουσιαστικό) με το ρήμα μουσικοτροπώ (to music - musicking) και τη μετοχή μουσικοτροπώντας (musicking) (Small, 1998,). Η έννοια του *μουσικοτροπώ* αποτελεί ένα θεωρητικό πλαίσιο όπου η μουσική πράξη ερμηνεύεται και ως μια διαδικασία κατανόησης του εαυτού μας και της σχέσης μας με τους ανθρώπους και το περιβάλλον. Με βάση αυτή τη θεώρηση της μουσικής πράξης, το *μουσικοτροπώ* αποτελεί έναν οδηγό με υπαρξιακές, κοινωνικές, πολιτισμικές και θεραπευτικές προεκτάσεις· δηλαδή, όταν η μουσικοτροπία έχει τη μορφή συλλογικής επιτέλεσης, η αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα που προκύπτει από την ενεργή και ενσώματη συμμετοχή καθίσταται καθοριστική για τη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η γνώση, τα συναισθήματα και οι αξίες δεν μεταβιβάζονται απλώς, αλλά βιώνονται συλλογικά, δημιουργώντας κοινά σημεία αναφοράς και ενισχύοντας την αίσθηση της συμμετοχικής κουλτούρας (Turino 2008:2). Η μουσικοτροπία συνιστά μία πρακτική που δεν μπορεί να αποσπαστεί από την ανθρώπινη ύπαρξη και δεν βασίζεται σε αξιολογικές κρίσεις σε αξιολογικές διακρίσεις κυριαρχίας ή υποταγής. Αντιθέτως, δίνει κεντρική σημασία στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται η μουσική δραστηριότητα. Οι

σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων μέσω οργανωμένων ήχων, μη λεκτικής επικοινωνίας και του συγκεκριμένου πλαισίου διεξαγωγής της μουσικής πρακτικής αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία για την κατανόηση της έννοιας της μουσικής γενικότερα και, ειδικότερα, εντός του εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικού και εκπαιδευτικού πλαισίου. Η μουσική πράξη, είτε είναι συλλογική είτε προσωπική υπόθεση, είναι κατά βάση μια τελετουργία. Όπως αναφέρει ο Maisonneuve «το τελετουργικό είναι ένα κωδικοποιημένο σύστημα συμπεριφορών, υπό ορισμένες συνθήκες χρόνου και τόπου, το οποίο έχει ένα βιωμένο νόημα και μια συμβολική εμβέλεια για τους αυτουργούς του και τους μάρτυρές του· συνεπάγεται πάντα τη σκηνοθεσία του σώματος και μια κάποια σχέση με το ιερό» (Maisonneuve, J. 2001: 251). Αυτό που δεν είναι πάντοτε αναμενόμενο είναι ότι τα οφέλη της μουσικής πράξης εκτείνονται σε πολλαπλούς τομείς, όπως η φυσιολογία, η ψυχολογία και η εκπαίδευση, και μάλιστα παρουσιάζουν διαχρονική ισχύ, διατηρούμενα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Barbershop Harmony Society, χ.χ.· Welch, 2015). Η μουσική πράξη δεν αποτελεί απλώς αισθητική δραστηριότητα, αλλά συνιστά έναν κατεξοχήν τόπο κοινωνικής και πολιτισμικής συγκρότησης νοημάτων, τα οποία αναδύονται δυναμικά κατά τη στιγμή της μουσικής επιτέλεσης και ταυτόχρονα διαμορφώνονται μέσα από τη συλλογική εμπειρία της μουσικής πρακτικής. Υπό αυτό το πρίσμα, η μουσική δραστηριότητα μπορεί να ιδωθεί ως μορφή βιωματικής μάθησης και ως διαδικασία κοινωνικής κατασκευής του νοήματος, όπου η αλληλεπίδραση μεταξύ εκτελεστή, ακροατή και μουσικού έργου καθίσταται θεμελιώδης για την κατανόηση και την ερμηνεία της μουσικής

Οι εξω-μουσικές δεξιότητες συνιστούν, ουσιαστικά, τα πολυδιάστατα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες από τη συμμετοχή τους στη μουσική πράξη. Τα οφέλη αυτά ενισχύουν και εδραιώνουν τη δέσμευσή τους, ενώ παράλληλα εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους με στοιχεία που προσδίδουν νόημα στην καθημερινότητά τους και αναδεικνύονται σε καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης της προσωπικής τους ταυτότητας και του χαρακτήρα τους. Αντιθέτως, τα εσωτερικά οφέλη αποτελούν τον βασικό μηχανισμό διατήρησης της μουσικής πρακτικής, όχι εξαιτίας εξωτερικών κινήτρων, αλλά επειδή προάγουν την προσωπική ανάπτυξη και διευκολύνουν την αυτοπραγμάτωση των συμμετεχόντων (Bowman, 2012:6).

Το μάθημα των Μουσικών Συνόλων στα Μουσικά Σχολεία.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα των Μουσικών Σχολείων, το μάθημα των Μουσικών Συνόλων κατέχει κεντρική και θεσμοθετημένη θέση. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 2629/Β/28.6.2019, αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα και διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: α) Σύνολα Οργανοχρησίας, στα οποία συμμετέχουν μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου με το όργανο επιλογής τους σε φωνητικά ή ορχηστρικά σχήματα ευρωπαϊκής ή ελληνικής μουσικής, και β) Σύνολα Μουσικής Έκφρασης και Δημιουργίας, που αφορούν αποκλειστικά μαθητές/τριες Λυκείου, προσφέροντας ευρύτερα περιθώρια καλλιτεχνικής πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας (ΦΕΚ 2858/Β/2015).

Η θεωρητική θεμελίωση του μαθήματος συνδέεται με την έννοια της «μουσικής κοινότητας», δηλαδή μιας ομάδας στην οποία τα μέλη συνυπάρχουν και συνεργάζονται μέσω της μουσικής πράξης, αναπτύσσοντας ιδιαίτερες μορφές επικοινωνίας, κοινές αξίες και συλλογική καλλιτεχνική ταυτότητα (Χαρατσή, 2012). Η παιδαγωγική του διάσταση εδράζεται σε θεωρίες μάθησης που αντιλαμβάνονται το σχολείο ως κοινότητα μάθησης (Dewey, 1938· Vygotsky, 1978), όπου η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά συντελείται ως συλλογική και βιωματική εμπειρία.

Η σημασία του μαθήματος αναδεικνύεται σε πολλαπλά επίπεδα:

- Παιδαγωγικά, καθώς συνδέει τη θεωρία με την πράξη και προωθεί τη βιωματική μάθηση.
- Κοινωνικά, επειδή καλλιεργεί συνεργασία, αποδοχή της διαφορετικότητας και μείωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού (Κολιάδη-Τηλιακού, 2009· Ρίζου & Πολυμενοπούλου, 2016).
- Πολιτισμικά, διότι συμβάλλει στη διατήρηση και ανάδειξη της ελληνικής μουσικής παράδοσης, ενώ παράλληλα ενισχύει τη γνωριμία με διεθνή μουσικά ρεύματα (Διονυσίου, 2002).

Συνολικά, τα Μουσικά Σύνολα δεν αποτελούν απλώς ένα μάθημα μουσικής πράξης, αλλά έναν πολυδιάστατο πυρήνα καλλιτεχνικής, παιδαγωγικής και κοινωνικής δραστηριότητας.

Ψυχοκινητικών και Συναισθηματικών Δεξιοτήτων μέσω των Μουσικών Συνόλων

Η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα φαίνεται να επιδρά καθοριστικά στην ανάπτυξη ψυχοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, συμβάλλει στη συναισθηματική ωρίμανση, καθώς η ίδια η μουσική λειτουργεί ως εργαλείο έκφρασης προσωπικών διαθέσεων και συναισθημάτων. Επιπλέον, δρα ως μέσο διαχείρισης και ρύθμισης έντονων συναισθημάτων, προσφέρει δυνατότητες χαλάρωσης, λειτουργεί ως κίνητρο για συγκέντρωση και, γενικότερα, προάγει την ψυχική ευεξία και την ολιστική ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Hallam, 2015·Küpana, 2015· Hou et al., 2017). Επίσης, η ενασχόληση με τη μουσική έχει συσχετιστεί με την ενίσχυση της ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, γεγονός που συνδέεται άμεσα με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Hallam, 2010· Tzanaki, 2016·Aucouturier & Canonne, 2017). Παράλληλα, οι συλλογικές μουσικές και δημιουργικές δραστηριότητες συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, παρέχοντας στους μαθητές ένα πλαίσιο έκφρασης και εκτόνωσης των συναισθημάτων τους (Παπαδάκη, 2009· Wills, 2011· Hallam, 2015). Στη σχολική χορωδία ή στη σχολική ορχήστρα, η πρώτη δεξιότητα που αποκτούν οι μαθητές και οι μαθήτριες αφορά τη λειτουργία τους στο πλαίσιο μιας συλλογικής ομάδας. Η εύρυθμη λειτουργία μιας χορωδίας ή ορχήστρας προϋποθέτει την ικανότητα κάθε μέλους να ενεργεί συντονισμένα με τα υπόλοιπα, μετατοπίζοντας την προοπτική από το ατομικό «εγώ» στο συλλογικό «εμείς» (Παπαδάκη, 2009· Wills, 2011· García et al., 2012).

Η μουσική στοχεύει στο συναίσθημα και είναι κατεξοχήν η τέχνη του συναισθήματος. «Η μουσική δεν μας κάνει να βλέπουμε, ούτε να σκεφτόμαστε, μας κάνει όμως σίγουρα να αισθανόμαστε και αυτό δεν έμεινε απαρατήρητο από φιλόσοφους και ερευνητές» (Τσέτσος, 2012: 33). Συναίσθημα ορίζεται η ιδιαίτερη ψυχική διάθεση που αναδύεται ως αποτέλεσμα ποικίλων καταστάσεων, οι οποίες προκαλούνται είτε από εξωτερικούς παράγοντες είτε από διαφορετικές λειτουργίες του οργανισμού. Παραδείγματα έντονων και ευδιάκριτων συναισθημάτων αποτελούν η χαρά, η λύπη, η αγάπη, το μίσος, η οργή και ο ενθουσιασμός (Μπαμπινώτης, 1998). Το συναίσθημα δεν θεωρείται στατικό ή δεδομένο, αλλά συνιστά μια δυναμική διαδικασία.

Ο όρος «μουσικό συναίσθημα» [musical emotion] αποτελεί νεολογισμό. Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε, αφενός, στο συναίσθημα που εκφράζεται μέσω της μουσικής, δηλαδή στη μουσική έκφραση [musical expression], και, αφετέρου, στις

συναισθηματικές καταστάσεις που μπορεί να προκαλεί η μουσική στον εσωτερικό κόσμο του ακροατή. Στην πρώτη περίπτωση οι ακροατές αναγνωρίζουν και αντιλαμβάνονται συναισθήματα στη μουσική (perception), ενώ στη δεύτερη προκαλούνται και εγείρονται συναισθήματα στους ακροατές ως αποτέλεσμα της μουσικής ακρόασης (βιωματική αντίδραση-feeling) (Gabrielsson, 2002·Juslin & Sloboda, 2010a).

Οι θεωρήσεις σχετικά με τον ορισμό και τα είδη της ενσυναίσθησης παρουσιάζουν ποικιλία. Σύμφωνα με τον Cole 2001, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ψυχολογική κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο είναι ικανό να αντιληφθεί και να ερμηνεύσει τα συναισθήματα ενός άλλου, να τοποθετηθεί στη θέση του και να συμμετάσχει ουσιαστικά στη συναισθηματική του εμπειρία (Cole & Cole, 2001). Επιπλέον, η ενσυναίσθηση αποτελεί τη βάση για συμπεριφορές που προάγουν το κοινωνικό πλαίσιο (Eisenberg, 1992· Hoffman, 1991). Σύμφωνα με τους Davis και Kraus (1991), η ενσυναίσθηση λειτουργεί ως μέσο διευκόλυνσης των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς το άτομο μπορεί να προβλέπει, να κατανοεί και να βιώνει τα συναισθήματα των άλλων. Κατά συνέπεια, η ενσυναίσθηση επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο αντίληψης και διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων και των ερεθισμάτων που προέρχονται από το περιβάλλον. Από την παραπάνω επισκόπηση των ορισμών προκύπτει ότι η ενσυναίσθηση συνιστά μία ψυχολογική κατάσταση κατά την οποία το υποκείμενο μπορεί να αντιλαμβάνεται τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, με αποτέλεσμα την προαγωγή ποιοτικών κοινωνικών σχέσεων, δεδομένου ότι καθίσταται ικανό να προβλέπει τις πιθανές αντιδράσεις τους. Μεταξύ των εμπλεκομένων δημιουργούνται αισθήματα κατανόησης, συμπόνιας, αλληλοβοήθειας και με αυτό τον τρόπο προχωρούν σε πράξεις υπέρ των άλλων. Ως αποτέλεσμα, τα άτομα είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται καλύτερα και να ρυθμίζουν τα δικά τους συναισθήματα, γεγονός που τα επιτρέπει να τηρούν τους κοινωνικούς κανόνες και να αντιλαμβάνονται τη σημασία τους, κάτι ιδιαίτερα κρίσιμο για την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας και την αποφυγή κοινωνικών εντάσεων. Τα είδη της ενσυναίσθησης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: Η γνωστική (cognitive) ενσυναίσθηση που αφορά την κατανόηση των σκέψεων και τον τρόπο συμπεριφοράς του ατόμου γενικότερα στη ζωή του, καθώς και την ικανότητα του επαγγελματία – για παράδειγμα ενός θεραπευτή – να θέτει τον εαυτό του στη θέση του πελάτη του (Μαλικιώση–Λοΐζου, 2003). Η συναισθηματική (affective) ή θυμική που αφορά την ικανότητα αντίληψης και βίωσης των συναισθημάτων κάποιου από τον συνάνθρωπο ή τον θεραπευτή του. (Allport, 1961·Mehrabian &Epstein, 1972).

Σύμφωνα με τα ευρήματα αρκετών ερευνών (Aspy & Roebuck, 1994·Bereson & Mitchell, 1974 ·Bergin & Strupp, 1972· Carkhuff & Berenson, 1967· Μαλικιώση- Λοΐζου, 1994 ο.α. στη Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001) παράγοντες επιτυχίας των εποικοδομητικών βοηθητικών διαπροσωπικών σχέσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι: η ενσυναίσθητη κατανόηση, ο σεβασμός στους μαθητές/τριες και η αποδοχή τους, *η γνησιότητα* ως ικανότητα επίγνωσης των εμπειριών (του ίδιου του εκπαιδευτικού) και προσπάθεια κατανόησης και «επαναφοράς» των αντίστοιχων των μαθητών όποτε χρειάζεται μέσα στη σχέση καθώς και *η ζεστασιά και άνευ όρων θετική αναγνώριση.* Όπως αναφέρει ο Rogers (1959:208): «Αν αντιλαμβάνομαι τις προσωπικές εμπειρίες του άλλου κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μην μπορώ να κάνω διάκριση μεταξύ των προσωπικών του εμπειριών ως περισσότερο ή λιγότερο άξιων θετικής αναγνώρισης, τότε αισθάνομαι άνευ όρων θετική αναγνώριση γι' αυτό τον άνθρωπο».

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η ενσυναίσθηση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό που προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις και την αποτελεσματική επικοινωνία. Η ικανότητα ενός ατόμου να βλέπει τον κόσμο με τα μάτια του άλλου, «να μπει στα παπούτσια του», μειώνει τις συγκρούσεις και οδηγεί στην αλληλοβοήθεια και την κοινωνική υποστήριξη. Λειτουργεί ως ηθικός κανόνας για τα άτομα, περιορίζοντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, ενώ αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιβίωση του ανθρώπινου είδους, καθώς εμπλουτίζει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Hoffman, 2000) και συμβάλλει στη μείωση της επιθετικότητας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η ενσυναίσθηση συντελεί στη μείωση των διαπροσωπικών συγκρούσεων, περιορίζει την επιθετικότητα και προάγει την αλληλοβοήθεια και την κοινωνική υποστήριξη. Επιπλέον, ενισχύει την αλληλεγγύη, καθώς η ανταλλαγή συναισθημάτων οδηγεί στη σύμπλευση ενδιαφερόντων και, τελικά, στην ανάπτυξη κοινών στάσεων ζωής, δεδομένου ότι οι άνθρωποι τείνουν να εμπιστεύονται περισσότερο όσους μοιράζονται μαζί τους τα συναισθήματά τους.

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε Μουσικά Σύνολα οργανικά ή φωνητικά σύνολα, ή σε συνδυασμό αυτών, συνιστά μια σύνθετη κοινωνική δομή, η οποία απαιτεί συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες και προάγει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των υπολοίπων μελών, επεκτείνοντας την ικανότητα ενσυναίσθησης πέρα από τα όρια του μουσικού συνόλου (Rabinowitch et al., 2012). Επιπλέον, οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσω της συμμετοχής, της συνεργασίας και του συντονισμού εντός ενός μουσικού συνόλου συνδέονται άμεσα με τις μουσικές απαιτήσεις του και επηρεάζονται από αυτές (Murnighan & Conlon, 1991·Davinson & Good, 2002).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική συζήτηση υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα ορθολογικού σχεδιασμού της παιδαγωγικής διαδικασίας με στόχο την ολόπλευρη και ισορροπημένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, καθώς και την ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών του δεξιοτήτων. Η μουσική, και ειδικότερα η συμμετοχή σε Μουσικά Σύνολα, όπως το μάθημα στα μουσικά σχολεία, μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για την επίτευξη αυτών των παιδαγωγικών στόχων. Ταυτόχρονα, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης επιτυγχάνεται όχι μόνο μέσα από την προσπάθεια του μαθητή-ακροατή να κατανοήσει τα συναισθήματα που προκαλεί η μουσική, αλλά και μέσω της διαδικασίας κατά την οποία ο μαθητής-εκτελεστής βιώνει αρχικά το συναίσθημα που επιθυμεί να μεταδώσει ο συνθέτης μέσω της μουσικής παρτιτούρας και στη συνέχεια το αποδίδει μέσω του οργάνου ή της φωνής του (Rescivow et al., 2004).

Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι κοινωνικές λειτουργίες της μουσικής εκδηλώνονται σε τρία επίπεδα για το άτομο: τη διαχείριση της προσωπικής ταυτότητας, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη διάθεση. Σύγχρονες μελέτες καταδεικνύουν ότι η μουσική διάδραση, όπως αυτή πραγματοποιείται εντός ενός Μουσικού Συνόλου, δύναται να ενισχύσει την ενσυναίσθηση και, πιο συγκεκριμένα, να προάγει θετικές κοινωνικές συμπεριφορές σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες (Hallam, 2010). Επιπλέον, έρευνα των Kokkotsaki & Hallam (2007), η οποία διερεύνησε την αντίληψη φοιτητών μουσικής σχετικά με τις επιδράσεις της ενεργούς συμμετοχής τους σε μουσικά σύνολα, κατέδειξε ότι οι συμμετέχοντες, πέρα από την ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων, ανέπτυξαν σε σημαντικό βαθμό και τις κοινωνικές τους ικανότητες. Συγκεκριμένα, συναισθήματα ολοκλήρωσης, ικανοποίησης, περηφάνιας, ευχαρίστησης, καθώς και άνοδος της αυτοεκτίμησης, του αυτοσεβασμού και του κινήτρου,

αναφέρονται στις συνεντεύξεις από τις οποίες προέκυψαν τρεις κατηγορίες κεντρικών θεμάτων: η συμμετοχή σε Μουσικά Σύνολα ως μουσική πράξη, η συμμετοχή σε Μουσικά Σύνολα ως κοινωνική πράξη και η επίδραση της συμμετοχής στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του «εαυτού» που αφορούσαν συναισθήματα ολοκλήρωσης, ικανοποίησης, περηφάνιας, ευχαρίστησης, καθώς και άνοδο της αυτοεκτίμησης, του αυτοσεβασμού.

Σύμφωνα με την έρευνα της Broh (2002), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε μουσικές δραστηριότητες, όπως τα Μουσικά Σύνολα, ανέπτυξαν βελτιωμένες δεξιότητες επικοινωνίας τόσο με τους γονείς όσο και με τους εκπαιδευτικούς τους. Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα κοινωνικά αυτά οφέλη μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στην αύξηση των κινήτρων και στη βελτίωση της σχολικής απόδοσης των μαθητών.

Επιπλέον, οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα από τη συμμετοχή τους στα Μουσικά Σύνολα ενεργοποιούν τις δημιουργικές δυνάμεις τους, καλλιεργούν τη φαντασία και την ευαισθησία τους, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνουν αισθητικά κριτήρια και θετική στάση απέναντι στη μουσική. Η ανάπτυξη της φαντασίας, αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ως κρίσιμο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς λειτουργεί ως μέσο προώθησης της δημιουργικότητας, οδηγώντας το παιδί στην ανακάλυψη και στη βιωματική μάθηση — μία διαδικασία που συνδυάζει φαντασία και δημιουργικότητα. Η δημιουργική σκέψη, συνδεδεμένη με τη δημιουργικότητα, συνιστά στη μουσική διαδικασία μία νοητική λειτουργία που προϋποθέτει την ανάπτυξη της μουσικής φαντασίας.

Η δημιουργικότητα αποτελεί έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με τη φαντασία, την ελεύθερη έκφραση και τη γέννηση νέων ιδεών. Τι είναι όμως δημιουργικότητα; Είναι δυνατόν να οριστεί με σαφήνεια η έννοια αυτή; Υπάρχουν κριτήρια που επιτρέπουν την αναγνώρισή της; Ποια είναι η προέλευσή της και πρόκειται για έμφυτη ικανότητα ή για δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί; Ποικίλοι ορισμοί έχουν διατυπωθεί από διαφορετικές επιστημονικές οπτικές για τον προσδιορισμό της δημιουργικότητας. Ο Guilford (1950) υπήρξε από τους πρώτους που εστίασαν στη μελέτη του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού, προτείνοντας έναν ορισμό για την έννοια της δημιουργικότητας.: «Η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων, που καθορίζουν την πιθανότητα για ένα άτομο να εκφράσει μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία να εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό» (Ξανθάκου, 1998:29). Σύμφωνα με τον Guilford, τα άτομα που χαρακτηρίζονται ως δημιουργικά δεν διαφέρουν ουσιαστικά από τα υπόλοιπα, αλλά διαθέτουν δεξιότητες και ικανότητες ανεπτυγμένες σε υψηλότερο βαθμό.

Η δημιουργικότητα δεν αφορά μόνο συγκεκριμένα άτομα, τα οποία θεωρούνται «προικισμένα» από τη φύση, αλλά όλους τους ανθρώπους (Ξανθάκου, 1998). Σύμφωνα με τον Torrance, δημιουργικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέρχεται στα διάφορα προβλήματα και δυσκολίες της ζωής με ευαισθησία και πρωτοτυπία, να συμπληρώνει τη γνώση του με μεθοδικότητα και τάξη, να ψάχνει λύσεις σε κάθε δυσκολία και να επιτυγχάνει την τροποποίηση των υποθέσεών του (Αλβανούδη κ.ά., 1998). Για τον Davis (1992): «*υπάρχουν τόσοι περίπου ορισμοί, θεωρίες και ιδέες για τη δημιουργικότητα όσοι και οι άνθρωποι που έχουν γράψει τις ιδέες τους σε ένα κομμάτι χαρτί*». (Αλβανούδη κ.α., 1998). Τέλος, ένας ευρύτερα αποδεκτός ορισμός

για τη δημιουργικότητα είναι αυτός του Drevdahl: «Δημιουργικότητα είναι η ικανότητα του ανθρώπου να παρουσιάζει τις σκέψεις του με έναν ουσιαστικά νέο, πρωτότυπο τρόπο που να ξεφεύγει από τα συνηθισμένα. Είναι μια φαντασία ή μια σύνθεση σκέψεων που δεν είναι απλή παράθεση ή συρραφή λογισμών. Η δημιουργικότητα μπορεί να περιλαμβάνει τη διαμόρφωση νέων συστημάτων, τη μεταφορά γνώριμων σχέσεων σε νέες καταστάσεις, όπως και το σχηματισμό νέων συσχετισμών» (Αλβανούδη κ.ά. 1998). Η δημιουργικότητα, λοιπόν, (Ξανθάκου, 1998), «είναι μια σφαιρική πράξη που το αποτέλεσμά της είναι μια καινούργια ιδέα ή προϊόν και αναπτύσσεται μέσα από μια συγκεκριμένη διαδικασία, διαφοροποιείται ανάλογα με τις πτυχές της εκάστοτε προσωπικότητας και επηρεάζεται από το περιβάλλον μέσα στο οποίο δημιουργείται» (Ξανθάκου, 1998:32). Προϋπόθεση για τη δημιουργικότητα είναι η ύπαρξη γνώσεων. Δημιουργικότητα εκ του μηδενός δεν υπάρχει.

Η δημιουργικότητα συχνά συνδέεται με την αποκλίνουσα σκέψη, δηλαδή με την ικανότητα παραγωγής ενός μεγάλου εύρους πιθανών λύσεων σε ένα δεδομένο πρόβλημα, ιδίως σε εκείνα που δεν διαθέτουν μία μοναδική απάντηση (Fontana, 1996: 163-164). Η διαδικασία της δημιουργικής πράξης περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια: α) η προετοιμασία ή προπαρασκευή**:** το άτομο εντοπίζει και εξερευνά το πρόβλημα β) η επώαση: η σκέψη απαλλαγμένη από τη λογική κινείται ελεύθερα δια μέσου των συσσωρεμένων γνώσεων του ατόμου, γίνεται εσωτερική επεξεργασία της σκέψης στο προ-συνειδητό ή ασυνείδητο, είναι η φάση του «κοιμάμαι πάνω στο πρόβλημα» γ) η έμπνευση ή έκλαμψη**:** η φάση του «εύρηκα» δ) η επαλήθευση ή αξιολόγηση**:** η νέα ιδέα αξιολογείται και τελικά εκτελείται (Fontana, 1996: 168·Παρασκευόπουλος, 2004: 41-42).

Η μουσική δημιουργικότητα είναι άρτια συνδεδεμένη με τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Η μουσική δημιουργικότητα μπορεί να εκδηλωθεί σε διάφορα παιδαγωγικά περιβάλλοντα και πλαίσια, στην τυπική σχολική αίθουσα, άτυπα στο χώρο του παιχνιδιού, καθώς και μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών με καινοτόμους τρόπους μάθησης, όπως η τεχνολογία (Folkestad 2005·Burnard 2007·Young 2008), σε ατομικό ή και σε συλλογικό επίπεδο.

Σε συλλογικό επίπεδο, οι δημιουργικές δραστηριότητες προσφέρουν τη δυνατότητα υποστήριξης πολλών και διαφορετικών μαθησιακών προτύπων, τα οποία ανταποκρίνονται σε διαφορετικά αναπτυξιακά επίπεδα. Με τον τρόπο αυτό, κάθε συμμετέχων μπορεί να εμπλακεί ενεργά στη δημιουργική διαδικασία προσαρμόζοντας τη συμμετοχή του στο ατομικό γνωστικό και μουσικό του επίπεδο. Ακόμη, η συνδυαστική αξιοποίηση των διαφοροποιημένων μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των συμμετεχόντων δύναται να οδηγήσει στη σύνθεση μουσικού έργου υψηλότερης ποιότητας και πολυπλοκότητας.

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε συλλογικές μουσικές δραστηριότητες λειτουργεί ως μέσο αυτοέκφρασης και καλλιέργειας της έμφυτης δημιουργικότητας του ατόμου (Abeles et al., 1994), ανάγκη ιδιαιτέρα αυξημένη κατά την εφηβική ηλικία. Μαθητές/ριες με διαφοροποιημένους ρόλους μέσα στο Μουσικό Σύνολο, έχοντας ως μόνο και κοινό στόχο τη μουσική δημιουργία και μάθηση, αναπτύσσουν μέσω της δημιουργικής διαδικασίας ένα σύστημα αλληλεπιδράσεων και ένα συνεργατικό κλίμα. Το κλίμα αυτό επηρεάζει καθοριστικά την ποιότητα και το επίπεδο της μουσικής δημιουργικότητάς τους, καθώς και τη γενικότερη μουσική και δημιουργική τους

ανάπτυξη. Επιπλέον, τα πλέον αποτελεσματικά μαθησιακά αποτελέσματα επιτυγχάνονται μέσω ομαδοσυνεργατικών δημιουργικών ομάδων, τα οποία συνοδεύουν τον μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια της προσωπικής του μουσικής και δημιουργικής πορείας. Τα πλέον αποτελεσματικά μαθησιακά αποτελέσματα επιτυγχάνονται μέσω ομαδοσυνεργατικών δημιουργικών ομάδων, τα οποία συνοδεύουν τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της προσωπικής τους μουσικής και δημιουργικής πορείας. Μέσω της ομαδικότητας στο πλαίσιο του μαθήματος των μουσικών συνόλων, της συλλογικής δραστηριότητας και της παραγωγής κοινού αποτελέσματος, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών, γεγονός που τους προσφέρει ικανοποίηση και ευχαρίστηση. Όπως επισημαίνει ο Torrance (1975: 292), «οι δημιουργικές δραστηριότητες διευκολύνουν την κοινωνικοποίηση και η υγιής κοινωνικοποίηση διευκολύνει τη δημιουργική λειτουργία». Συνεπώς, η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα συμβάλλει τόσο στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μελών όσο και στην περαιτέρω ανάπτυξη των μουσικών και δημιουργικών τους δεξιοτήτων.

Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης λειτουργεί ως καθοριστικό κίνητρο τόσο στην ενασχόληση του παιδιού με τη μουσική όσο και στη γενικότερη συναισθηματική και ψυχική του υγεία και ισορροπία. Η αυτοπεποίθηση που αναπτύσσεται μέσα από τη συλλογική προσπάθεια επίτευξης ενός στόχου, έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη αισθήματος προσωπικής ικανοποίησης καθώς και την ενδυνάμωση των κοινωνικών και συναισθηματικών τους σχέσεων, ενδυναμώνει τις κοινωνικές και συναισθηματικές σχέσεις των μαθητών και προάγει την υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στη μουσική και τη μουσική δημιουργικότητα. Η ομαδοσυνεργατική μουσική δημιουργικότητα, όπως εκδηλώνεται μέσα από τη συμμετοχή σε μουσικό σύνολο, αποτελεί ουσιώδες στοιχείο της μουσικής εκπαίδευσης των παιδιών. Η διαδικασία αυτή είναι ευχάριστη, απελευθερωτική και μετατρέπει κάθε δραστηριότητα σε βιωματική εμπειρία, ενώ παράλληλα καλλιεργεί δεξιότητες συνεργατικής μουσικής εκτέλεσης και ερμηνείας.

Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Προεκτάσεις

Η ιδιαιτερότητα αυτού του μαθήματος, τόσο ως προς το ύφος όσο και ως προς τη δομή του, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα μουσικά και μη μουσικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, προσδίδει μια διαφορετική δυναμική στην καθημερινή σχολική εμπειρία, προσφέροντας στους έφηβους μαθητές έναν χώρο για την έκφραση των συναισθημάτων τους. Μέσα από τη μουσική δημιουργία ο/η μαθητής/τρια μπορεί να εκφράσει την αυθεντικότητα και την ιδιαιτερότητά του, και σε αυτό το πλαίσιο πολλές φορές η ακρίβεια ή οι τεχνικές δεξιότητες θεωρούνται λιγότερο σημαντικές.

Έρευνες έχουν δείξει ότι ο χώρος των Μουσικών Σχολείων και ειδικότερα η διαδικασία συμμετοχής στα Μουσικά Σύνολα, δημιουργεί συνθήκες συνύπαρξης και αποδοχής της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα προάγει τη μαθητική σύνθεση ως εργαλείο καινοτόμου παιδαγωγικής, διατηρώντας παράλληλα τις καθιερωμένες μουσικές πρακτικές (Yeorgouli-Bourzoukou, 2004). Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στα μουσικά σύνολα ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους στη μουσική και διασφαλίζει τη δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικότητάς τους, καθώς τους παρέχεται η ευκαιρία να επιτύχουν άμεσα αναγνωρίσιμα και ολοκληρωμένα μουσικά αποτελέσματα.

Η συμμετοχή σε χορωδία ή ορχήστρα δύναται να συμβάλλει στην ανάπτυξη ποικίλων ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η εμπειρία της αίσθησης επιτεύγματος, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, η καλλιέργεια επιμονής για την υπέρβαση δυσκολιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, η ανάπτυξη αυτοπειθαρχίας, καθώς και η προαγωγή χαλάρωσης μέσω της μουσικής ως μέσου αυτοέκφρασης. (Κοκκίδου, Γκέκα & Τσακιρίδου, 2008· Hallam, 2010· Heyworth, 2013). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Τσακιρίδου & Κοκκίδου, 2009· Hallam, 2015), οι μουσικές εμπειρίες που βιώνουν όσοι εμπλέκονται ενεργητικά και συστηματικά με τη μουσική διαδικασία, έχουν αποτέλεσμα να γνωρίζουν σε βάθος τον εαυτό τους και απολαμβάνουν την αίσθηση της αυτοεκτίμησης. Έχει αποδειχτεί ότι η εμπλοκή σε τραγούδι, η εκμάθηση μουσικών οργάνων, η εξοικείωση με ποικίλες μουσικές τεχνοτροπίες, η διεύρυνση της μουσικής γνώσης και η δημιουργία μουσικής μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων των παιδιών και στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης (Culp, 2015:19-24). Η συμμετοχή στα Μουσικά Σύνολα χαρίζει στους μαθητές αίσθημα ικανοποίησης λόγω αποδοχής της ιδιαιτερότητάς τους και υπερηφάνειας λόγω αναγνώρισης του επιτεύγματός τους, τα οποία τους οδηγούν σε μια κατάσταση ευεξίας. Κατά τη διάρκεια κάθε μαθήματος ή πρόβας, οι μαθητές επιδεικνύουν υψηλό βαθμό αφοσίωσης στη μουσική διαδικασία, εισέρχονται σε μια κατάσταση έντονης συγκέντρωσης και αυτοελέγχου, η οποία υπερβαίνει τα όρια του χώρου και του χρόνου. Επιπλέον, μέσω της συνεχούς αυτοαξιολόγησης εντός της μαθησιακής διαδικασίας, επιτυγχάνεται σταδιακή και συνεχιζόμενη βελτίωση των δεξιοτήτων τους.

Η αυτοεκτίμηση «αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο» (Μακρή-Μπότσαρη, 2002:21), αντικατοπτρίζει τον τρόπο που τα άτομα αξιολογούν την αυταξία τους (Leeson et al., 2008· Madsen, 2014) και καταδεικνύει τον βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του (Λεονταρή, 1996). Η αυτοεκτίμηση αποτελεί πολυδιάστατη έννοια, καθώς οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν εντοπίζονται τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και στο οικογενειακό ή ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Συνδέεται με συναισθηματικές καταστάσεις όπως η αυτοαποδοχή, η αυταρέσκεια και ο αυτοσεβασμός, οι οποίες ενσωματώνουν τις πεποιθήσεις και αξιολογήσεις του ατόμου σχετικά με τον εαυτό του.

Σύγχρονοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση διαθέτει δύο αλληλένδετες διαστάσεις: την ολική (global), η οποία αναφέρεται στη γενική αίσθηση αξίας και αυτοπεποίθησης του ατόμου, και τη συγκεκριμένη (specific), η οποία αφορά την αίσθηση αξίας και αυτοπεποίθησης σε σχέση με συγκεκριμένες δραστηριότητες ή συμπεριφορές. (Lawrence, 2006).

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη μουσική πράξη στο σχολικό περιβάλλον ως πολυδιάστατο πεδίο ανάπτυξης ψυχοκινητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Υπό το πρίσμα της έννοιας του *musicking* (Small, 1998), η μουσική αντιμετωπίζεται ως διαδικασία αλληλεπίδρασης και όχι ως στατικό αντικείμενο, επιβεβαιώνοντας τον ρόλο της ως μηχανισμού κοινωνικής μάθησης και συγκρότησης ταυτότητας.

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε μουσικά σύνολα συνδέεται με την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της αυτοεκτίμησης, της συνεργατικότητας και της δημιουργικότητας. Οι συλλογικές μουσικές δραστηριότητες ενισχύουν την κοινωνική συνοχή και τη συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν ευκαιρίες βιωματικής μάθησης, αυτορρύθμισης και ανάπτυξης της φαντασίας. Η μουσική πράξη συμβάλλει, επομένως, στην ολιστική ανάπτυξη του ατόμου, υπερβαίνοντας τον αισθητικό της χαρακτήρα και αποκτώντας σαφή παιδαγωγική και κοινωνιολογική διάσταση.

Τα ερευνητικά δεδομένα και οι θεωρητικές αναφορές συγκλίνουν στο ότι η μουσική εκπαίδευση, και ειδικότερα η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα, δύναται να αποτελέσει αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, όπως η συναισθηματική επίγνωση, η συνεργασία και η υπευθυνότητα. Συνολικά, η μουσική πράξη στο σχολείο δύναται να αποτελέσει πρότυπο βιωματικής εκπαίδευσης, όπου η γνώση, το συναίσθημα και η κοινωνική εμπειρία συνυφαίνονται, οδηγώντας στη διαμόρφωση πολιτισμικά συνειδητών και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών.

Η μελέτη βασίστηκε σε θεωρητικές προσεγγίσεις και δευτερογενείς πηγές, γεγονός που περιορίζει την εμπειρική της τεκμηρίωση. Προτείνεται η υλοποίηση μελλοντικών ερευνών με ποιοτικές ή μικτές μεθοδολογίες για την αποτύπωση των πραγματικών επιδράσεων της μουσικής πράξης στους μαθητές και τις μαθήτριες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλβανούδη, Σ., Παπαδοπούλου, Α., & Κωνσταντίνου, Μ. (1998). Η διδασκαλία της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κοκκίδου, Ε., Γκέκα, Ε., & Τσακιρίδου, Ε. (2008). *Μουσική και ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Λεονταρή, Α. (1996). *Ψυχολογία της αυτοεκτίμησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Μακρή-Μπότσαρη, Σ. (2002). *Αυτοεκτίμηση: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1994). *Σχέσεις δασκάλου–μαθητή: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Εκπαιδευτική διαπροσωπική σχέση και μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαμπινώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Maisonneuve, J. (2001). Η τελετουργία σήμερα (μτφρ. Άννα Λυδάκη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξανθάκου, Ε. (1998). *Δημιουργικότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδάκη, Α. (2009). *Μουσική εκπαίδευση και συνεργατική μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Γ. (2004). *Δημιουργικότητα και παιδαγωγική διαδικασία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσακιρίδου, Ε., & Κοκκίδου, Π. (2009). *Η συμβολή της μουσικής αγωγής στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Στο: Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Π.Ε. (Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.) «Μουσική Παιδεία και Κοινωνία». Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.

Τσέτσος, Α. (2012). *Μουσική και συναίσθημα: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Abeles, H. F., Hoffer, C. R., & Klotman, R. H. (1994). *Foundations of music education* (2nd ed.). New York, NY: Schirmer Books.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Aspy, D. N., & Roebuck, F. N. (1994). *Teacher-student relations: Foundations for success in education*. Austin, TX: Pro-Ed.

Aucouturier, J.-J., & Canonne, C. (2017). *Music, emotion, and social understanding: A review*. Paris: L'Harmattan.

Barbershop Harmony Society. (χ.χ.). *Health benefits of singing*. Ανακτήθηκε στις 2 Μαρτίου 2019 από http://www.barbershop.org/education/health-benefits-of-singing/

Bereson, G., & Mitchell, J. (1974). *Helping relationships in education*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Bergin, A. E., & Strupp, H. H. (1972). *Therapeutic relationship in psychotherapy*. New York, NY: Wiley.

Bowman, W. D. (2016). *Art, Music, and Education as Social Practice*. Routledge.

Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education, 75*(1), 69–95. https://doi.org/10.2307/3090253

Burnard, P. (2007). Creativity and music education: From individual to collaborative practice. *Music Education Research, 9*(3), 417–434. https://doi.org/10.1080/14613800701552271

Carkhuff, R. R., & Berenson, B. G. (1967). *Beyond counseling and therapy: Helping relationships*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Culp, M. E. (2015). The effects of music instruction on self-concept and academic achievement of fifth-grade students. *Research Studies in Music Education, 37*(1), 19–32. https://doi.org/10.1177/1321103X14563056

Davis, M. H., & Kraus, L. A. (1991). *Personality and empathy: A study of individual differences*. Journal of Personality, 59(2), 203–224. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1991.tb00290.x

Davison, J., & Good, R. (2002). Ensemble music: Social interaction and performance. *British Journal of Music Education, 19*(2), 153–166. https://doi.org/10.1017/S0265051702000220

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.

Folkestad, G. (2005). Formal and informal learning situations or practices versus learning modes. *British Journal of Music Education, 22*(2), 135–145. https://doi.org/10.1017/S0265051705006554

Fontana, D. (1996). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. London: Routledge.

García, M., López, P., & Hernández, J. (2012). *Collaborative learning in school music ensembles*. *International Journal of Music Education, 30*(4), 320–335. https://doi.org/10.1177/0255761412451234

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education, 28*(3), 269–289. https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education, 28*(3), 269–289. https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education, 28*(3), 269–289. https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Hallam, S. (2015). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education, 28*(3), 269–289. https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Heyworth, J. (2013). The contribution of music participation to students' development: A review of literature. *Australian Journal of Music Education, 2013*(1), 32–47.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice* (Rev. ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hou, J., Song, B., Chen, A. C. N., Sun, C., Zhou, J., Zhu, H. & Beauchaine, T. P. (2017). *Review on Neural Correlates of Emotion Regulation and Music: Implications for Emotion Dysregulation.* Frontiers in Psychology, 8:501. doi:10.3389/fpsyg.2017.00501

Kokkotsaki, D., & Hallam, S. (2007). The perceived benefits of active music making in a university context. *International Journal of Music Education, 25*(3), 205–221. https://doi.org/10.1177/0255761407083566

Küpana, A. (2015). *Music and social development in education*. Athens: Gutenberg.

Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom* (3rd ed.). London, England: SAGE Publications.

Leeson, P. (2008). *Self-esteem and social functioning*. London: Routledge.

Madsen, K. (2014). *Self-concept and self-esteem in educational settings*. New York, NY: Springer.

Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality, 40*(4), 525–543. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x

Murnighan, J. K., & Conlon, D. E. (1991). The dynamics of intense work groups: A study of British symphony orchestras. *Administrative Science Quarterly, 36*(2), 165–186. https://doi.org/10.2307/2393427

Rescivow, T.-C., Cross, I., & Burnard, P. (2004). Empathy and musical performance: Understanding the emotional experience of the performer and listener. *Psychology of Music, 32*(3), 301–323. https://doi.org/10.1177/0305735604046094

Small, A. R. (1987). Music teaching and critical thinking: What do we need to know? *Music Educators Journal* 74 (1), 46-49.

Small, A. R. (1990). An investigation of critical thinking skills among college music Majors, Stetson University, De Land, Unpublished Manuscript.

Torrance, E. P. (1975). *Research and creative teaching: A study of the dynamics of creativity in the classroom*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Tzanaki, E. (2016). *Music ensembles and social cohesion in education*. Thessaloniki: University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wills, T. (2011). *Ensemble performance and group dynamics in music education*. L Miell, D., MacDonald, R., & Hargreaves, D. J. (2005). *Musical communication*. Oxford: Oxford University Press.ondon: Routledge.

Yeorgouli-Bourzoukou, K. (2004). *Music education and innovative pedagogical practices in Greek music schools*. Athens: University of Athens Press.

Yeorgouli-Bourzoukou, S. (2004). *Examining the role of Composing and Improvising in Greek Music Education with particular reference to the Musika Gymnasia*. Ph.D

Young, S. (2008). Musical childhoods: Diversity, disparity and digital technologies. Keynote presentation at the 13th *Early Childhood Music Education Seminar* (ECME-ISME), Centro Giovanni XXIII, Frascati, Italy

Στυλ ηγεσίας και δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά σχολικών διευθυντών/διευθυντριών και υποδιευθυντών/υποδιευθυντριών: μια ποσοτική μελέτη στην Περιφέρεια Κρήτης., Ευαγγελία Λαρίου

Ευαγγελία Λαρίου, *Πανεπιστήμιο Frederick, MSc, PhD candidate, Mrs,*
litsalariou@hotmail.gr

Summary: The purpose of this study is to record the leadership styles of primary education schools' authorities (principals) in Cretan prefecture. Leadership styles were measured using the VannSimpCo or VLS questionnaire. Principals completed the leadership questionnaire and occupational and demographic questions online. A total of 148 questionnaires were answered by principals from approximately 300 elementary schools in the region. It was found that the democratic transformational leadership style is the most frequently encountered. Variations in leadership styles were mainly presented in the transformational leadership style with age, position, tenure, experience as a teacher or principal, studies at universities or academies, while similar variations were found in styles with a transformational form, such as authoritarian transformational and democratic transformational style. The self-reporting of principals regarding the type of leadership they use in elementary schools in Crete is a first attempt to record how leadership is applied in school units.

Keywords: leadership style, primary education, management team, demographic characteristics

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή των ηγετικών στυλ των διευθυντικών στελεχών και των διευθυντριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Κρήτης. Τα ηγετικά στυλ μετρήθηκαν με τη χρήση του ερωτηματολογίου VannSimpCo ή VLS. Οι διευθυντές/ντριες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ηγεσίας καθώς και ερωτήσεις επαγγελματικού και δημογραφικού χαρακτήρα μέσω ηλεκτρονικής φόρμας. Συνολικά απαντήθηκαν 148 ερωτηματολόγια από διευθυντές/διευθύντριες συνολικού πληθυσμού περίπου 300 δημοτικών σχολείων της περιοχής. Διαπιστώθηκε ότι το δημοκρατικό μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας είναι το πιο συχνά εμφανιζόμενο. Οι διαφοροποιήσεις στα ηγετικά στυλ παρουσιάστηκαν κυρίως στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σε σχέση με την ηλικία, τη θέση, τη θητεία, την εμπειρία ως εκπαιδευτικός ή διευθυντής/διευθύντρια, τις σπουδές σε πανεπιστήμια ή ακαδημίες, ενώ παρόμοιες διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν και σε στυλ που είχαν μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά, όπως το αυταρχικό μετασχηματιστικό και το δημοκρατικό μετασχηματιστικό στυλ. Η αυτοαναφορά των διευθυντών σχετικά με το είδος ηγεσίας που εφαρμόζουν στα δημοτικά σχολεία της Κρήτης αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής του τρόπου άσκησης της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες.

Λέξεις κλειδιά: Στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διευθυντική ομάδα, δημογραφικά χαρακτηριστικά

Εισαγωγή

Η έννοια της ηγεσίας απαντάται ευρύτατα στην επιστημονική βιβλιογραφία, είναι πολυδιάστατη και πολυερμηνευόμενη έννοια και περιγραφόμενη αδρά αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου ή ομάδας να επηρεάζει, να εμπνέει και να καθοδηγεί άλλα μέλη ενός οργανισμού προς την επίτευξη συλλογικών στόχων (Northouse, 2025; Yukl, 2009). Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών, η ηγεσία συνιστά καταλυτικό παράγοντα για την οργάνωση, λειτουργία και ανάπτυξη των σχολικών μονάδων, επηρεάζοντας ουσιωδώς τη μαθησιακή διαδικασία και την επαγγελματική κουλτούρα (Leithwood & Mascall, 2008).

Η καθοδήγηση του ηγέτη είναι λογικό να έχει διαφορετικές προσεγγίσεις και στόχευση ανάλογα με το επίπεδο της εκπαίδευσης. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι ηγέτες -πρυτανικές ομάδες, κοσμήτορες- καθορίζουν την κατεύθυνση της έρευνας, της διδασκαλίας σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ενώ για την επίτευξη των στόχων είναι απαραίτητο να γίνεται σωστή διαχείριση πόρων και σύνδεση με την αγορά εργασίας (Anderson, 2017). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η ρόλος του ηγέτη ανήκει στον Διευθυντή του Γυμνασίου η Λυκείου και η στόχευση του είναι η να διαμορφώνει την εκπαιδευτική κουλτούρα της μονάδας, να υποστηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι μαθητές της μονάδας να παρουσιάζουν βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Adams, 2023).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο Διευθυντής του σχολείου και σε αρκετές περιπτώσεις ο υποδιευθυντής αποτελούν την ομάδα που ηγείται. Η στόχευση στα δημοτικά σχολεία αφορά τη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας, τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Adams, 2023). Γενικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που αποτελεί και τον χώρο μελέτης της παρούσας έρευνας οι διευθυντές μπορούν και πρέπει να υποστηρίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσω της ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου, να εστιάζουν στη δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μελών της κοινότητας στη λήψη αποφάσεων.

Ο όρος στυλ ή τύπος ηγεσίας ή ηγετικό στυλ πρέπει να διαχωρίζεται από τα μοντέλα ηγεσίας. Το μοντέλο ηγεσίας είναι το θεωρητικό πλαίσιο που επεξηγεί τη λειτουργία της ηγεσίας και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Το στυλ ηγεσίας είναι μια πρακτική έννοια που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ένας ηγέτης καθοδηγεί, επηρεάζει και αλληλοεπιδρά με τα μέλη της ομάδας του. Είναι ουσιαστικά το «πώς» ασκείται η ηγεσία και περιλαμβάνει στάσεις, συμπεριφορές, στρατηγικές και μεθόδους λήψης αποφάσεων (Bush & Glover, 2014; Day et al., 2016)

Ανεξάρτητα από την προσέγγιση η θεωρίες για τους τύπους ή στυλ ηγεσίας έχουν καταλήξει στις εξής μορφές: τη μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), τη συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership), την αυταρχική ή καθοδηγητική ηγεσία (autocratic leadership), τη δημοκρατική/συμμετοχική ηγεσία (democratic leadership), τη φιλελεύθερη (laisser faire leadership). Τα χαρακτηριστικά και οι διαφορές που παρουσιάζουν οι διάφοροι τύποι ηγεσίας μπορούν να περιγράφουν συνοπτικά ως εξής: στη μετασχηματιστική ηγεσία ο ηγέτης εστιάζει στην ενδυνάμωση, παρακίνηση και εμπνευσμένη καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού (Bass & Avolio,

2011). Στη συναλλακτική ηγεσία ο ηγέτης λειτουργεί την ομάδα και τη μονάδα στη βάση αμοιβαίων συμφωνιών και κινήτρων και τη χρήση ανταμοιβών ή κυρώσεων. Είναι μια πιο παραδοσιακή προσέγγιση όπου ο ηγέτης θέτει τους στόχους και οι εκπαιδευτικοί επιβραβεύονται ή δέχονται τις συνέπειες από την τήρηση η μη των στόχων (Garger et al., 2023). Η αυταρχική ηγεσία χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό στο πρόσωπο του ηγέτη διευθυντή. Ο αυταρχικός ηγέτης επιθυμεί να κατέχει τον πλήρη έλεγχο του εκπαιδευτικού δυναμικού, να έχει τον πρωταρχικό λόγο στη λήψη όλων των αποφάσεων, αλλά και την απαίτηση της απόλυτης υπακοής των οδηγιών που δίνει (Adeyemi, 2011). Στον αντίποδα του αυταρχικού στυλ ηγεσίας είναι η δημοκρατική ή δημοκρατική/συμμετοχική ηγεσία όπου ο ηγέτης προάγει την οριζόντια διάχυση της εξουσίας και την ενίσχυση της συλλογικής ευθύνης (Pietsch & Tulowitzki, 2017). Στη φιλελεύθερη ηγεσία ή ηγεσία Laisser-faire οι ηγέτες των σχολικών κοινοτήτων προσφέρουν καθοδήγηση και βοήθεια σε ελάχιστο ή καθόλου βαθμό στους υφισταμένους τους. Δε θέλουν να συμμετέχουν στη λήψη των καθημερινών αποφάσεων και δίνουν απόλυτη ελευθερία στο εκπαιδευτικό δυναμικό να αναλαμβάνει εκείνο το σύνολο των πρωτοβουλιών. Θεωρείται ως στυλ ηγεσίας που προκαλεί αρκετά αρνητικά ζητήματα στην εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητα (Kamal et al., 2024).

Η ηγετική προσέγγιση που υιοθετείται σε μία σχολική μονάδα επηρεάζει άμεσα κρίσιμους δείκτες της εκπαιδευτικής ποιότητας, όπως την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, τη σχολική επίδοση των μαθητών και το συνολικό εκπαιδευτικό κλίμα. Συγκεκριμένα, η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, την προώθηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και την ενίσχυση της μαθητικής εμπλοκής (Leithwood & Mascall, 2008). Άλλα σημεία υπεροχής της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ενίσχυση της επαγγελματικής αφοσίωσης, της καινοτομίας στη διδασκαλία και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Hoque & Raya, 2023; Mallillin, 2022). Επιπλέον η μετασχηματιστική και συμμετοχική ηγεσία, ενισχύει τη συλλογική αποτελεσματικότητα, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη εντός της σχολικής κοινότητας (Pietsch & Tulowitzki, 2017; Xhomara, 2018). Η δημοκρατική ηγεσία, επίσης, συμβάλλει θετικά στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και διαμοιρασμένης ευθύνης (Pietsch & Tulowitzki, 2017). Αντιθέτως, η απούσα ή αυταρχική ηγεσία δύναται να επιφέρει συγκρούσεις, επαγγελματική εξουθένωση και μαθησιακή δυσλειτουργία (Adeyemi, 2010; Imhangbe, Okecha & Obozuwa, 2018). Τέλος, αυταρχικές και παθητικές (laissez-faire) πρακτικές συνδέονται με αρνητικά εκπαιδευτικά και ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα (Kamal et al., 2024).

Η ηγεσία στον εκπαιδευτικό χώρο αναπτύσσεται τόσο από τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων (όπως οι διευθυντές), όσο και από τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους μέσω άτυπων ή θεσμικών διαδικασιών. Η επιλογή του ηγετικού στυλ εξαρτάται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τις πολιτισμικές παραμέτρους, τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού και τους στρατηγικούς στόχους του οργανισμού (Hallinger & Bryant, 2013). Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή του ηγετικού στυλ στη διοίκηση δημοτικών σχολίων της περιφέρειας Κρήτης, όπως αυτοπροσδιορίζεται από την ίδια την διευθυντική ομάδα. Εξετάζεται επίσης η επίδραση δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων στα επιμέρους στυλ ηγεσίας.

Μεθοδολογία

Η ποσοτική έρευνα (quantitative research) αποτελεί ένα είδος έρευνας που συνδυάζει και ενσωματώνει αριθμητικά δεδομένα καθώς και την στατιστική τους ανάλυση. Ακολουθεί χρονικά συνήθως την ποιοτική έρευνα που αναφέρεται στην κατανόηση αρχών και εμπειριών από τους συμμετέχοντες. Με την ποσοτική έρευνα, οι ερευνητές προσπαθούν να εξαγάγουν συμπεράσματα από την στατιστική ανάλυση ενός δείγματος γενικεύοντας τα ως προς τον πληθυσμό. (Bryman, 2016)

Στην περίπτωση της παρούσας ποιοτικής έρευνας τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) ποια είναι τα ηγετικά προφίλ της διευθυντικής ομάδας όπως αυτοπροσδιορίζεται από τους ίδιους, β) εάν το κάθε μετρούμενο ηγετικό στυλ (π.χ. μετασχηματιστικό, αυταρχικό κλπ) επηρεάζεται από δημογραφικά χαρακτηριστικά γ) παρόμοια εάν το κάθε μετρούμενο ηγετικό στυλ επηρεάζεται από επαγγελματικά χαρακτηριστικά.

Δείγμα και Πληθυσμός

Ως πληθυσμός της μελέτης είναι τα μέλη της Διευθυντικής ομάδας (Διευθυντές ή υποδιευθυντές) που διατελούν ή έχουν διατελέσει σε αυτή τη θέση τα τελευταία 5 έτη σε δημοτικά σχολεία. Με βάση στοιχεία της τελευταίας 5-ετίας από τη ιστοσελίδα του Α' βάθμιας εκπαίδευσης υπάρχουν 327 Δημοτικά σχολεία στην Περιφέρεια Κρήτης.

Ερωτηματολόγια

Η καταγραφή των ηγετικών τρόπων ή στυλ γίνεται συνήθως με ερωτηματολόγια. Αρκετά από αυτά έχουν γίνει αντικείμενο συστηματικής έρευνας, μετάφρασης σε άλλες γλώσσες, και προσαρμοσμένα πολιτισμικά. Η καταγραφή και αξιολόγηση των ηγετικών στυλ αποτελεί αντικείμενο συστηματικής έρευνας μέσω ψυχομετρικά επαληθευμένων εργαλείων. Το γνωστότερο εργαλείο μέτρηση ηγετικού στυλ είναι το Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). Το MLQ, που αναπτύχθηκε από τους Bass και Avolio (1995), αποτελεί το πλέον αναγνωρισμένο εργαλείο μέτρησης της ηγεσίας. Το MLQ αξιολογεί τρεις κύριες κατηγορίες: μετασχηματιστική, συναλλακτική και laissez-faire ηγεσία. Περιλαμβάνει επίσης ερωτήσεις για την εκτίμηση επιμέρους διαστάσεων όπως η ιδεαλιστική επιρροή, η παρακίνηση μέσω οράματος, η διανοητική διέγερση και η εξατομικευμένη υποστήριξη, προσφέροντας μια πολυπαραγοντική απεικόνιση της ηγετικής συμπεριφοράς (Antonakis, 2001; Bass & Avolio, 2011). Στα μειονεκτήματα του είναι ότι αποτελεί εμπορικό εργαλείο με κόστος στη διεξαγωγή της έρευνας.

Ένα νεότερο εργαλείο, το **VannSimpCo Leadership Survey**, εστιάζει ειδικά στην ηγεσία αποτιμώντας πρακτικές καθοδήγησης, κοινωνικής υπευθυνότητας και ενδυνάμωσης της μελετώμενης ομάδας ή κοινότητας (Vann et al., 2014). Το συγκεκριμένο εργαλείο προέρχεται από τα ονόματα των δημιουργών του Vann, Simpson and Coleman και παρότι δεν έχει την ίδια εκτεταμένη χρήση, όπως το MLQ, προσφέρει χρήσιμες ενδείξεις για την επίδραση της ηγεσίας στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη συνεργατικότητα και στη μαθησιακή κουλτούρα των σχολείων. Ένα βασικό πλεονέκτημα του VannSimpCo ή VLS είναι ότι δεν αντιλαμβάνεται το στυλ ηγεσίας ως κάτι μονοδιάστατο. Υποστηρίζει ότι οι ηγέτες σπάνια υιοθετούν ένα μόνο στυλ, αντίθετα χρησιμοποιούν ένα μείγμα στυλ ανάλογα με την περίσταση. (Vann et al., 2014)

Η υλοποίηση της έρευνας έγινε μέσω του συνδυασμού των δυο παραπάνω ερωτηματολογίων. Το γενικό μέρος του νέου ερωτηματολόγιου αφορούσε προσωπικά δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, μόρφωση, ύπαρξη επιπλέον πτυχίων), τη θέση του σχολείου (αστική ή όχι περιοχή, δυναμικότητα), την επιμόρφωση (γενική, συμπεριληπτική), επαγγελματικά στοιχεία (θέση στη μονάδα, προϋπηρεσίες), προβλήματα των παιδιών (π.χ. ΔΕΠΥ, ΔΑΔ/ΔΑΦ, αναπηρίες), συμπεριληπτικά μέτρα (ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός κ.α). Για την εκτίμηση του στυλ ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα VLS ή Vannsimpco με 27 ερωτήσεις τύπου Likert και τιμές από 1 έως 5. Το Το 1 αντιστοιχεί στο διαφωνώ ισχυρά ή πολύ, το 2 στο διαφωνώ, το 3 στο ουδέτερος/-η, το 4 στο συμφωνώ και το 5 στο συμφωνώ ισχυρά ή πολύ. (Vann et al., 2014). Τα στυλ (τρόποι) ηγεσίας που καταγράφονται είναι οι : συναλλακτική (transactional), δημοκρατική (democratic), αυταρχική (autocratic), αυταρχική-μετασχηματιστική (autocratic-transformational), αυταρχική-συναλλακτική (autocratic-transactional), δημοκρατική-μετασχηματιστική (democratic-transformational), δημοκρατική-συναλλακτική (democratic-transactional), μετασχηματιστική (transformational) και φιλελεύθερη (laisser-faire). Η κάθε μία από τις κλίμακες αποτελείται από 3 ερωτήσεις ανά τρόπο ηγεσίας .

Διαδικασία έρευνας

Με βάση της αρχική έντυπη μορφή του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκε μια online (web-based) μορφή ερωτηματολογίου στην πλατφόρμα Google Forms.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfLWsJw0SiqzRsFeTt-NXrCBg7p7Ok3wDCmp1pAKCB6QY3yZpw/viewform?usp=preview

Οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις και τα στοιχεία επικοινωνίας με τα δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Κρήτης βασίστηκαν σε λίστα της περιφερειακής α' βάθμιας ενότητας Κρήτης. Μια σειρά e-mail απεστάλησαν με συνοδευτική επιστολή για τους στόχους της μελέτης και τον υπερσύνδεσμο για το ερωτηματολόγιο.

Στη συνέχεια με απόσταση μερικών ημερών έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με τα σχολεία και τηλεφωνική ενημέρωση/προτροπή για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη ακολουθία -e-mail και τηλεφωνική επικοινωνία- έγινε άλλες δύο φορές μέσα σε ένα διάστημα τριών εβδομάδων. Μετά το πέρας των τριών εβδομάδων η ηλεκτρονική πλατφόρμα «έκλεισε» για νέες καταχωρήσεις.

Στατιστική Ανάλυση

Για τη σύγκριση συνεχών μεταβλητών ανάμεσα σε δύο ομάδες χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whintey και για σύγκριση ανω των δύο ομάδων ο μη παραμετρικός Kruskal-Walis. Η συσχέτιση συνεχών μεταβλητών έγινε με τους συντελεστές r του Spearman ενώ για διακριτές μεταβλητές με το χ^2 του Pearson.

Η γραφική αναπαράσταση των αποτελεσμάτων έγινε τόσο με θηκογράμματα (Box and Whisker plots) όσο και με ραβδογράμματα (barcharts), κυκλικά διαγράμματα (piechars) αλλά και διαγράμματα διασποράς (scatterplots). Η στατιστική ανάλυση έγινε με το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 24.0 και ως όριο σημαντικότητας τέθηκε το $\alpha=0.05$

Αποτελέσματα

Από τις 148 εγγραφές απαντήσεις, οι περισσότερες 59 (39,9%) ήταν από δημοτικά σχολεία της πόλης, 54 (36,5%) από το χωριό και 35 (23,6%) από κωμοπόλεις. Η δυναμικότητα των σχολείων ήταν κυρίως από σχολεία >100 μαθητών (96, 64,9%), ενώ απαντήσεις από σχολεία των 50-100 μαθητών ήταν 25 (16,9%) και <50 μαθητών. Οι διευθυντές ήταν 99 άτομα (67,8%) και οι υπόλοιποι υποδιευθυντές με τους 133 (92,4%) να είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

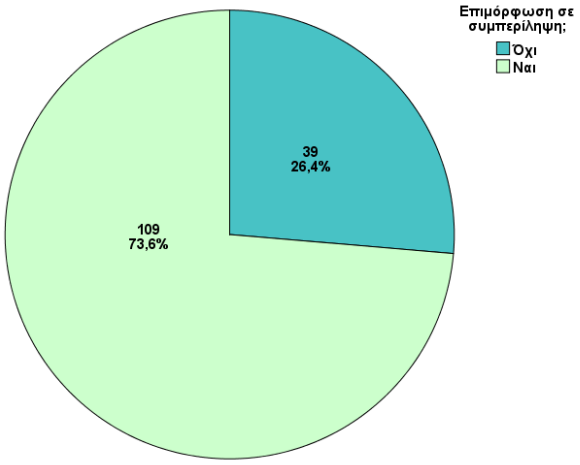
Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της Διευθυντικής ομάδας παρουσιάζονται στον **Πίνακα 1.** Οι γυναίκες σε θέσεις ηγεσίας, που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν η πλειοψηφία (100, 68,0%). Ηλικιακά το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν >50 ετών (82 άτομα, 55,4%), με τη συνολική προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός να είναι από 21-30 έτη (60, 40,8%), ενώ ισόποσα οι μεγαλύτερες συχνότητες προϋπηρεσίας στη Διεύθυνση παρουσιάστηκαν μεταξύ 6-10 ετών και 11-20 ετών (31, 22,5%). Οι περισσότεροι από τη Διευθυντική ομάδα είχαν <5 έτη προϋπηρεσία σε ηγετική θέση (68, 49,3%). Τέλος οι περισσότεροι είχαν τελειώσει Πανεπιστήμιο (114, 78,1%).

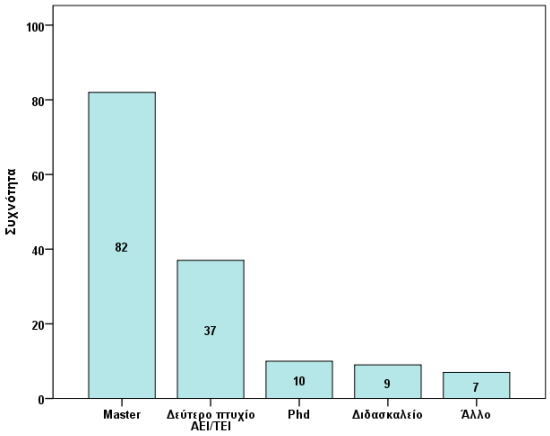
Πίνακας 1.Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων της Διευθυντικής ομάδας

		n	%
Φύλο	**Άνδρας**	47	32,0%
	Γυναίκα	100	68,0%
Ηλικία	**<40**	31	20,9%
	41-50	35	23,6%
	51-60	72	48,6%
	61+	10	6,8%
Προϋπηρεσία (έτη)	**<10**	18	12,2%
	11-20	32	21,8%
	21-30	60	40,8%
	31+	37	25,2%
Προϋπηρεσία ως Δ/ντης (έτη)	**<5**	68	49,3%
	6-10	31	22,5%
	11-20	31	22,5%
	21+	8	5,8%
Σπουδές	**Πανεπιστήμιο**	114	78,1%

Παιδαγωγική Ακαδημία	32	21,9%

Σχεδόν όλοι 144 (97.3%) είχαν κάποιο σεμινάριο επιμόρφωσης ενώ σε σεμινάρια για την σχολική συμπερίληψη συμμετείχαν 109 άτομα (73,6%). (**Διάγραμμα 1α).** Σχετικά με την μετεκπαίδευση τους 82 άτομα (55,4%) είχαν Master και 10 άτομα (6,8%) είχε διδακτορικό. Επίσης 37 άτομα (25,0%) διαθέτουν 2ο πτυχίο ΑΕΙ (**Διάγραμμα 1β)**





(α) (β)

Διάγραμμα 1. Επιμόρφωση σε σεμινάρια συμπερίληψης (α), Είδη Μετεκπαίδευσης (β)

Αποτελέσματα στην κλίμακα ηγετικού στυλ VannSimpCo

Σε αυτή την ενότητα καταγράφονται βασικά περιγραφικά στατιστικά των κλιμάκων VanSimpCo ή VLS καθώς και οι συντελεστές εσωτερικής συνάφειας α του Cronbach και η τιμή p από τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov (**Πίνακας 5**).

Με βάση τον έλεγχο κανονικότητας καμία από τις κλίμακες VLS δεν ακολούθησε κανονική κατανομή (p<0,001). Ο συντελεστής α του Cronbach είχε αποδεκτές τιμές

>0,700 για όλες σχεδόν τις κλίμακες VLS με εξαίρεση της κλίμακες για την Δημοκρατική και την Αυταρχική Ηγεσία που είχαν μικρότερες τιμές. Για το σύνολο των ερωτήσεων VLS ο συντελεστής α ήταν 0,902.

Οι κλίμακες με τις υψηλότερη δυνατή μέση τιμή ήταν: 4,5 ± 0,6 για την κλίμακα Δημοκρατική/Μετασχηματιστική, 4,4 ± 0,6 για τις κλίμακες Αυταρχική/Μετασχηματιστική, για την κλίμακα Δημοκρατική. Ο χαμηλότερος μέσος όρος παρουσιάστηκε στην κλίμακα Laisser-Faire με μέσο όρο 3,1 ± 0,9.

Πίνακας 2.Περιγραφικά στατιστικά, έλεγχος κανονικότητας και δείκτες εσωτερικής συνάφειας της κλίμακας VLS

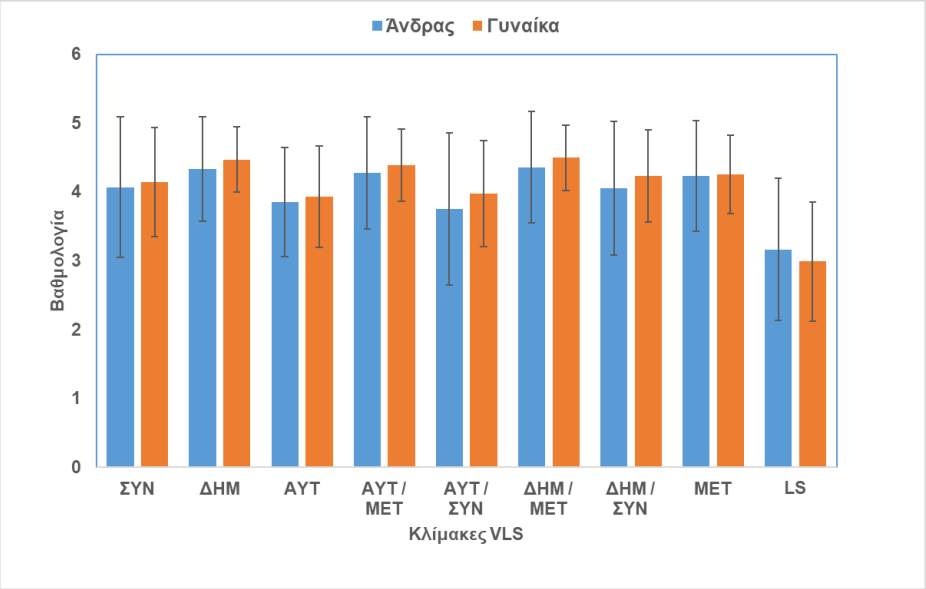
VLS	**ΜΟ**	**ΤΑ**	**Τ1**	**Δ**	**Τ3**	**α**	**KS-p**
Συναλλακτική	4,1	0,9	3,7	4,3	5,0	0,747	<0,001
Δημοκρατική	4,4	0,6	4,0	4,3	5,0	0,587	<0,001
Αυταρχική	3,9	0,7	3,3	4,0	4,5	0,669	<0,001
Αυταρχική-Μετασχηματιστική	4,4	0,6	4,0	4,3	5,0	0,755	<0,001
Αυταρχική-Συναλλακτική	3,9	0,9	3,3	4,0	4,7	0,898	<0,001
Δημοκρατική-Μετασχηματιστική	4,5	0,6	4,0	4,7	5,0	0,835	<0,001
Δημοκρατική-Συναλλακτική	4,2	0,8	4,0	4,0	5,0	0,904	<0,001
Μετασχηματιστική	4,2	0,6	4,0	4,0	5,0	0,769	<0,001
Laisser-faire	3,1	0,9	2,3	3,0	3,7	0,736	<0,001

ΜΟ: Μέσος όρος ΤΑ: Τυπική απόκλιση α: Cronbach's alpha

K-S p: Kolmogorov-Smirnov Τ1, Δ, Τ3: 1ο τεταρτημόριο, Διάμεσος, 3ο τεταρτημόριο

Σχέση των κλιμάκων ηγεσίας με δημογραφικά χαρακτηριστικά

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι διάμεσες τιμές σε κάθε μία από τις κλίμακες VLS σε σχέση με δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Στο **Διάγραμμα 2** παρουσιάζεται η διαφοροποίηση ανά φύλο των κλιμάκων VLS όπου δεν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανά φύλο: Συναλλακτική (p=0.951), Δημοκρατική (p=0,544), Αυταρχική (p=0,610), Αυταρχική / Μετασχηματιστική (p=0,803), Αυταρχική / Συναλλακτική (p=0,471), Δημοκρατική / Μετασχηματιστική (p=0,835), Δημοκρατική / Συναλλακτική (p=0,610), Μετασχηματιστική (p=0,495) και Laisser/Fair (p=0,510).



Διάγραμμα 2. Διαφορές ανά φύλο στις κλίμακες VLS
(ΣΥΝ: Συναλλακτική, ΔΗΜ: Δημοκρατική, ΑΥΤ: Αυταρχική

ΑΥΤ/ΜΕΤ: Αυταρχική-Μετασχηματιστική, ΑΥΤ/ΣΥΝ: Αυταρχική/Συναλλακτική,

ΔΗΜ/ΜΕΤ: Δημοκρατική-Μετασχηματιστική ΔΗΜ/ΣΥΝ: Δημοκρατική-Συναλλακτική ΜΕΤ: Μετασχηματιστική LS: Laisser-faire

Η επίδραση της ηλικίας με τη μορφή ηλικιακής ομάδας παρουσιάζεται στον **Πίνακα 3.** Με βάση τον έλεγχο Kruskal-Wallis στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε στην κλίμακα αυταρχική/μετασχηματιστική (p=0,049) με υψηλότερο μέσο όρο 4,6 ± 0,5 και διάμεσο 4,8 στην ηλικιακή ομάδα των 61+ ετών. Γενικότερα παρατηρήθηκε μια αυξητική τάση με την ηλικία (r=0,231, p=0,005) και τη αυταρχική/μετασχηματιστική ηγεσία καθώς και για την μετασχηματιστική ηγεσία (r=0,243, p=0,003)

Πίνακας 3.Διαφορές ανά ηλικιακή ομάδα στις κλίμακες VLS

		Ηλικία			**p***
		ΜΟ	**ΤΑ**	**Δ**	
ΣΥΝ	**<40**	4,2	0,6	4,3	0,109
	41-50	4,0	1,0	4,3	
	51-60	4,1	0,9	4,3	
	61+	4,7	0,6	5,0	
ΔΗΜ	**<40**	4,4	0,5	4,3	0,895
	41-50	4,4	0,8	4,7	
	51-60	4,4	0,5	4,3	

	61+	4,5	0,5	4,5	
ΑΥΤ	**<40**	3,9	0,7	4,0	0,340
	41-50	3,7	0,9	4,0	
	51-60	4,0	0,7	4,0	
	61+	4,2	0,6	4,0	
ΑΥΤ / ΜΕΤ	**<40**	4,2	0,5	4,0	**0,049**
	41-50	4,3	0,7	4,3	
	51-60	4,4	0,6	4,7	
	61+	4,6	0,5	4,8	
ΑΥΤ / ΣΥΝ	**<40**	4,0	0,6	4,0	0,214
	41-50	3,6	1,0	4,0	
	51-60	4,0	1,0	4,0	
	61+	4,1	0,8	4,2	
ΔΗΜ / ΜΕΤ	**<40**	4,4	0,4	4,3	0,103
	41-50	4,3	0,8	4,3	
	51-60	4,5	0,6	4,7	
	61+	4,7	0,5	5,0	
ΔΗΜ / ΣΥΝ	**<40**	4,3	0,6	4,0	0,102
	41-50	3,9	0,8	4,0	
	51-60	4,2	0,8	4,3	
	61+	4,4	0,7	4,7	
ΜΕΤ	**<40**	4,1	0,5	4,0	**0,022**
	41-50	4,0	0,8	4,0	
	51-60	4,4	0,6	4,3	
	61+	4,5	0,5	4,7	
LS	**<40**	3,0	0,9	3,0	0,601
	41-50	2,9	1,1	2,7	

51-60	3,1	0,8	3,2
61+	3,0	0,9	3,0

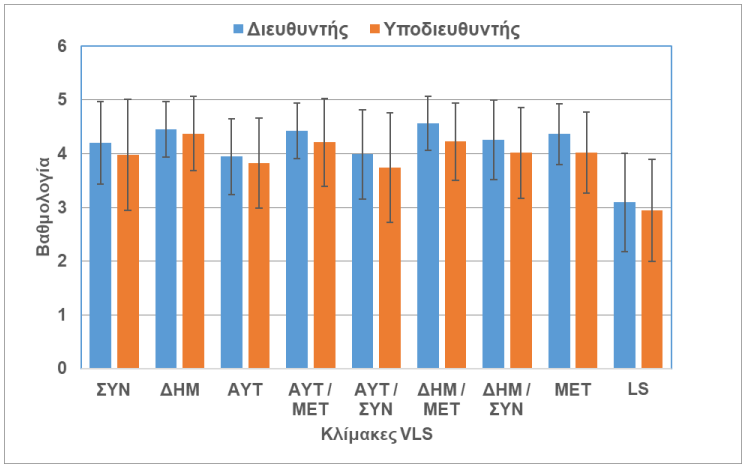
ΣΥΝ: Συναλλακτική, ΔΗΜ: Δημοκρατική, ΑΥΤ: Αυταρχική

ΑΥΤ/ΜΕΤ: Αυταρχική-Μετασχηματιστική ΑΥΤ/ΣΥΝ: Αυταρχική/Συναλλακτική

ΔΗΜ / ΜΕΤ: Δημοκρατική-Μετασχηματιστική ΔΗΜ/ΣΥΝ: Δημοκρατική-Συναλλακτική

ΜΕΤ: Μετασχηματιστική LS: Laisser-faire p: Kruskal -Wallis

Η θέση στη Διεύθυνση του σχολείου (Διευθυντής ή υποδιευθυντής) δείχνει να διαφοροποιεί δύο από τις κλίμακες VLS, τη Μετασχηματιστική και τη Δημοκρατική / Μετασχηματιστική. Συγκεκριμένα οι διευθυντές δηλώνουν υψηλότερο μέσο όρο 4,6 ± 0,5 (Δ=4,7) σε σχέση με τους υποδιευθυντές 4,2 ± 0,7 (Δ=4,3) στην κλίμακα Δημοκρατική / Μετασχηματιστική με τιμή p=0,001. Παρόμοια οι διευθυντές δηλώνουν υψηλότερο μέσο όρο 4,4 ± 0,6 (Δ=4,3) σε σχέση με τους υποδιευθυντές 4,0 ± 0,8 (Δ=4,0) με τιμή p=0,004 **(Διάγραμμα 2).**



Διάγραμμα 2. Διαφορές ανά θέση στη διοίκηση στις κλίμακες VLS ΣΥΝ: Συναλλακτική, ΔΗΜ: Δημοκρατική, ΑΥΤ: Αυταρχική ΑΥΤ/ΜΕΤ: Αυταρχική-Μετασχηματιστική

ΑΥΤ/ΣΥΝ: Αυταρχική/Συναλλακτική ΔΗΜ / ΜΕΤ: Δημοκρατική-Μετασχηματιστική

ΔΗΜ/ΣΥΝ: Δημοκρατική-Συναλλακτική ΜΕΤ: Μετασχηματιστική LS: Laisser-faire

Τα άτομα της Διευθυντικής ομάδας που είχαν μόνιμη σχέση εργασίας παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους στις κλίμακες δημοκρατική / μετασχηματιστική ηγεσία (4,5 ±0,5, Δ=4,7) και μετασχηματιστική ηγεσία (4,3 ± 0,6, Δ=4,0) με αντίστοιχες τιμές στους αναπληρωτές 4,1 ±1,1 (Δ=3,0) και 3,8 ± 1,1 (Δ=3,7) με αντίστοιχα p-values 0,011 και 0,029 **(Πίνακας 4).**

Πίνακας 4.Διαφορές ανά σχέση εργασίας στις κλίμακες VLS

	Υπηρεσία ως						
	Μόνιμος			**Αναπληρωτής**			**p**
	ΜΟ	**ΤΑ**	**Δ**	**ΜΟ**	**ΤΑ**	**Δ**	
ΣΥΝ	4,1	0,9	4,3	4,0	1,1	4,3	0,837
ΔΗΜ	4,5	0,5	4,3	4,1	1,2	4,3	0,460
ΑΥΤ	3,9	0,7	4,0	3,5	1,0	3,7	0,141
ΑΥΤ / ΜΕΤ	4,4	0,6	4,3	3,7	1,1	4,0	**0,011**
ΑΥΤ / ΣΥΝ	3,9	0,9	4,0	3,7	1,0	4,0	0,391
ΔΗΜ / ΜΕΤ	4,5	0,5	4,7	4,1	1,1	4,3	0,168
ΔΗΜ / ΣΥΝ	4,2	0,7	4,3	3,8	1,1	4,0	0,174
ΜΕΤ	4,3	0,6	4,0	3,8	1,1	3,7	**0,029**
LS	3,1	0,9	3,0	2,9	1,0	3,0	0,748

ΣΥΝ: Συναλλακτική, ΔΗΜ: Δημοκρατική, ΑΥΤ: Αυταρχική

ΑΥΤ/ΜΕΤ: Αυταρχική-Μετασχηματιστική ΑΥΤ/ΣΥΝ: Αυταρχική/Συναλλακτική

ΔΗΜ / ΜΕΤ: Δημοκρατική-Μετασχηματιστική ΔΗΜ/ΣΥΝ: Δημοκρατική-Συναλλακτική

ΜΕΤ: Μετασχηματιστική LS: Laisser-faire p: Mann-Whitney

Τόσο η προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός όσο και η προϋπηρεσία στην διευθυντική ομάδα έδειξαν να συνδέονται με ορισμένες από τις μορφές ηγεσίας. Η αυταρχική / μετασχηματική ηγεσία συνδέθηκε με την προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικού (r=0.286, p<0,001) όσο και με αυτή του Διευθυντή (r=0,212, p=0,013). Αντίστοιχες ήταν και οι συσχετίσεις για την αυταρχική/ συναλλακτική και την προϋπηρεσία (ως εκπαιδευτικός r=0,182, p=0,027, ως Διευθυντής r=0,212, p=0,013). Η ισχυρότερη συσχέτιση παρουσιάστηκε με την βαθμολογία της μετασχηματιστικής ηγεσίας και την προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός (r=0,332, p<0,001) και ως Διευθυντής (r=0,333, p<0,001). (**Πίνακας 5)**

Πίνακας 5.Συσχέτιση των προϋπηρεσιών με τις κλίμακες VLS

	Προϋπηρεσία (έτη)	
	Ως εκπαιδευτικός	**Ως Διευθυντής**

	r	p	r	p
ΣΥΝ	0,111	0,180	0,127	0,137
ΔΗΜ	0,143	0,083	0,099	0,248
ΑΥΤ	**0,205**	**0,013**	0,132	0,124
ΑΥΤ / ΜΕΤ	**0,286**	**<0,001**	**0,357**	**<0,001**
ΑΥΤ / ΣΥΝ	**0,182**	**0,027**	**0,212**	**0,013**
ΔΗΜ / ΜΕΤ	**0,319**	**<0,001**	**0,340**	**<0,001**
ΔΗΜ / ΣΥΝ	**0,182**	**0,027**	**0,231**	**0,006**
ΜΕΤ	**0,332**	**<0,001**	**0,333**	**<0,001**
LS	0,014	0,866	0,015	0,859

ΣΥΝ: Συναλλακτική, ΔΗΜ: Δημοκρατική, ΑΥΤ: Αυταρχική

ΑΥΤ/ΜΕΤ: Αυταρχική-Μετασχηματιστική ΑΥΤ/ΣΥΝ: Αυταρχική/Συναλλακτική

ΔΗΜ / ΜΕΤ: Δημοκρατική-Μετασχηματιστική ΔΗΜ/ΣΥΝ: Δημοκρατική-Συναλλακτική

ΜΕΤ: Μετασχηματιστική LS: Laisser-faire r: Spearman's rho

Η διαφορά στις κλίμακες VLS ανάμεσα σε όσου έχουν τελειώσει ΑΕΙ ή Παιδαγωγική Ακαδημία. Παρουσιάστηκαν υψηλότεροι μέσοι όροι σε όσους είχαν τελειώσει την παιδαγωγική Ακαδημία στις κλίμακες Αυταρχική/Μετασχηματιστική (4,5 ± 0,5, Δ=4,9) (p=0,042), στην Δημοκρατική/Μετασχηματιστική (4,7 ± 0,4, Δ=5,0) (p=0,001) και στην κλίμακα Μετασχηματιστική (4,5 ± 0.5, Δ=4,7) (p=0,006) (**Πίνακας 6).**

Πίνακας 6.Διαφορά με τις σπουδές φοίτησης ΑΕΙ ή Ακαδημία με τις κλίμακες VLS

	Σπουδές						
	Πανεπιστήμιο			**Παιδαγωγική Ακαδημία**			
	ΜΟ	**ΤΑ**	**Δ**	**ΜΟ**	**ΤΑ**	**Δ**	**Ρ**
ΣΥΝ	4,1	0,8	4,3	4,2	0,9	4,5	0,272
ΔΗΜ	4,4	0,6	4,3	4,5	0,5	4,7	0,247
ΑΥΤ	3,9	0,8	4,0	4,1	0,7	4,0	0,253
ΑΥΤ / ΜΕΤ	4,3	0,6	4,3	4,5	0,5	4,9	**0,042**

ΑΥΤ / ΣΥΝ	3,9	0,8	4,0	4,1	1,0	4,3	0,051
ΔΗΜ / ΜΕΤ	4,4	0,6	4,5	4,7	0,4	5,0	**0,001**
ΔΗΜ / ΣΥΝ	4,1	0,8	4,0	4,3	0,7	4,3	0,504
ΜΕΤ	4,2	0,7	4,0	4,5	0,5	4,7	**0,006**
LS	3,1	1,0	3,0	3,0	0,8	3,0	0,548

ΣΥΝ: Συναλλακτική, ΔΗΜ: Δημοκρατική, ΑΥΤ: Αυταρχική

ΑΥΤ/ΜΕΤ: Αυταρχική-Μετασχηματιστική ΑΥΤ/ΣΥΝ: Αυταρχική/Συναλλακτική

ΔΗΜ / ΜΕΤ: Δημοκρατική-Μετασχηματιστική ΔΗΜ/ΣΥΝ: Δημοκρατική-Συναλλακτική

ΜΕΤ: Μετασχηματιστική LS: Laisser-faire p: Mann-Whitney

Η ύπαρξη Master δεν έδειξε να διαφοροποιεί τις κλίμακες ηγεσίας της Διευθυντικής ομάδας με τιμές p>0,300). Αντίστοιχη ήταν και η εικόνα που προέκυψε για τη σύγκριση των κλιμάκων ηγεσίας ανάμεσα σε όσου είχαν δεύτερο πτυχίο ή όχι. Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν παρατηρήθηκαν επίσης στις κλίμακες ηγεσίας ανάμεσα σε όσους δεν είχαν ή είχαν τελειώσει Διδασκαλείο (**Πίνακας 7)**

Πίνακας 7.Διαφορά ανάμεσα σε ύπαρξη Master, δεύτερου πτυχίου ή αποφοίτηση από το διδασκαλείο με τις κλίμακες VLS

	Master						
	Όχι			**Ναι**			
	ΜΟ	**ΤΑ**	**Δ**	**ΜΟ**	**ΤΑ**	**Δ**	**p**
ΣΥΝ	4,1	1,0	4,3	4,2	0,7	4,3	0,756
ΔΗΜ	4,4	0,7	4,3	4,5	0,5	4,3	0,818
ΑΥΤ	3,9	0,9	4,0	3,9	0,7	4,0	0,395
ΑΥΤ / ΜΕΤ	4,3	0,7	4,3	4,4	0,6	4,3	0,855
ΑΥΤ / ΣΥΝ	3,8	0,9	4,0	4,0	0,8	4,0	0,312
ΔΗΜ / ΜΕΤ	4,4	0,7	4,7	4,5	0,5	4,7	0,470
ΔΗΜ / ΣΥΝ	4,2	0,8	4,0	4,2	0,7	4,0	0,909
ΜΕΤ	4,2	0,7	4,0	4,3	0,6	4,0	0,611
LS	3,1	0,9	3,3	3,0	0,9	3,0	0,688

	Δεύτερο πτυχίο σε ΑΕΙ/ΤΕΙ						
	Όχι			**Ναι**			
	ΜΟ	**ΤΑ**	**Δ**	**ΜΟ**	**ΤΑ**	**Δ**	**P**
ΣΥΝ	4,1	0,9	4,3	4,2	0,9	4,3	0,744
ΔΗΜ	4,4	0,6	4,3	4,6	0,5	4,7	0,093
ΑΥΤ	3,9	0,8	4,0	3,9	0,7	3,7	0,544
ΑΥΤ / ΜΕΤ	4,3	0,6	4,3	4,4	0,6	4,7	0,828
ΑΥΤ / ΣΥΝ	3,9	0,9	4,0	3,9	0,9	4,0	0,716
ΔΗΜ / ΜΕΤ	4,5	0,6	4,7	4,5	0,6	4,7	0,591
ΔΗΜ / ΣΥΝ	4,2	0,8	4,0	4,1	0,8	4,0	0,525
ΜΕΤ	4,2	0,7	4,0	4,3	0,6	4,3	0,357
LS	3,1	0,9	3,0	3,0	0,9	3,0	0,963

	Δεύτερο πτυχίο σε ΑΕΙ/ΤΕΙ						
	Όχι			**Ναι**			
	ΜΟ	**ΤΑ**	**Δ**	**ΜΟ**	**ΤΑ**	**Δ**	**p**
ΣΥΝ	4,1	0,9	4,3	4,5	0,6	4,7	0,162
ΔΗΜ	4,4	0,6	4,3	4,3	0,4	4,3	0,349
ΑΥΤ	3,9	0,8	4,0	4,1	0,6	4,0	0,366
ΑΥΤ / ΜΕΤ	4,3	0,6	4,3	4,4	0,5	4,7	0,836
ΑΥΤ / ΣΥΝ	3,9	0,9	4,0	4,2	0,6	4,0	0,391
ΔΗΜ / ΜΕΤ	4,5	0,6	4,7	4,4	0,8	4,7	0,934
ΔΗΜ / ΣΥΝ	4,2	0,8	4,0	4,4	0,7	4,7	0,354
ΜΕΤ	4,2	0,6	4,0	4,3	0,9	4,3	0,455
LS	3,1	0,9	3,0	3,1	0,8	3,3	0,868

ΣΥΝ: Συναλλακτική, ΔΗΜ: Δημοκρατική, ΑΥΤ: Αυταρχική

ΑΥΤ/ΜΕΤ: Αυταρχική-Μετασχηματιστική ΑΥΤ/ΣΥΝ: Αυταρχική/Συναλλακτική

ΔΗΜ / ΜΕΤ: Δημοκρατική-Μετασχηματιστική ΔΗΜ/ΣΥΝ: Δημοκρατική-Συναλλακτική

ΜΕΤ: Μετασχηματιστική LS: Laisser-faire p: t-test p: Mann-Whitney

Οι ερωτώμενοι που δεν έχουν PhD είχαν υψλότερες τιμές στην Αυταρχική κλίμακα ηγεσίας (4,0 ± 0,7, Δ=4,0) σε σχέση με αυτούς που είχαν PhD (3,1 ± 1,2, Δ=3,7) (p=0,024). Αντίστοιχη ήταν και η εικόνα για όσα άτομα δεν είχαν pHD στην κλίμακα αυταρχική /συναλλακτική (4,0 ± 0,9, Δ=4,0) σε σχέση με αυτούς που είχαν pHD (3,3 ± 1,1, Δ=3,7) (p=0,041) **(Πίνακας 8).**

Πίνακας 8.Διαφορά ανάμεσα σε ύπαρξη PhD ή όχι με τις κλίμακες VLS

	Phd						
	Όχι			**Ναι**			
	ΜΟ	**ΤΑ**	**Δ**	**ΜΟ**	**ΤΑ**	**Δ**	**P***
ΣΥΝ	4,1	0,8	4,3	3,9	1,1	4,0	0,520
ΔΗΜ	4,5	0,5	4,3	3,9	1,2	4,3	0,147
ΑΥΤ	4,0	0,7	4,0	3,1	1,2	3,7	**0,024**
ΑΥΤ / ΜΕΤ	4,4	0,6	4,3	4,3	1,2	4,7	0,334
ΑΥΤ / ΣΥΝ	4,0	0,9	4,0	3,3	1,1	3,7	**0,041**
ΔΗΜ / ΜΕΤ	4,5	0,5	4,7	4,0	1,3	4,3	0,394
ΔΗΜ / ΣΥΝ	4,2	0,7	4,0	3,6	1,3	4,2	0,201
ΜΕΤ	4,3	0,6	4,0	4,0	1,3	4,3	0,700
LS	3,1	0,9	3,0	2,8	1,0	2,7	0,435

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των απαντήσεων των διευθυντών των σχολείων όπως αυτοκαθαρίζουν τον τύπο της ηγεσίας τους είναι: α) η δημοκρατική/μετασχηματιστική, η αυταρχική/μετασχηματιστική και η δημοκρατική είναι οι πιο συχνά συναντώμενοι τύποι ηγεσίας στους διευθυντές σχολείων, β) ο μετασχηματιστικός τύπος ηγεσία καθώς και οι σύνθετοι τύποι ηγεσίας όπως ο αυταρχικός /μετασχηματιστικός και ο δημοκρατικός / μετασχηματιστικός δείχνουν να διαφοροποιούνται σημαντικά από αρκετές δημογραφικές και επαγγελματικές μεταβλητές.

Πιο αναλυτικά οι καταγραφόμενες επιδράσεις στους διάφορους τύπους ηγεσίας ήταν: Για τον **Συναλλακτικό τύπο, το Δημοκρατικό τύπο** και τον **Laisser faire τύπο ηγεσίας** δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε δημογραφικές και επαγγελματικές παραμέτρους. Ο **αυταρχικός τύπος** ηγεσίας έδειξε να σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας ως διδάσκοντας και με την μη ύπαρξη διδακτορικού. Ο **Αυταρχικός/ Μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας** έδειξε ότι

υπάρχει συσχέτιση με την αυξανόμενη ηλικία, την αυξανόμενη προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικό ή ως Δ/ντής, παρουσιάζεται περισσότερο σε μόνιμες θέσεις, είναι πιο έντονη στα άτομα που έχουν τελειώσει παιδαγωγική ακαδημία. Ο **Αυταρχικός / Συναλλακτικός τύπος ηγεσίας** έδειξε να είναι πιο έντονος στην αυξανόμενη προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικό και ως Δ/ντης και επίσης πιο έντονος σε όσους δεν δήλωσαν διδακτορικό. Ο **Δημοκρατικός / μετασχηματιστικός** τύπος ηγεσίας παρουσίασε αυξαμένες τιμές με την μεγαλύτερη προϋπηρεσία τόσο ως εκπαιδευτικός όσο και ως Διευθυντής, ήταν πιο έντονος στους Διευθυντές σε όσους είχαν αποφοιτήσει από την παιδαγωγική ακαδημία. Ο **Δημοκρατικός / Συναλλακτικός** τύπος ηγεσίας ήταν πιο έντονος στην μεγαλύτερη προϋπηρεσία τόσο ως εκπαιδευτικό όσο και ως Διευθυντής. Ο **μετασχηματιστικό τύπος ηγεσίας** επηρεάστηκε από την αυξανόμενη ηλικία και προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικό ή διευθυντής, από τη μονιμότητα της θέσης και το εάν έχει τελειώσει την παιδαγωγική Ακαδημία.

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία επίδρασης η διεθνής βιβλιογραφία δεν είναι ξεκάθαρη ως προς την επίδραση του φύλου στο στυλ ηγεσίας, ενώ υποστηρίζεται ότι υπάρχουν στερεότυπα ως προς τις γυναίκες ηγέτες ότι διαθέτουν ένα πιο δημοκρατικό ή μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. (Shen & Joseph, 2021; Tremmel & Wahl, 2023). Η ηλικία και η προϋπηρεσία παρότι δείχνουν επιδράσεις κυρίως στη μετασχηματιστική ηγεσία και τους συνδυασμούς της εντούτοις κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να υποστηρίζεται βιβλιογραφικά (Mushtaq et al., 2019). Τέλος οι επαγγελματικές κλίμακες όπως αποφοίτηση από Παιδαγωγική ακαδημία, διδασκαλείο είναι πιθανό να σχετίζονται με την ηλικία των συμμετεχόντων μια και αφορούν στελέχη που τελείωσαν παλαιότερα παιδαγωγική σχολή.

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης έρχονται να δώσουν μια εικόνα για τα ηγετικά στυλ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και την επίδραση από το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των διευθυντών. Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι χαρακτηρισμοί του στυλ ηγεσίας γίνεται από τους ίδιους του ερωτώμενους. Συνολικά η συγκεκριμένη μελέτη μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των διευθυντικών στυλ που επικρατούν στην εκπαίδευση, ειδικά σε μια νέα περίοδο για την εκπαίδευση που ο ρόλος του διευθυντή/της διευθύντριας γίνεται όλο και πιο ουσιαστικός.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adams, D. (2023). Educational Leadership in the Twenty-First Century. In D. Adams (Ed.), *Educational Leadership: Contemporary Theories, Principles, and Practices* (pp. 1–15). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-99-8494-7_1

Adeyemi, T. O. (2011). Principals' Leadership Styles and Teachers' Job Performance in Senior Secondary Schools in Ondo State, Nigeria. *Current Research Journal of Economic Theory*, *3*(3), 84–92. https://www.airitilibrary.com/Article/Detail/2042485X-201109-201507080012-201507080012-84-92

Anderson, M. (2017). Transformational Leadership in Education: A Review of Existing Literature. *International Social Science Review*, *93*(1), 1–13. https://www.jstor.org/stable/90012919

Antonakis, J. (2001). *The validity of the transformational, transactional, and laissez-faire leadership model as measured by the multifactor leadership questionnaire (MLQ 5X)* (Vol. 62, Issues 1-A, p. 233). ProQuest Information & Learning.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2011). *Multifactor Leadership Questionnaire* [Dataset]. https://doi.org/10.1037/t03624-000

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, *34*(5), 553–571. https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, *52*(2), 221–258. https://doi.org/10.1177/0013161X15616863

Garger, J., Jacques, P. H., Vracheva, V. P., & Connolly, C. (2023). Components of Transformational and Transactional Leadership: Predicting Academic Performance Beyond and Below Expectations. *Journal of Behavioral & Applied Management*, *23*(3), 155–166. https://doi.org/10.21818/001c.90586

Hallinger, P., & Bryant, D. (2013). Mapping the terrain of educational leadership and management in East Asia. *Journal of Educational Administration*, *51*(5), 618–637. https://doi.org/10.1108/JEA-05-2012-0066

Hoque, K. E., & Raya, Z. T. (2023). Relationship between Principals' Leadership Styles and Teachers' Behavior. *Behavioral Sciences*, *13*(2), Article 2. https://doi.org/10.3390/bs13020111

Kamal, F., Ridwan, & Kesuma, T. A. R. P. (2024). Laissez-Faire Leadership: A Comprehensive Systematic Review for Effective Education Practices. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, *18*(4), 1460–1467. https://eric.ed.gov/?id=EJ1442567

Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, *44*(4), 529–561. https://doi.org/10.1177/0013161X08321221

Mallillin, L. L. D. (2022). Adaptive theory approach in leadership: A guide to educational management system and mechanisms. *European Journal of Education Studies*, *9*(7), Article 7. https://doi.org/10.46827/ejes.v9i7.4356

Mushtaq, A., Qureshi, I. H., & Javaid, A. (2019). Influence of Age and Experience on Leadership Styles. *Asian Journal of Managerial Science*, *8*(1), Article 1. https://doi.org/10.51983/ajms-2019.8.1.1448

Northouse, P. G. (2025). *Leadership: Theory and Practice*. SAGE Publications.

Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling School Leadership and Its Ties to Instructional Practices—An Empirical Comparison of Various Leadership Styles. *School Effectiveness and School Improvement*, *28*(4), 629–649. https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1363787

Shen, W., & Joseph, D. L. (2021). Gender and leadership: A criterion-focused review and research agenda. *Human Resource Management Review*, *31*(2), 100765. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2020.100765

Tremmel, M., & Wahl, I. (2023). Gender stereotypes in leadership: Analyzing the content and evaluation of stereotypes about typical, male, and female leaders. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1034258

Vann, B. A., Coleman, A. N., & Simpson, J. A. (2014). Development of the Vannsimpco Leadership Survey: A Delineation of Hybrid Leadership Styles. *SBS Journal of Applied Business Research (SBS-JABR)*, *3*, 28–38. https://econpapers.repec.org/article/bfvjournl/011.htm

Xhomara, N. (2018, October 1). *Influence of School Leadership Style on Effective Teaching and Teacher-Student Interaction. | EBSCOhost*. https://doi.org/10.15823/p.2018.132.3

Yukl, G. (2009). Leading organizational learning: Reflections on theory and research. *The Leadership Quarterly*, *20*(1), 49–53. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.11.006

Σχολικός Εκφοβισμός και Μαθητική Διαρροή - Σχέση Αλληλεξάρτησης;., Νικόλαος Μαρκολέφας, Αθανάσιος Μαντζώρος, Στυλιανή Τζιαφέρη

Νικόλαος Μαρκολέφας, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, n_markolefas@hotmail.com
Αθανάσιος Μαντζώρος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Msc Ε.Α.Π., thanosmantz@gmail.com
Στυλιανή Τζιαφέρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστήμιου Πελοποννήσου, stziafer@go.uop.gr

Abstract: Both school bullying and truancy are complex social issues. The relevant studies and school everyday life highlight their dynamic and complex relationship. At the same time it becomes evident that simplistic ideas and piecemeal solutions are not sufficient to deal with them. Understanding the mechanisms that link school bullying to dropout and delving into the causes of dropout in the light of school bullying is a critical issue in preventing the consequences of both school bullying and dropout. The purpose of this study is to identify the relationships between school bullying and student dropout in order to understand the interaction mechanism of the two phenomena.

Keywords: Student dropout, school dropout, early school leaving, school bullying, education.

Περίληψη: Τόσο ο σχολικός εκφοβισμός όσο και η μαθητική διαρροή είναι πολύπλοκά κοινωνικά ζητήματα. Οι σχετικές μελέτες και η σχολική καθημερινότητα αναδεικνύουν την δυναμική και την πολύπλοκη σχέση τους. Ταυτόχρονα γίνεται εμφανές ότι απλοϊκές ιδέες και οι αποσπασματικές λύσεις δεν επαρκούν για την αντιμετώπιση τους. Το να κατανοήσουμε τους μηχανισμούς που συνδέουν τον σχολικό εκφοβισμό με τη μαθητική διαρροή και να εμβαθύνουμε στα αίτια της μαθητικής διαρροής υπό το πρίσμα του σχολικού εκφοβισμού είναι κρίσιμης σημασίας ζήτημα για την πρόληψη των συνεπειών τόσο του σχολικού εκφοβισμού όσο και της σχολικής διαρροής. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εντοπιστούν οι σχέσεις μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και μαθητικής διαρροής προκειμένου να κατανοηθεί ο μηχανισμός αλληλεπίδρασής των δύο φαινομένων.

Λέξεις κλειδιά: Μαθητική διαρροή, σχολική διαρροή, πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, σχολικός εκφοβισμός, εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση και τα ζητήματα γύρω από αυτήν αδιαμφισβήτητα κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη σύγχρονη κοινωνία. Ο σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι να περιοριστεί στα στενά όρια της ακαδημαϊκής επιτυχίας, αλλά αποκτά κοινωνικό-πολιτικές προεκτάσεις (Μαρκολέφας & Ντούνη, 2023) .

Στη μεταπολεμική ραγδαία τεχνολογική και κοινωνική πρόοδο μεταξύ άλλων αυξήθηκε η ανάγκη εργασιακού δυναμικού υψηλής κατάρτισης. Αυτή η εξέλιξη ανέδειξε τον κομβικό ρόλο του μορφωτικού επιπέδου του πληθυσμού. Επιπλέον

αντιμετωπίστηκε ως ανάγκη η παροχή, μαζικής και χρονικά μακράς εκπαίδευσης (ΙΕΠ, 2015). Σε αυτό το πλαίσιο του αυξανόμενου διεθνή ανταγωνισμού, τόσο σε ατομικό επίπεδο, αλλά και ευρύτερα σε επίπεδο κοινωνιών-κρατών, η πληρέστερη μόρφωση-κατάρτιση, αντιμετωπίζεται ως παράγοντας ο οποίος εκτός της συμβολής του «στην ατομική ανάπτυξη, στην κοινωνική συνοχή, στην επαγγελματική και προσωπική ολοκλήρωση, εξασφαλίζει και οικονομική ασφάλεια για το σύνολο» (ΙΕΠ, 2015, σ. 4). Υπό αυτό το πρίσμα παράγοντες που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην βελτίωση του γενικού μορφωτικού επίπεδου, μελετώνται συστηματικά ενώ παράλληλα αναζητούνται πρακτικές περιορισμού τους καθώς το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο συνδέεται με: μεγαλύτερο κίνδυνο ανεργίας, μειωμένες απολαβές, δυσκολότερη επαγγελματική ανέλιξης ακόμα και με σημαντικά υψηλότερες πιθανότητες παραβατικής συμπεριφοράς, κοινωνικής περιθωριοποίησης οδηγώντας μοιραία σε χαλαρότερη κοινωνική συνοχή. Η εμπειρία της σχολικής καθημερινότητας αλλά και εξειδικευμένες μελέτες αναδεικνύουν την δυναμική των παραπάνω διαπιστώσεων (Καρναβάς, Παπαδοπούλου, Ρουσσάκης, 2015).

Συμπερασματικά κομβικής σημασίας είναι η επιδίωξη της παραμονής για κατά το δυνατόν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε σχολικές/εκπαιδευτικές δομές, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε κοινωνίας και του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Ακολουθώντας μια αμφίδρομη πορεία, η πρόωρη εγκατάλειψη ή ελλιπής παραμονή σε σχολικό/εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει άμεση σύνδεση με: τη σχολική αποτυχία, τον λειτουργικό αναλφαβητισμό, τις χαμηλές επιδόσεις κ.ά.. Επιπλέον έχει άμεση σύνδεση τουλάχιστον με «λειτουργικό» κοινωνικό αποκλεισμό και όλα αυτά τα αρνητικά φαινόμενα που αναφέρθηκαν σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Αξίζει να σημειωθεί ότι το θέμα έχει απασχολήσει τις περισσότερες κυβερνήσεις του αναπτυγμένου κόσμου και τις έχει οδηγήσει σε σχεδιασμό και αξιοποίηση διάφορων στρατηγικών αντιμετώπισης (ΙΕΠ, 2015˙ Καρναβάς, Παπαδοπούλου, Ρουσσάκης, 2015).

Σε μελέτες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (ΙΕΠ, 2015˙ ΙΕΠ 2017) προτείνεται μεταξύ άλλων η συσχέτιση της μαθητικής διαρροής με σύγχρονα κοινωνικά φαινόμενα όπως: η οικονομική κρίση, οι κοινωνικές ανισότητες, ο ρατσισμός, η έμφυλη βία, ο σχολικός εκφοβισμός/bullying κ.λπ.. Η ευημερία και η ασφάλεια των μαθητών οφείλει να είναι πρωταρχικής σημασία ζήτημα σε κάθε σχολική μονάδα αλλά και για όσους έχουν την ευθύνη λειτουργίας της. Το εκάστοτε σχολικό περιβάλλον δεν είναι απλά ένας θεσμός γνωστικής/ακαδημαϊκής μάθησης αλλά και χώρος κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης όσων φοιτούν. Όπως είναι φανερό, αυτές οι αναπτυξιακές διαδικασίες αλλά και γενικότερα η αναπτυξιακή πορεία κάθε νέου ανθρώπου μπορούν να διαταραχθούν από τη σχολική βία και τον εκφοβισμό που μπορούν να μετατρέψουν το σχολείο σε εχθρικό περιβάλλον (Αντωνίου, Βαλλιανάτος & Βαρθαλάμη, 2024).

Η αναζήτηση της βιβλιογραφίας έγινε μεταξύ Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2024 στο Google Scholar και στις βάσεις δεδομένων Eric και Researchgate. Χρησιμοποιήθηκαν λέξεις κλειδιά όπως μαθητική διαρροή/σχολική διαρροή, πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, σχολικός εκφοβισμός, εκπαίδευση, Students dropout, school dropout, early school leaving, schoolbullying, education ή συνδυασμός αυτών. Κριτήρια εισδοχής ήταν τα εξής: Η δημοσίευση να έχει γίνει στην ελληνική ή αγγλική γλώσσα κατά το χρονικό διάστημα 2014-2024 είτε σε επιστημονικό περιοδικό είτε να αποτελεί επίσημη πολιτική ή είτε να είναι κάποιο εμπεριστατωμένο εγχειρίδιο πάνω στη θεματική. Σε

περιπτώσεις παράθεσης ορισμού/ορισμών η αναφορά μπορεί να είναι και παλαιότερη.

Σχολικός Εκφοβισμός

Εξετάζοντας την ευρύτερη έννοια της βίας παρατηρούμε ότι η διαδικασία ορισμού της είναι δύσκολη παρόλο που ο όρος αξιοποιείται συχνά και πολλά εγκλήματα χαρακτηρίζονται ως βίαια, αποκαλύπτοντας την υποκειμενικότητα του όρου (Μαρκολέφας, Μαγκλάρα & Τζιαφέρη, 2024β). Η διάσταση της εκάστοτε περίπτωσης διαμορφώνεται κυρίως με το «υποκειμενικό βίωμα του θύματος». Σε παλαιότερες μελέτες ο όρος βία ταυτιζόταν με την σωματική βία, όμως στην σύγχρονη εποχή έχει επικρατήσει ότι στην έννοια της βίας περιλαμβάνονται τόσο οι συναισθηματικοί όσο και οι σωματικοί καταναγκασμοί (Παναγόπουλος, 2017).

Η πολυπλοκότητα αυτή αναδεικνύει τη δυσκολία της εξέτασης, οριοθέτησης και διαχείρισης φαινομένων βίας. Όμως προκύπτει και ένα ακόμα ζήτημα, καθώς η βία ως όρος δεν επαρκεί να κατατάξει ένα φαινόμενο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράφει και να αντιμετωπιστεί μια κατάσταση παίζει βασικό ρόλο (Μαρκολέφας, Μαγκλάρα & Τζιαφέρη, 2024β).

Η Catheline (2023), διατύπωσε την παραδοχή πως η βία ως όρος είναι πολύ γενικός για να περιγράψει το σχολικό εκφοβισμό, με αποτέλεσμα την αργοπορία στην αντιμετώπισή του φαινομένου, καθώς στη χώρα καταγωγής της την Γαλλία δεν υπήρχε μετάφραση του όρου bullying και πως όλες οι εκφάνσεις του φαινομένου χαρακτηρίζονταν με τη λέξη violence (βία).

Η σχετική βιβλιογραφία, η εμπειρία, αλλά και η επικαιρότητα υπογραμμίζουν την πολυπλοκότητα, τη δυναμική αλλά και τις μεγάλες διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού (Παπαχρήστος, 2019˙ Μαρκολέφας, Ντούνη & Τζιαφέρη, 2024). Σύμφωνα με τον οργανισμό Bullying no way, (2023) η ακριβής γνώση και οριοθέτηση του σχολικού εκφοβισμού όπως και η εις βάθος κατανόηση της αφετηρίας του φαινομένου είναι ζωτικής σημασίας για την εξεύρεση θετικών και τεκμηριωμένων λύσεων για όλους τους εμπλεκόμενους, καθώς ο σχολικός εκφοβισμός δεν αντιμετωπίζεται με απλοϊκές λύσεις.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός και η βία γενικότερα εκδηλώνονται σε κάθε κοινωνία. Αυτό που διαφέρει είναι μορφή και έκταση (Μαρκολέφας, Μαγκλάρα & Τζιαφέρη, 2024α). Συνήθως, τα φαινόμενα βίας έχουν ως αφετηρία μια ήπια μορφή παραβατικότητας η οποία αν δεν ανακοπεί και αφεθεί να εξελιχθεί, στα τελικά της στάδια εκδηλώνεται με ποινικά φαινόμενα, εγκληματικών ενεργειών (Μακρή- Μπότζαρη, 2011).

Πρωτοπόρος στη μελέτη του φαινόμενου του σχολικού εκφοβισμού είναι ο καθηγητής ψυχολογίας Dan Olweus, ο οποίος το επισημαίνει, το μελετά και το καταγράφει βιβλιογραφικά από τη δεκαετία του 1970 (Μαρκολέφας, Ντούνη & Τζιαφέρη, 2024). Στις μέρες μας, το σημείο αναφοράς και ο ευρύτερα αποδεκτός είναι ο ορισμός του σχολικού εκφοβισμού από τον Olweus (2009, σ. 29), σύμφωνα με τον οποίο: «*ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους μαθητές. Μία ενέργεια θεωρείται αρνητική όταν κάποιος σκόπιμα βλάπτει ή επιχειρεί να βλάψει ή να ενοχλήσει κάποιον άλλον. Επιπλέον, μεταξύ των μαθητών υπάρχει διαφορά δύναμης, που σημαίνει ότι ο μαθητής που εκτίθεται στις αρνητικές ενέργειες*

δυσκολεύεται να αμυνθεί». Σε δεύτερο χρόνο ο Olweus (2013) εισήγαγε το κριτήριο της συχνότητας/επαναληψιμότητας καθώς όπως υποστήριξε με αυτό αναγνωρίζεται η σκοπιμότητα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Η συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου αποτυπώνεται και στην πιο πρόσφατη δημοσιευμένη Πανελλαδική έρευνα, στην οποία μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι το σχολικό έτος 2022-23 ένα στα τρία παιδιά στην υπήρξε θύμα σχολικού εκφοβισμού. Κατά τους συντάκτες τις μελέτης το σημαντικότερο εύρημα της, το οποίο οφείλει να κινητοποιήσει τους αρμόδιους φορείς να δράσουν για να αποτραπεί η θυματοποίηση, είναι, το συγκεκριμένο προφίλ παιδιών, το οποίο προκύπτει ξεκάθαρα και ολοκληρωτικά. Ήτοι, «τα παιδιά-θύματα ανήκουν σε μονογονεϊκές οικογένειες με μητέρα, ζουν σε σπίτια με κρύο και υγρασία, έχουν βιώσει παρατεταμένες διακοπές της ηλεκτροδότησης, στερούνται ποιοτικά και ποσοτικά την κατάλληλη διατροφή, δηλώνουν απογοητευμένα από τις προσπάθειες του σχολείου τους στην καλλιέργεια της ηθικής τους παιδείας, περνούν πολύ χρόνο σε οθόνες και χαρακτηρίζουν τη σχολική τους επίδοση ως μέτρια (Γιαννόπουλος, & Λέριου, 2023 σ. 74)

Μαθητική Διαρροή, οριοθέτηση του φαινομένου

Όπως σημειώνει και η Κουρουτσίδου, (2012, σσ. 22-23) ο όρος Μαθητική Διαρροή (ΜΔ) είναι ένας από μια σειρά αντίστοιχων όρων που αξιοποιούνται για να περιγράψουν το φαινόμενο όπως: «εγκατάλειψη του σχολείου» (dropout), «πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου», «διακοπή φοίτησης», «απομάκρυνση από το σχολικό περιβάλλον» και «πρόωρη απομάκρυνση από το σχολείο» (early school leaving). Όπως φαίνεται γενικότερα αποφεύγεται η τυποποιημένη η αναφορά στο φαινόμενο. Εφεξής θα χρησιμοποιείτε ο όρος μαθητική διαρροή (ΜΔ) για την αναφορά και την περιγραφή του φαινομένου.

Η μαθητική διαρροή (ΜΔ) από το εκπαιδευτικό σύστημα στις μέρες μας θεωρείται από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμιο επίπεδο. Ως αποτέλεσμα, οι σύγχρονες κοινωνίες καταβάλλοντας προσπάθειες για την αντιμετώπισή του φαινομένου, επικεντρώνονται στους εκπαιδευτικούς θεσμούς καθώς και στην αντιμετώπιση των θεσμικών ανεπαρκειών ή των κοινωνικών εμποδίων που συντηρούν ή ακόμα και ενισχύουν το φαινόμενο της ΜΔ (ΙΕΠ, 2019, σ. 1). Υπό αυτό το πρίσμα, το φαινόμενο της ΜΔ παρατίθεται, προσεγγίζεται και εξετάζεται σε άμεση αλληλεπίδραση με την έννοια του αναφαίρετου δικαιώματος της ισότητας στην εκπαίδευση και της συμπερίληψης (inclusion) (ΙΕΠ, 2019).

Η ΜΔ ως ένας όρος που προέρχεται από την κοινωνιολογία, στερείται σταθερού πλαισίου αναφοράς. Σε κάθε περίπτωση ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία αντιλαμβάνεται και ρυθμίζει τα θέματα του εκπαιδευτικού της συστήματος σε μία συγκεκριμένη περίοδο επηρεάζει και διαμορφώνει τον τρόπο που εξετάζει και ορίζει αντίστοιχα κοινωνικά-εκπαιδευτικά φαινόμενα (Καλμπαζίδου, 2021). Τέτοια κοινωνικά φαινόμενα ή ακόμα και έννοιες ή κοινωνικές καταστάσεις δεν είναι εύκολο να περιγράφουν και να οριοθετήθουν καθώς, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι στο χώρο των κοινωνικών επιστημών είναι σχεδόν αδύνατο να διατυπωθούν απόλυτοι και κοινά αποδεκτοί κοινωνιολογικοί ορισμοί (Planet, 2007˙ Φίλιας, 1998). Αξίζει να σημειωθεί ότι η ΜΔ και η Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου (ΠΕΣ) συνήθως συνταυτίζονται, όπως και στη παρούσα μελέτη. Όταν υπάρχει διαχωρισμός η ΜΔ «διαρροή αφορά αποκλειστικά άτομα που εγκαταλείπουν το σχολείο πριν αποκτήσουν κάποιο τίτλο σπουδών, ενώ η

ΠΕΣ περιλαμβάνει και άτομα με τίτλους σπουδών έως το επίπεδο της Γ΄ Γυμνασίου» (ISCED 2) (Σιούλα 2019, σ. 15, όπως αναφέρεται στο Καλπαζίδου, 2021, σσ. 4-5).

Φαίνεται ότι εκτός του ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός και στατιστικά προσδιορισμένος ορισμός για τη ΜΔ, δεν υφίσταται συγκεκριμένη και με κοινή αποδοχή μέθοδος ή μοντέλο για την ακριβή μέτρηση της και τον προσδιορισμό της (Planet, 2007˙ Κουρουτσίδου, 2012). Στην εκπαίδευση και για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης ο ορισμός που χρησιμοποιείται είναι «η διακοπή της φοίτησης πριν την απόκτηση κάποιου επίσημου πιστοποιητικού γνώσεων (Janoszatel, 2000, όπως αναφέρεται στο Planet, 2007, σ. 13).». Όμως, αυτός ο ορισμός δεν φαίνεται επαρκής προκειμένου να απεικονίσει το φαινόμενο και να φωτίσει όλες τις πτυχές του. Το αποτέλεσμα είναι η ΜΔ να αποδίδεται με ένα πλήθος διαφορετικών ορισμών: ανάλογα με την ένταση του φαινομένου (π.χ. μόνιμη ή προσωρινή διακοπή της φοίτησης), την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία παρατηρείται το φαινόμενο (π.χ. κατώτερη, μέση, υποχρεωτική κλπ.), τη χρονική στιγμή/συγκυρία της αποχώρησης από το εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. στην αρχή ή στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς), τέλος τα αίτια της ΜΔ (π.χ. κοινωνικός αποκλεισμός, σχολική αποτυχία) κ.λπ. (Καλμπαζίδου, 2021).

Από μια διαφορετική οπτική η Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζει «*ως άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο τα άτομα ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει το πολύ έως και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν παρακολουθούν πλέον προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης». Από Επομένως, τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο είναι εκείνα που έχουν ολοκληρώσει μόνο την προσχολική, την πρωτοβάθμια, την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή κάποιο σύντομο πρόγραμμα της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διάρκειας μικρότερης των 2 ετών»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011, όπως αναφέρεται στο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, 2017, σ. 8).

Ως σχολική ή μαθητική διαρροή (Students dropout/school dropout) «περιγράφεται η εγκατάλειψη της εκπαίδευσης πριν από την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής βαθμίδας που κάθε χώρα ορίζει ως ελάχιστη απαραίτητη εκπαιδευτική απαίτηση για τους νέους» (Καλμπαζίδου, 2021, σ. 4). Για την Ελλάδα, από το 2016, η υποχρεωτική εκπαίδευση εκτείνεται από τα 4 έως τα 15 έτη ενός παιδιού, δηλαδή με αφετηρία το νηπιαγωγείο έως την ολοκλήρωση της της Γ' τάξης του Γυμνασίου, δηλαδή την ελάχιστη υποχρεωτική εκπαιδευτική βαθμίδα στην χώρα μας. (Καλμπαζίδου, 2021).

Αίτια Μαθητικής Διαρροής

Παρόλο που οι ευρωπαϊκές/διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές επικεντρώνονται: στην κοινωνική ένταξη, στην απασχόληση, στην ανάπτυξη, στις επενδύσεις, στην εκπαίδευση υψηλής ποιότητας για όλους, στις νέες δεξιότητες, στους στόχους μιας βιώσιμης ανάπτυξης και ειδικότερα στον στόχο για ποιοτική η μαθητική διαρροή αποτελεί «στοιχείο κλυδωνισμού και αποσάθρωσης» τους (Στράτη & Ασπιώτη, 2024, σ. 58).

Το πολύπλευρό ζήτημα της ΜΔ βασίστηκε και θεμελιώθηκε βιβλιογραφικά κατά καιρούς μέσω ερευνών και επιστημονικών θεωριών που διερευνούν το πλαίσιο της σχολικής αποτυχίας, βασισμένες στις θεωρίες για τη νοημοσύνη, την πολιτιστική και υλική αποστέρηση, το πολιτισμικό κεφάλαιο και την αλληλεπίδραση, ως εξής (Στράτη & Ασπιώτη, 2024):

Η θεωρία της νοημοσύνης: Στηρίχθηκε κυρίως στα τεστ νοημοσύνης, στα οποία τα άτομα που προέρχονταν από κατώτερα οικονομικά-κοινωνικά στρώματα παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις, σε αντίθεση με αυτά των ανώτερων στρωμάτων. Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι οι διαφορές που παρατηρούνται στη σχολική επίδοση οφείλονται σε ατομικά και όχι στο ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2004-2005, όπως αναφέρεται στο Στράτη & Ασπιώτη, 2024).

Η θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος: Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η βασική αιτία της εκπαιδευτικής αποτυχίας οφείλεται στο οικογενειακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα οι πέντε παράγοντες που αλληλοεπιδρούν είναι, οι γονικές αντιλήψεις και τα κίνητρα μάθησης που αναπτύσσουν τα παιδιά μέσω του περιβάλλοντος, η ανατροφή ή κοινωνικοποίηση, ο γλωσσικός κώδικας και η χρήση του, η πίστη που μεταδίδουν οι γονείς για τις αξίες της μόρφωσης στα παιδιά και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι γονείς τη σχολική επίδοση του παιδιού τους και εμπλέκονται συνολικά στη σχολική διαδικασία (Λαδά, 2012, όπως αναφέρεται στο Στράτη & Ασπιώτη, 2024).

Η θεωρία της υλικής αποστέρησης: Οι Wedge και Prosser (1973) ως υπέρμαχοι αυτής της θεωρίας, έχουν μελετήσει και τεκμηριώσει τις αρνητικές συνέπειες της ένδειας στη σχολική επίδοση. Επισήμαναν ότι σε ένα περιβάλλον ένδειας είναι πιθανότερο τα παιδιά να αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας, να παθαίνουν συχνότερα ατυχήματα, ακόμα και να εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες/προβλήματα ομιλίας. Επιπλέον σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, παιδιά φτωχών οικογενειών ή παιδιά μεταναστών που οι οικογένειες τους αντιμετωπίζουν άμεσο πρόβλημα επιβίωσης ενδέχεται να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο προκειμένου να ενταχθούν στην αγορά εργασίας και να συνεισφέρουν στο οικογενειακό στο οικογενειακό εισόδημα (Στράτη & Ασπιώτη, 2024). Γενικότερα ένα φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον για παράδειγμα φτωχών, πολυμελών και οικονομικά υποβαθμισμένων οικογενειών στο οποίο ανατρέφονται παιδιά, ενδέχεται να οδηγήσει σε στέρηση μορφωτικών αγαθών (Herbert, 1996).

Η θεωρία της πολιτιστικής αποστέρησης: Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία κομβικό στοιχείο είναι η διαφορετική αφετηρία εκκίνησης των παιδιών των διάφορων κοινωνικών τάξεων στις δυτικές κοινωνίες και τα αποτελέσματα αυτής της συνθήκης σε σχέση με την μάθηση (Στράτη & Ασπιώτη, 2024). Η θέση που έχει το κάθε παιδί κατά την αφετηρία της ακαδημαϊκής του πορείας είναι καθοριστικός παράγοντας για την μετέπειτα εξέλιξη του στον ακαδημαϊκό στίβο.

Η θεωρία της αλληλεπίδρασης: Με δεδομένο ότι οι προηγούμενες θεωρητικές προσεγγίσεις της ΜΔ καθορίζονται από κοινωνικούς παράγοντες, εκτός σχολικού πλαισίου, καθίστανται τουλάχιστον μερικώς ανεπαρκείς καθώς δεν δίνουν προσοχή στην αλληλεπίδραση των ατόμων μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια, δηλαδή σε αυτό που γίνεται μέσα στο σχολείο και ειδικότερα στην τάξη. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης εστιάζει, κατά βάση, στην ίδια τη σχολική διαδικασία και τις αλληλεπιδράσεις που συντελούνται σε αυτήν (Τριανταφυλλίδου & Σμαροπούλου, 2022).

Αυτό που προκύπτει είναι πως το νόημα που δίνουν οι μαθητές σε σχέση με το σύνολο των σχολικών δράσεων και αλληλεπιδράσεων διαδραματίζουν κομβικό ρόλο για την πορεία τους ως μαθητές αλλά και ως ενήλικες (Στράτη & Ασπιώτη, 2024). Η Keddie (1973, όπως αναφέρεται στο Τριανταφυλλίδου & Σμαροπούλου, 2022), υποστηρίζει

ότι η εκπαιδευτική αποτυχία οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στους αιτιολογικούς προσδιορισμούς της ικανότητας και της ευφυΐας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης γενικότερα εστιάζει σε αυτό που γίνεται μέσα στη σχολική τάξη καθώς όσα γίνονται σε μια σχολική αίθουσα, οι αλληλεπιδράσεις και οι νοηματοδοτήσεις αυτών από αμφότερους, εκπαιδευτικούς και μαθητές, συμβάλλουν καθοριστικά στο φαινόμενο της ΜΔ (Τριανταφυλλίδου & Σμαροπούλου, 2022).

Γίνεται εμφανές ότι αυτή η θεωρία παίζει κεντρικό ρόλο στην εξέταση του σκοπού της παρούσας μελέτης, καθώς οι ανθρώπινές σχέσεις ενδεχομένως να διαμορφώνουν ένα σχολικό πλαίσιο στο οποίο ο σχολικός εκφοβισμός να τροφοδοτεί την μαθητική διαρροή. Σύμφωνα με το ΙΕΠ, (2017, σ. 32) οι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο και την εμπειρία του εντός αυτού χαρακτηρίζονται «σχολικοί παράγοντες κινδύνου», με βασικότερους: την υποεπίδοση, τις πολλές απουσίες (σκασιαρχείο), τα προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς, την επιβολή ποινών, τις συγκρούσεις με συμμαθητές ή τις προβληματικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς, την προηγούμενη κακή σχολική επίδοση, τη συχνή αλλαγή σχολείου, την έλλειψη ενδιαφέροντος και εμπλοκής του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και η επανάληψη τάξης.

Αποτελέσματα Μαθητικής Διαρροής

Τα αίτια και οι συνέπειές της ΜΔ αποτελούν καθοριστικές μεταβλητές που διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εξέλιξη της ζωής κάθε ατόμου, καθώς επηρεάζουν θεμελιακά κάθε διαδικασία μετάβασης στην κοινωνία και την αγορά εργασίας (Μπιτσάκος, Γουβιάς, & Φώκιαλη, 2024).

Επιγραμματικά, αναφέρονται οι συνέπειες της ΜΔ σε τρία επίπεδα (ΙΕΠ, 2017):

Προσωπικό επίπεδο: Αρχικά οι δυνατότητες/πιθανότητες ένταξης στην αγορά εργασίας περιορίζονται σημαντικά, ενώ επιπλέον η ΜΔ λειτουργεί ανασταλτικά στη προοπτική βελτίωσης της ποιότητας της ζωής τους μελλοντικά. Στο συναισθηματικό τους κόσμο αναπτύσσονται και καλλιεργούνται αισθήματα: πικρίας, υστέρησης και αποτυχίας, τα οποία οδηγούν στην αδράνεια ακόμα και παραίτηση στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και την ενεργοποίηση προς εναλλακτικές οδούς επαγγελματικής εκπαίδευσης/κατάρτισης. Αποτέλεσμα είναι ότι, η ένταξη τους στην εργασία να περιορίζεται στην εξεύρεση κακοπληρωμένων θέσεων ή στην υποαπασχόληση, χωρίς να εξασφαλίζονται τα σημαντικά κοινωνικά αγαθά, της κοινωνικής ασφάλισης και της υγειονομικής περίθαλψης. Ενώ παράλληλα οι συνθήκες, καλλιεργούν ένα κλίμα παραίτησης και εγκατάλειψης της προσπάθειας για συνεχή αυτοβελτίωση και προσωπική ανάπτυξη (ΙΕΠ, 2017).

Στο επίπεδο της οικονομίας και της κοινωνίας γενικότερα, τα υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου έχουν μακροχρόνιες επιπτώσεις στις κοινωνικές εξελίξεις και στην οικονομική ανάπτυξη. Τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο τείνουν να συμμετέχουν λιγότερο στις δημοκρατικές διαδικασίες και είναι λιγότερο ενεργοί πολίτες. Αντίθετα, η καινοτομία και η ανάπτυξη βασίζονται σε εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό όχι μόνον για τους τομείς υψηλής τεχνολογίας αλλά για όλη την οικονομία (ΙΕΠ, 2017˙ ΙΕΠ, 2015).

Κοινωνικό επίπεδο: Οι νέοι χωρίς κατάρτιση αποτελούν αιτία αύξησης του ποσοστού της ανεργίας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής καθώς τα θετικά και δυναμικά στοιχεία των διαρρεόντων νέων παραμένουν

ανεκμετάλλευτα και αναξιοποίητα από την κοινωνία, «ενώ ο κίνδυνος υιοθέτησης αντικοινωνικών ή εγκληματικών συμπεριφορών εκ μέρους τους εμφανίζεται αυξημένος» (ΙΕΠ, 2017, σ. 32).

Οικονομικό επίπεδο: Οι επιπτώσεις αυτές έχουν αντίκτυπο στο άτομο αλλά και στην κοινωνία. Η ΜΔ σε πολλές περιπτώσεις μειώνει σημαντικά τις δυνατότητες για απόκτηση εισοδήματος. Ακόμα και στην περίπτωση εξασφάλισής του, αυτό είναι συγκριτικά χαμηλότερο από εκείνο του ειδικευμένου εργατικού δυναμικού ή των πτυχιούχων. Σε κοινωνικό επίπεδο προκύπτει η ανάγκη πρόβλεψης συμπληρωματικών δαπανών (επιδόματα ανεργίας, επιδόματα για τη σχολική επανένταξη, επιδόματα απορίας κ.α.).

Όμως οι μειωμένες αποδοχές που λαμβάνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ευημερία τους και την υγεία τους, καθώς και αυτή των παιδιών τους, αφού μειώνει τις πιθανότητες των παιδιών τους να επιτύχουν στο σχολείο (φαύλος κύκλος της πενίας). Με άλλα λόγια, η ΜΔ μεγεθύνει τον ατομικό κίνδυνο για ανεργία, φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό και συνιστά τροχοπέδη για τη δια βίου μάθηση (ΙΕΠ, 2015) και εκπαιδευτική επανένταξη.

Καθώς αναφέρθηκαν συνοπτικά οι τρεις βασικές κατηγορίες των συνεπειών της ΜΔ προκύπτει το συμπέρασμα πως έχουν την δυναμική να αποτελέσουν αίτιο κοινωνικού αποκλεισμού, επιπλέον αναδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου της εκπαίδευσης και της προσπάθειας επανένταξης σε αυτήν όσων εγκατέλειψαν το σχολείο (Μπιτσάκος, Γουβιάς, & Φώκιαλη, 2024).

Η εξέλιξη της Μαθητικής Διαρροής στην Ελλάδα

Στην χώρα μας η ΜΔ βαίνει μειούμενη από την σχολική χρονιά 1980-1981 κατά την οποία εφαρμόστηκε η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Στις μέρες μας καθώς βρισκόμαστε στο μέσω της πέμπτης δεκαετίας μετά από την καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης το φαινόμενο εξακολουθεί να εμφανίζεται καθώς υπάρχουν παιδιά τα οποία εγκαταλείπουν το σχολείο είτε στην Πρωτοβάθμια είτε στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ενδεικτικά και μόνο, σύμφωνα με στοιχεία του ΙΕΠ κατά το σχολικό έτος 2015-2016 εγγράφηκαν στην Α΄ δημοτικού, στην Δ΄ δημοτικού και στην Α΄ γυμνασίου 304.201 μαθητές. Από αυτούς οι 7.789 εγκατέλειψαν το σχολείο έως το σχολικό έτος 2017-18, ήτοι 4.794 το γυμνάσιο και 3.085 το δημοτικό (ΙΕΠ, 2019˙ Μπούργος, & Κυπριανός, 2021).

Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat η Ελλάδα έχει καλύτερη εικόνα από τον μέσο όρο της ΕΕ στη ΜΔ με 4,1%, σε σύγκριση με τον μέσο όρο του 10,3% της ΕΕ για το 2019. Επιπλέον τα ποσοστά της ΜΔ στην χώρα μας μειώνονται συνεχώς, από 7,9% το 2015, σε 6,2% το 2016, σε 6,0% το 2017 και με αυξανόμενο ρυθμό μείωσης το 2018 φτάνοντας στο 4,7% και σε 3,8% το 2020, (Μπιτάσκος, 2021˙ Μπιτάσκος, 2023). Βέβαια τα ποσοστά αυτά δεν αποκαλύπτουν την άνιση γεωγραφική κατανομή της μαθητικής διαρροής και τις μεγάλες διαφορές μεταξύ των Περιφερειακών Ενοτήτων (Μπούργος, & Κυπριανός, 2021).

Γενικότερα, αυτό που φαίνεται είναι ότι στις τουριστικές περιοχές, όπου οι νέοι έχουν την δυνατότητα να απασχολούνται εποχιακά, παρατηρούνται υψηλότερα ποσοστά ΜΔ. Επιπλέον η ΜΔ παρουσιάζεται σημαντικά αυξημένη στις αγροτικές περιοχές σε

σχέση με τις αστικές, αντανακλώντας κατά το δυνατό ότι τα μη προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο έρχονται αντιμέτωπα με μεγαλύτερες προκλήσεις σε αυτό το θέμα (Μπιτσάκος, Γουβιάς, & Φώκιαλη, 2024).

Η αδιάρρηκτη σχέση του Σχολικού Εκφοβισμού με Μαθητική Διαρροή

Σημαντικός αριθμός πρόσφατων ερευνών αναδεικνύουν τη σύνδεση ανάμεσα στον σχολικό εκφοβισμό και τη σχολική διαρροή, επιβεβαιώνοντας ότι η εμπειρία εκφοβισμού συχνά ενισχύει την ΜΔ. Η σχολική βία και ο εκφοβισμός μπορεί να είναι καταστροφικές για τα θύματα. Οι συνέπειες περιλαμβάνουν, παιδιά και νέους που δυσκολεύονται να πάνε στο σχολείο, χάνουν μαθήματα, αποφεύγουν τις σχολικές δραστηριότητες, συγκεντρώνουν απουσίες ή ακόμα και να εγκαταλείψουν εντελώς το σχολείο (UNESCO, 2019). Γενικότερα αυτό έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση και στις μελλοντικές προοπτικές εκπαίδευσης και απασχόλησης. Διαμορφώνεται μια ατμόσφαιρα αγωνίας στην οποία επικρατεί ο φόβος και η ανασφάλεια, έννοιες οι οποίες είναι ασύμβατες με τη μάθηση. Όπως είναι αναμενόμενο, τα μη ασφαλή περιβάλλοντα μάθησης μπορούν, να υπονομεύσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης για τους μαθητές.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί σημαντική απειλή για τη δημόσια υγεία (Κατσαντώνης, Ασημακοπούλου, & Φρούντα, 2021). Επιπλέον σύμφωνα με σχετική έκθεση σου ΟΟΣΑ ο σχολικός εκφοβισμός έχει άμεση σχέση και με τη σχολική διαρροή καθώς μεταξύ των παραγόντων που οδηγούν τους μαθητές εκτός σχολικού περιβάλλοντος είναι το περιβάλλον επιβολής με αυστηρές πολιτικές σχολικής απόδοσης, πολιτικές πειθαρχίας και εκφοβισμού (OECD, 2023).

Σε σχετική μελέτη των Dupéré et al. (2018) η Μαθητική Διαρροή εμφανίζεται συχνά μετά από ένα ευρύ φάσμα αγχωτικών περιστάσεων Μεταξύ άλλων αναφέρονται οι συγκρούσεις με τους δασκάλους, η απόρριψη συνομηλίκων και ο σχολικός εκφοβισμός. Επιπλέον αυτό που προκύπτει είναι ότι μια συσσώρευση στρεσογόνων παραγόντων θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα προβληματική (Dupéré et al., 2018˙ America's Promise Alliance and its Center for Promise, 2014).

Μεταξύ άλλων στην έρευνα του America's Promise Alliance and its Center for Promise (2014), αναφέρεται ότι η αποδέσμευση από το σχολείο είναι αποτέλεσμα της δυναμικής σχέσης μεταξύ ατομικών χαρακτηριστικών (π.χ. φυλή, φύλο, εισόδημα) κάποιου γνωστού παράγοντα κινδύνου (π.χ. αποτυχία μαθημάτων, χαμηλή συμμετοχή, συμπεριφορικά προβλήματα) και πλαίσιο (π.χ. σχολικό κλίμα, το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί η συμπεριφορά των συμμαθητών, σχέσεις με ενήλικες στην κοινότητα ή το επίπεδο φτώχειας της κοινότητας που περιβάλλει το σχολείο). Επιπλέον, ένα αυξανόμενο σύνολο εμπειρικών στοιχείων δείχνει ότι η αποσύνδεση από το σχολείο είναι μια μακροχρόνια διαδικασία, όχι ένα αιφνίδιο γεγονός.

Η Catheline (2023), μεταξύ των αποτελεσμάτων του σχολικού εκφοβισμού σημειώνει ότι, αποτελεί πηγή φόβου που κυριεύει το παιδί όταν πρέπει να πάει σχολείο. Επιπλέον υπογραμμίζει ότι μαθητές που υφίστανται εκφοβισμό έχουν στην πραγματικότητα διπλάσιες πιθανότητες να μην πάνε σχολείο από εκείνους που δεν παρενοχλούνται. Ενώ σιγά σιγά το παιδί που εκφοβίζεται κινδυνεύει να εγκαταλείψει το σχολείο (Catheline, 2023).

Συμπερασματικά η θυματοποίηση των συνομηλίκων είναι μια προσβλητική συμπεριφορά σε οποιοδήποτε πλαίσιο και αν εκδηλωθεί, όμως είναι απαράδεκτη συνθήκη εντός σχολικού πλαισίου, όπου μπορεί να βλάψει την ακαδημαϊκή επίδοση και να αποτελέσει καταλύτη για την ΜΔ (Orpinas, & Raczynski, 2016).

Συμπεράσματα

Όπως τονίζεται από τον Βεργίδη η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός είναι πολυεπίπεδα προβλήματα, των οποίων οι σημαντικότερες παράμετροι είναι: το εκπαιδευτικό σύστημα, το σχολείο ως χώρος εκδήλωσης αλλά και δυνητικής αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων και το πώς συνδέεται ο σχολικός εκφοβισμός με τις κοινωνικές ανισότητες και την κοινωνία γενικότερα (Μαρκολέφας, Ανάγκου & Τζιντζίδης, 2016˙ Μαρκολέφας, Μαγκλάρα & Τζιαφέρη, 2024α).

Ο σχολικός εκφοβισμός, όποια και αν είναι η προέλευση του, λειτουργεί διαβρωτικά και δυσχεραίνει τη σχολική καθημερινότητα όλων των εμπλεκομένων, με αποτέλεσμα την ανάγκη για σχεδιασμό και εφαρμογή ενός οργανωμένου πλαισίου προστασίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η εμπειρία αλλά και η βιβλιογραφία αποκαλύπτουν την κλιμάκωση του φαινομένου. Γίνεται φανερό ότι απαιτούνται συνεκτικές, οργανωμένες δράσεις ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου (Μαρκολέφας, Μαγκλάρα & Τζιαφέρη, 2024β).

Σχετική μελέτη της η UNESCO (2022), δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον σφαιρικό χαρακτήρα που πρέπει να έχει μια πολιτική αντιμετώπισης του φαινομένου και αναφέρει πως οι αποτελεσματικές απαντήσεις στη σχολική βία και τον εκφοβισμό θα πρέπει να είναι ολοκληρωμένες ή ολιστικές, δηλαδή να αποτελούνται από συνδυασμό πολιτικών και παρεμβάσεων με στόχο την αλλαγή του σχολικού κλίματος ώστε να μην αναπαράγεται η βία (Μαρκολέφας, Μαγκλάρα & Τζιαφέρη, 2024β).

Ο μαθητής για να μην οδηγηθεί στην σχολική εγκατάλειψη είναι ζωτικής σημασίας και πρέπει να αποκτήσει την αίσθηση του «ανήκειν». Μάλιστα, όλοι οι μαθητές να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο χωρίς διακρίσεις και να αντιμετωπίζονται φαινόμενα εκφοβισμού άμεσα (Αναργύδου, 2020).

Είναι σημαντικό, να γίνουν αντιληπτά τα αποτελέσματα της έρευνας των Dupéré et al. (2018), σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές που εκτίθενται σε σοβαρούς οξείς, στρεσογόνους παράγοντες στιγμιαία γίνονται ευάλωτοι στην εγκατάλειψη. Αντίστοιχα, έγκαιρα και στρατηγικά οργανωμένες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις κρίσεις και να βρουν εναλλακτικές λύσεις που δεν έχουν ως αποτέλεσμα την ΜΔ.

Όπως σημειώνουν οι Orpinas, & Raczynski (2016) εκτός από τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, τα αποτελέσματά μας υπογραμμίζουν τη σημασία τριών άλλων διαστάσεων του σχολικού κλίματος: η συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο, η ύπαρξη δασκάλων που νοιάζονται για τους μαθητές τους και η παροχή ουσιαστικών ευκαιριών για συμμετοχή. Συμπερασματικά, αυτή η μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση της σημασίας του θετικού σχολικού κλίματος για τη μείωση της ΜΔ. Το σχολείο είναι το μέρος όπου οι νέοι περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους, αναπτύσσουν την κοινωνική τους ζωή και επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τα ακαδημαϊκά τους ενδιαφέροντα. Έτσι, ένα σχολείο με θετικό κλίμα είναι πρωταρχικής σημασίας για την επιτυχημένη ανάπτυξη των νέων. Από τα αποτελέσματα αυτό που προκύπτει είναι ότι οι

μαθητές που ένιωθαν συνδεδεμένοι με το σχολείο, και πίστευαν ότι ένας εκπαιδευτικός στο σχολείο νοιαζόταν για αυτούς, δεν ήταν θύματα επιθετικότητας από συνομηλίκους και είχαν λιγότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο. Όλοι οι άνθρωποι θέλουν να περνούν χρόνο σε περιβάλλοντα όπου αισθάνονται συνδεδεμένοι και τους νοιάζονται, και τα σχολεία δεν διαφέρουν. Η βελτίωση της ποιότητας των εμπειριών των μαθητών στο σχολείο είναι ένας άξιος στόχος από μόνος του και μπορεί να έχει το πρόσθετο πλεονέκτημα ότι βοηθά στην πρόληψη της ΜΔ (Orpinas, & Raczynski, 2016).

Όπως προκύπτει αναγκαία συνθήκη φοίτησης για τους μαθητές, είναι το καλό σχολικό κλίμα, σε αυτό πλαίσιο σημείο αναφοράς είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος έχει τη δυνατότητα να είναι καταλύτης φοίτησης παρεμβαίνοντας συμβουλευτικά. Το σχολικό πλαίσιο εξαιτίας των ορίων και των κανόνων του, αλλά και της ιδιαίτερης συγκυρίας της σύγχρονης εποχής, εύκολα μπορεί να αποτελέσει για τον νέο πεδίο συγκρούσεων και αποτυχιών. Η συστηματική συμβουλευτική παρέμβαση εντός σχολικού πλαισίου φαίνεται να είναι αναγκαία συνθήκη για την ενδυνάμωση των μαθητών. Γενικότερη επιδίωξη, είναι η ενίσχυση της κριτικής σκέψης τους με στόχο την αυτοδύναμη αντίληψη της πραγματικότητας και ανάληψη δράσης όταν και όπου απαιτείται (Μαρκολέφας & Ντούνη, 2023).

Προκειμένου να εφαρμοστούν προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού και να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται στις καθημερινές προκλήσεις απαιτείται η κατάλληλη επιμόρφωση τους (Καρκανιά & Βαϊκούση, 2021· Μαρκολέφας, Ανάγνου & Τζιντζίδης, 2016· Μαρκολέφας, Ντούνη & Τζιαφέρη, 2024) αλλά και όλων των εμπλεκομένων (στελεχών εκπαίδευσης, συμβούλων σχολικής ζωής, εκπαιδευτικών, ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, μαθητών, γονέων κηδεμόνων). Απαραίτητη προϋπόθεση η επαρκής διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Η διερεύνηση θα βοηθούσε καταλυτικά στο να εντοπιστούν οι ελλείψεις στην επιστημονική υποστήριξη των υπηρετούντων στην εκπαίδευση, και κατ' επέκταση για την διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος στα σχολεία. Όμως χωρίς την παροχή επαρκούς χρηματοδότησης δεν μπορεί να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί ένα νέο πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής ζωής με δομές συμβουλευτικής υποστήριξης των σχολικών μονάδων (Καρκανιά & Βαϊκούση, 2021).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναργυρίδου, Δ. (2020). Μελέτη της Σχολικής Διαρροής σε Σχολικές Μονάδες των Γιαννιτσών. *International Journal of Educational Innovation. Vol.2(2020) -Issue6,*1 36-148. Ανακτήθηκε από: https://journal.eepek.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_239_PBaVfSHb0i.pdf

Αντωνίου, Μ., Βαλλιανάτος, Α. & Βαρθαλάμη, Μ. (2024). *Τάξεις κατά του εκφοβισμού.* Ανακτήθηκε από: *https://www.solidaritynow.org/wp-content/uploads/2024/09/CAB-guide_gr.pdf*

America's Promise Alliance and its Center for Promise. (2014). *Don't call them dropouts: Understanding the experiences of young people who leave high school before graduation.* Ανακτήθηκε από: https://eric.ed.gov/?id=ED545308

Γιαννόπουλος, Κ., & Λέριου, Ε. (2023). Σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα και φτώχεια: Ευρήματα από την εφαρμογή ενός νέου μοντέλου καταγραφής για το

2022-2023. *Οικονομικές Εξελίξεις, 52,* 61-77. Ανακτήθηκε από: https://www.kepe.gr/wp-content/uploads/2023/11/sxolikos-ekfovismos-stin-ellada-kai-ftwxeia-evrimata-apo-tin-efarmogi-enos-neou-montelou-katagrafis-gia-to-2022-2023.pdf

Catheline, N. (2023) . *Le harcèlement scolaire.* Presses Universitaires de France.

Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R., & Janosz ,M.(2018). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful life events. Child Development,89, e107-e122. https://doi.org/10.1111/cdev.12792

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, (2017). *Πρόωρη σχολική εγκατάλειψη και μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Τελική συνοπτική έκθεση.* (G. Squires, συντ.). Odense, Δανία.

Herbert, M. (1996). Τροποποίηση προβληματικής συμπεριφοράς. Στο Α. Καλαντζή – Αζίζι (Επιμ.), *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΙΕΠ, (2015). *Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη Μείωση της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού - Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020»* Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2015/14.%CE%A3%CF%87%CE%AD%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82_%CE%A0%CE%95%CE%A3_2014-2020.pdf

ΙΕΠ, (2017). *Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Περίοδος Αναφοράς: 2013-2016.* Ανακτήθηκε από: https://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Paratiritirio/2017/Mathitiki_Diarroi_Ereyna_2013-2016_Paratiritirio_Mathitikis_Diarrois.pdf

ΙΕΠ, (2019). *Η Μαθητική Διαρροή Στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Περίοδος Αναφοράς: 2014-2017.* Ανακτήθηκε από: https://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Diereynisis-apotimisis/2019/2019-03-28_ekthesi_diarrois_2014-2017.pdf

Καλπαζίδου, Γ. (2021). *ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ - Πρόληψη και καταπολέμηση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου Εκπαιδευτικό Υλικό.* Ανακτήθηκε από: https://egroma.gov.gr/wp-content/uploads/2021/09/%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97-%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A1%CE%A1%CE%9F%CE%97.pdf

Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης.* ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

Καρκανιά, Γ. & Βαϊκούση, Δ. (2021). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για τον Σχολικό Εκφοβισμό και τη Συμβουλευτική

Παρέμβαση για την αντιμετώπισή του. *Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση: Ξενοφοβία, Ομοφοβία, Σχολική Βία», Τόμος Ι,* 117-127

Καρναβάς, Β., Παπαδοπούλου, Ε. Ρουσσάκης, Ι. (2015). *Υλοποίηση δράσεων για την εκπλήρωση της θεματικής της εκ των προτέρων αιρεσιμότητας 10.1.* Ανακτήθηκε από: https://iep.edu.gr/images/IEP/Dioikisi_Domi/Domi/Aytoteleis_Monades/IEP_Stratigiko_sxedio_gia_ti_mathitiki_diarroi_150515.pdf

Κατσαντώνης Ι. Γ., Ασημακοπούλου Ε., & Φρούντα Μ. (2021). Ο ρόλος του υποστηρικτικού πλαισίου στην ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού: Μία οικοσυστημική προσέγγιση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 10(1),* 52-64. https://doi.org/10.12681/hjre.25998

Κουρουτσίδου, Μ. (2012). *Η επίδραση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών στην εκπαιδευτική διαδικασία: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της σχολικής διαρροής.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος. Ανακτήθηκε από: https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=36049#p=24

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2011). *Σύγχρονα Προβλήματα Εφηβείας.* ΕΚΠΑ & ΑΣΠΑΙΤΕ.

Μαρκολέφας, Ν., & Ντούνη, Μ. (2023). Η αναγκαιότητα της σχολικής συμβουλευτικής σήμερα. Πρακτικά Επιστημονικού Συνέδριου ΕΛΕΣΥΠ: «Προσανατολισμός στην κοινωνία. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής, το προφίλ και τα εργαλεία του Συμβούλου», Τεύχος 132/2023, 56-67. Ανακτήθηκε από: https://www.elesyp.gr/index.php/component/jdownloads/send/2-ilektronika-teyxi/73-teyxos-132

Μαρκολέφας, Ν., Μαγκλάρα, Χ. & Τζιαφέρη Σ. (2024α). Το Γαλλικό μοντέλο ως παράδειγμα για τη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού. *1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Άρτας, Άρτα 15 & 16/03/2024. Πρακτικά: Τόμος Β,* 283-297. ΓΡΗΓΟΡΗ. Ανακτήθηκε από: https://dipeartas.weebly.com/uploads/1/4/5/8/145872595/%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82_%CE%92_%CE%93%CE%A1%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A1%CE%972.pdf

Μαρκολέφας, Ν., Μαγκλάρα, Χ. & Τζιαφέρη Σ. (2024β). Καλές πρακτικές για τη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού και η θέση της Ελλάδας. *Τριανταφυλλίδου, Παρθένα (επιμ.), Σχολικό κλίμα: σύγχρονες προκλήσεις και προοπτικές, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, 25-26 Μαΐου 2024. Κατερίνη: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας.* 345-*357.* Ανακτήθηκε από: https://drive.google.com/file/d/1eRRnE0aaIsFZpWoqAvYp5TUFWhrwfW3j/view

Μαρκολέφας, Ν., Ντούνη, Μ. & Τζιαφέρη Σ. (2024). ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ, Οι απαιτήσεις και ο ρόλος του στην αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τεύχος 138-139, 2024,* 117-130. Ανακτήθηκε από: https://www.elesyp.gr/index.php/component/jdownloads/send/2-ilektronika-teyxi/77-teyxos-138-139

Μαρκολέφας, Ν., Τζιντζίδης, Α., & Ανάγνου, Ε. (2016). Σχεδιασμός προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τον σχολικό εκφοβισμό. Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. *εκπ@ιδευτικός κύκλος, Τόμος 4, τεύχος 1*, 39-56. Ανακτήθηκε από: https://educircle.gr/wp-content/uploads/2017/06/4_1_3.pdf

Μπιτσάκος, Ν. (2021). Αναιρώντας τη Μαθητική Διαρροή: Μία εμπειρική συγκριτική ανάλυση του πληθυσμού των ενήλικων εκπαιδευόμενων στους νομούς της Περιφέρειας Κρήτης. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 10(1), 40–51. https://doi.org/10.12681/hjre.25673

Μπιτσάκος, Ν. (2023). Η μαθητική διαρροή στην Περιφέρεια Θεσσαλίας: μία εμπειρική συγκριτική ανάλυση του πληθυσμού των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Καταστημάτων Κράτησης. Θέματα Επιστημών Αγωγής, 2(1), 83–97. https://doi.org/10.12681/thea.30838

Μπιτσάκος, Ν., Γουβιάς Δ., & Φώκιαλη, Π. (2024). Μαθητική Διαρροή, Κοινωνικός Αποκλεισμός και Κίνητρα Επανεκπαίδευσης: Μελέτη σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 17(1),* 55–86. Ανακτήθηκε από: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/36067

Μπούργος, Ι., & Κυπριανός, Π. (2021). Η μαθητική διαρροή στην Ελλάδα: Εμπειρική μελέτη στο νομό Ηλείας. Στο: Θ. Θεόδωρος & Χ. Ζάγκος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρία και Έρευνα* (σελ. 124-153). Gutenberg.

Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκης, Ι. (2017). *Ι.Ε.Π. - Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε από: https://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Paratiritirio/2017/Mathitiki_Diarroi_Ereyna_2013-2016_Paratiritirio_Mathitikis_Diarrois.pdf

Παπαχρήστος, Κ. (2019). *Ενδεικτικό σχέδιο κανονισμού για την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού.* Ανακτήθηκε από: https://drive.google.com/file/d/1lJRDykzQN4qUuW3_IfWgO7g9Wp8wlvTF/view?pli=1

OECD, (2023). E*ducation at a Glance 2020: OECD Indicators OECD Publishing, Paris*. https://doi.org/10.1787/69096873-en

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε.* Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. Annual *Review of Clinical Psychology, 9,*751-780. http://dx.doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

Orpinas, P. & Raczynski, K. (2016). School Climate Associated with School Dropout Among Tenth Graders. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 9-20. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.scsd

Planet, (2007). *Μελέτη για την Καταπολέμηση Της Σχολικής Διαρροής Παραδοτέο 1 Καταγραφή Ορισμών Και Μεθόδων Αποτύπωσης της Σχολικής Διαρροής.* Ανακτήθηκε από:http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/975/44.pdf

Στράτη Π., & Ασπιώτη Ά. (2024). Πρόληψη και αντιμετώπιση της πρόωρης μαθητικής διαρροής: Η περίπτωση του Εσπερινού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης. *Κείμενα Παιδείας, (8),* 55–87. https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.37207

Τριανταφυλλίδου, Π. & Σμαροπούλου, Α. (2022). Σχολική αποτυχία μαθητών/τριών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. *Culture – Journal of Culture in Tourism, Artand Education-ISSN2732-8511–Vol.2Issue4,*37-49. https://doi.org/10.26220/cul.4294

Φιλίας, Β. (1998). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών- 2ηΕκδοση. Αθήνα: Gutenberg.*

UNESCO, (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying.* Ανακτήθηκε από: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483

UNESCO, (2022). *Q & A: The role of teachers in preventing and addressing school violence.* Ανακτήθηκε από: https://www.unesco.org/en/articles/qa-role-teachers-preventing-and-addressing-school-violence

Wedge, P.& Prosser, H. (1973). *Bornto Fail? (The National Children's Bureau reports on striking differences in the lives of British children).* Ανακτήθηκε από: Ανακτήθηκε από: https://michaelharrison.org.uk/wp-content/uploads/2022/02/Born-to-Fail-Peter-Wedge-and-Hilary-Prosser-Arrow-London-1973.pdf

Επιχειρηματική Ηγεσία στα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου: Προοπτικές & Προκλήσεις., Μιχαέλλα Χριστοδούλου., Μάνος Παυλάκης,

Μιχαέλλα Χριστοδούλου, Frederick University, Department of Education, Special Teaching Staff, PhD(c) in Educational Leadership, **pre.mch@frederick.ac.cy**
Μάνος Παυλάκης, Frederick University, Department of Education, Asst. Professor of Adult Learning, **m.pavlakis@frederick.ac.cy**

Abstract
This study examines entrepreneurial leadership in school administration, drawing on two distinct research fields: educational leadership and entrepreneurship. The rapid economic, political, and social changes of the modern era lead school organizations to think and act with the pedagogical, business, and economic sectors in mind. The study of entrepreneurial leadership within the education framework is considered essential both in the international and Cypriot contexts. This research aims to create a new theoretical model with the characteristics, actions and style of the entrepreneurial-educational leader. Furthermore, through the examination of primary schools, the attitudes and perceptions of the stakeholders involved regarding entrepreneurial leadership were explored and the challenges and benefits of implementing the entrepreneurial leadership style in primary schools were identified according to the views of educational leaders and teachers. A qualitative method design was used to investigate this issue. The main results of this research reveal the characteristics of the new model of the entrepreneurial-educational leader, which are related to financial and business knowledge, school risk-taking, and the willingness and support of leaders regarding school effectiveness.

Keywords: Entrepreneurial leadership, Educational Leadership, School risk-taking, School units, Financial and entrepreneurial know-how

Περίληψη
Η παρούσα μελέτη διερευνά την επιχειρηματική ηγεσία στη σχολική διοίκηση εμπλέκοντας δυο διαφορετικά ερευνητικά πεδία, τα οποία σχετίζονται με την εκπαιδευτική ηγεσία και την επιχειρηματικότητα. Οι ραγδαίες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές της σύγχρονης εποχής, οδηγούν τους σχολικούς οργανισμούς να σκέφτονται και να ενεργούν με γνώμονα τον παιδαγωγικό, επιχειρηματικό και οικονομικό τομέα. Η μελέτη της επιχειρηματικής ηγεσίας στα πλαίσια της εκπαίδευσης κρίνεται σημαντική τόσο στο διεθνές όσο και στο Κυπριακό συγκείμενο. Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στη δημιουργία ενός νέου θεωρητικού μοντέλου με τα χαρακτηριστικά, τις ενέργειες και το στυλ του επιχειρηματικού - εκπαιδευτικού ηγέτη. Ακόμη, μέσα από την εξέταση σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εμπλεκομένων φορέων όσον αφορά την επιχειρηματική ηγεσία και εντοπίστηκαν οι προκλήσεις αλλά και τα οφέλη από την εφαρμογή του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ηγετών αλλά και εκπαιδευτικών. Για τη διερεύνηση του εν λόγω θέματος χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία. Τα βασικά αποτελέσματα της εργασίας καταδεικνύουν τα χαρακτηριστικά του νέου μοντέλου του επιχειρηματικού - εκπαιδευτικού ηγέτη, τα οποία σχετίζονται με την οικονομική και

επιχειρηματική τεχνογνωσία, την ανάληψη σχολικών ρίσκων, καθώς και την προθυμία και στήριξη των ηγετών ως προς τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Λέξεις - κλειδιά: Επιχειρηματική ηγεσία, Εκπαιδευτική ηγεσία, Ανάληψη σχολικών ρίσκων, Σχολικές μονάδες, Οικονομική και επιχειρηματική τεχνογνωσία

Εισαγωγή

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη εξελίσσεται από έναν παραδοσιακό διευθυντικό χαρακτήρα σε έναν ηγετικό ρόλο ο οποίος, επηρεάζεται από πληθώρα πιέσεων που απαιτούν να είναι πιο στοχαστικός, σχεσιακός, κοινωνικά, περιβαλλοντικά και επιχειρηματικά συνειδητοποιημένος (Miller, 2018). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να ενσωματώσουν αυτές τις αρχές στις διοικητικές τους πρακτικές και στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου και στο πλαίσιο αυτό η επιχειρηματική ηγεσία αναδεικνύεται ως ένας κομβικός παράγοντας της σύγχρονης εκπαίδευσης, δεδομένης μάλιστα της ανάγκης των οργανισμών να προσαρμοστούν και να ανταπεξέλθουν απέναντι στις ραγδαίες μεταβαλλόμενες κοινωνικές και οικονομικές κρίσεις.

Ειδικότερα, σε εθνικό επίπεδο, το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου αποτελεί ένα πολύπλοκο σύστημα που χαρακτηρίζεται από τον έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα του. Την κεντρική οργάνωση και διαχείριση όλων των εκπαιδευτικών διαδικασιών κατέχει εξ ολοκλήρου το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. Το Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα (Karagiorgi & Nicolaidou, 2010· Theodorou & Pashiardis, 2016· Pashiardis & Kafa, 2021). Με βάση αυτό το πλαίσιο, οι πολιτικές μεταρρυθμίσεις, οι κανονισμοί, η αναλυτική ύλη αλλά και η διαδικασία αξιολόγησης καθορίζονται από το κεντρικό σύστημα με αποτέλεσμα, την έλλειψη ευελιξίας και αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Συνεπώς, δημιουργείται η έντονη ανάγκη για τη δημιουργία ενός μοντέλου το οποίο, να συνδυάζει παιδαγωγικές και επιχειρηματικές πρακτικές σε μια προσπάθεια της βελτίωσης της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης των σημερινών προκλήσεων στα δημόσια δημοτικά σχολεία του Κυπριακού συγκειμένου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η επιχειρηματική ηγεσία θεωρείται ένα από τα σύγχρονα στυλ ηγεσίας σε οργανισμούς, καθώς ο θετικός αντίκτυπος της ως προς την απόδοση, ενθαρρύνει τους εμπλεκόμενους φορείς να την υιοθετήσουν στο τομέα της εκπαίδευσης. Ο Brinckerhoff (2021), επισημαίνει ότι οι ηγέτες που ασπάζονται τις επιχειρηματικές αρχές είναι πιο αποτελεσματικοί στην εφαρμογή μετασχηματιστικών αλλαγών που επηρεάζουν θετικά τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των μαθητών. Αυτό το στυλ ηγεσίας καλλιεργεί ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι είναι ενδυναμωμένοι να πειραματίζονται με νέες μεθοδολογίες διδασκαλίας, ενσωματώνοντας την τεχνολογία και καινοτόμες πρακτικές που διευκολύνουν την ενεργητική μάθηση. Η έννοια της επιχειρηματικότητας αυξάνεται συνεχώς στους επιχειρηματικούς οργανισμούς αλλά και στα εκπαιδευτικά συστήματα (Ordu, 2020). Σύμφωνα με τους Weick και Sutcliffe (2015), η πλειονότητα των σχολικών μονάδων μοιάζουν με μεγάλες επιχειρήσεις.

Με βάση τα δρώμενα της σύγχρονης εποχής η επιχειρηματικότητα, οι οικονομικές εξελίξεις και οι παγκόσμιες αλλαγές έχουν εισβάλει στη διοίκηση των σχολικών

μονάδων. Οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να σκέφτονται παιδαγωγικά, επιχειρηματικά και με γνώμονα τον οικονομικό τομέα, στοχεύοντας στην ανάπτυξη των σχολικών οργανισμών. Σημαντικό στοιχείο στα πλαίσια του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας αποτελεί η ικανότητα του ηγέτη να αξιοποιεί νέες ευκαιρίες, καθώς να παρακινεί και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη συνεργασιών και την πρόοδο του σχολείου. Αυτό το στυλ ηγεσίας περιλαμβάνει τη δημιουργική και καινοτόμο σκέψη για το μέλλον και την προσπάθεια ανάπτυξης και βελτίωσης της παραδοσιακής σκέψης μέσω της σκέψης "έξω από το κουτί", ώστε να δημιουργηθεί ένας εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα επιχειρηματικός ηγέτης (Pashiardis & Brauckmann, 2019).

Επιπρόσθετα, οι επιχειρηματικοί ηγέτες υποστηρίζεται ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά την κουλτούρα, το κλίμα των σχολικών μονάδων και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και τη δέσμευση όλων των εμπλεκομένων φορέων (Leithwood & Jantzi, 2018). Οι συγκεκριμένοι ηγέτες είναι ικανοί να συνδυάσουν διοικητικές πρακτικές μέσα από την επιχειρηματική οπτική, εξασφαλίζοντας ότι η εκπαιδευτική διαδικασία παραμένει προσανατολισμένη στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας (Gunter & Ribbins, 2019).

Παράλληλα, συχνά επισημαίνεται ότι ο συνδυασμός επιχειρηματικών και παιδαγωγικών πρακτικών στη σχολική πράξη μπορεί να δημιουργήσει την ανάπτυξη στρατηγικών διαχείρισης, την δημιουργική και καινοτόμα μάθηση, καθώς και να καλλιεργήσει συνεργασίες στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Οι ηγετικές πρακτικές που επικεντρώνονται στην επιχειρηματικότητα εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την αυτονομία, την καινοτομία και την αναδυόμενη σκέψη (Fullan, 2020).

Τέλος, η εφαρμογή επιχειρηματικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική διοίκηση επιτρέπει στους διευθυντές να ανασυγκροτούν τους σχολικούς πόρους, να δημιουργούν συνεργασίες, να ανταπεξέρχονται σε πολυσύνθετες προκλήσεις, καθώς και να διασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι επιτυχημένες. Οι Hargreaves και Fullan (2019), επισημαίνουν ότι η χρήση επιχειρηματικών πρακτικών μπορεί να καλλιεργήσει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και να προωθήσει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στα δημοτικά σχολεία. Υπό το πρίσμα της επιχειρηματικής ηγεσίας δημιουργείται μια προοπτική αποτελεσματικότερης απόδοσης απέναντι στις προκλήσεις των πολύπλοκων οργανισμών (Bagheri & Harrison, 2020).

Μεθοδολογία

Η διερεύνηση της επιχειρηματικής ηγεσίας στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί πολυσύνθετη μελέτη, καθώς εξετάζει τις απόψεις των σχολικών ηγετών και εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολικών ιδρυμάτων. Συνεπώς, χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι έρευνας. Η επιλογή ποιοτικών μεθόδων έρευνας πραγματοποιήθηκε λόγω του ότι επιτρέπουν την εις βάθος κατανόηση ως προς τη χρήση της επιχειρηματικής σχολικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η συγκεκριμένη προσέγγιση πρόσφερε την ικανότητα για την εξεύρεση των διαφορετικών εμπειριών και προοπτικών των ηγετών αλλά και των εκπαιδευτικών όσον την επιχειρηματική σχολική ηγεσία.

Μέσα από την ποιοτική μέθοδο, δόθηκε μια λεπτομερείς περιγραφή για την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, τα συναισθήματα και τις απόψεις των εμπλεκόμενων σχολικών φορέων όσον αφορά τα χαρακτηριστικά στα πλαίσια της δημιουργίας του νέου

θεωρητικού μοντέλου του επιχειρηματικού - εκπαιδευτικού ηγέτη, τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών ηγετών, τα οφέλη αλλά και τις προκλήσεις που πιθανόν να αντιμετωπίσουν από την χρήση της επιχειρηματικής ηγεσίας στους σχολικούς οργανισμούς. Η ποιοτική μεθοδολογία επιτρέπει στους σχολικούς διευθυντές και εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται στα εξελισσόμενα εκπαιδευτικά τοπία εντοπίζοντας αναδυόμενα θέματα και τάσεις, διασφαλίζοντας έτσι την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Pitt & Tully, 2019).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα διερευνά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εμπλεκομένων φορέων όσον αφορά την επιχειρηματική ηγεσία, καθώς και τις προκλήσεις αλλά και τα οφέλη από την εφαρμογή του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ηγετών αλλά και εκπαιδευτικών και επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα τρία πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ηγετών και εκπαιδευτικών ως προς την άσκηση του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Ποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ενέργειες θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στη διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου του επιχειρηματικού - εκπαιδευτικού ηγέτη;
3. Ποιες είναι οι πιθανές προκλήσεις αλλά και τα οφέλη από την εφαρμογή του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ηγετών αλλά και εκπαιδευτικών;

Συλλογή Δεδομένων

Για την απάντηση των τριών ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης. Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο με τους σχολικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Το πλάνο των συνεντεύξεων δημιουργήθηκε εξ ολοκλήρου από την αρχή και είναι βασισμένο στις διαστάσεις και άξονες της επιχειρηματικής ηγεσίας, καθώς και στις διαστάσεις του υπό διερεύνηση θέματος και των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης.

Συμμετέχοντες στην έρευνα

Ο πληθυσμός της παρούσας μελέτης αφορά τους σχολικούς διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των δημόσιων πρωτοβάθμιων σχολικών μονάδων της Κύπρου. Η διαδικασία δειγματοληψίας περιλαμβάνει 5 σχολικούς διευθυντές και 10 εκπαιδευτικούς δημόσιων δημοτικών σχολείων. Όσον αφορά τους σχολικούς διευθυντές, επιλέχθηκαν πέντε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από ολόκληρη την Κύπρο. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο ανά πόλη (Λευκωσία, Λεμεσός, Λάρνακα, Αμμόχωστος, Πάφος). Στην πορεία διεξήχθησαν προσωπικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις από τους πέντε διευθυντές των επιλεγμένων δημόσιων δημοτικών σχολείων και από δέκα εκπαιδευτικών διαφόρων δημόσιων δημοτικών σχολείων.

Ανάλυση Δεδομένων

Για την επεξεργασία των δεδομένων αναλύθηκαν τα ευρήματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις, τα οποία πραγματοποιήθηκαν μέσα από τη

μέθοδο της τεχνικής της θεματικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα, μετά το τέλος της κάθε συνέντευξης ξεχωριστά διενεργήθηκε αποδελτίωση των δεδομένων. Πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση της κάθε μιας συνέντευξης, καθώς καταγράφονταν τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ηγετών και εκπαιδευτικών με απόλυτη ακρίβεια. Επισημαίνεται, ότι καταγράφηκε η κάθε λέξη επακριβώς ή και ενδεχομένως κάποιο φώνημα από τους συμμετέχοντες. Μετέπειτα, αφού ολοκληρώθηκαν οι αποδελτιώσεις των δεδομένων στα πλαίσια της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης, διενεργήθηκαν επανειλημμένες αναγνώσεις των συγκεκριμένων δεδομένων. Μέσα από τις επανειλημμένες αναγνώσεις των αποδελτιωμένων συνεντεύξεων εντοπίστηκαν και δημιουργήθηκαν συγκεκριμένα θέματα τα οποία, καταγράφηκαν σε ξεχωριστό αρχείο. Στην πορεία διενεργήθηκαν και άλλες αναγνώσεις των αποδελτιωμένων συνεντεύξεων μέχρι ως ότου πραγματοποιήθηκε κορεσμός και κατηγοριοποιήθηκαν τα δεδομένα. Με την κατηγοριοποίηση των δεδομένων δημιουργήθηκε συγκεκριμένος κωδικός ο οποίος, αντιπροσώπευε το κάθε θέμα. Ως εκ τούτου, προέκυψαν τα βασικά χαρακτηριστικά και ενέργειες οι οποίες, εντάσσονται στα πλαίσια δημιουργίας του νέου θεωρητικού μοντέλου του επιχειρηματικού - εκπαιδευτικού ηγέτη. Ταυτόχρονα, παρουσιάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ηγετών και εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση της επιχειρηματικής ηγεσίας αλλά και ποια είναι τα οφέλη και οι προκλήσεις που προκύπτουν από αυτή τη μορφή ηγεσίας στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αποτελέσματα

Στο παρόν στάδιο, παρουσιάζονται τα πρώτα ευρήματα που αφορούν την εφαρμογή της επιχειρηματικής ηγεσίας σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Τα προκαταρκτικά αποτελέσματα αναδεικνύουν τόσο τις προοπτικές που διαφαίνονται μέσα από καινοτόμες πρακτικές και τη συνεργασία προς την τοπική κοινότητα, όσο και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές, κυρίως σε επίπεδο κουλτούρας, διαθέσιμων πόρων και θεσμικών περιορισμών. Τα ευρήματα αυτά αποτελούν τη βάση για περαιτέρω ανάλυση και εμβάθυνση σε επόμενο στάδιο της μελέτης.

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ηγετών και εκπαιδευτικών ως προς την άσκηση του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Τα ευρήματα κατέληξαν στο γεγονός ότι οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ηγετών και εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ομοιότητες σε σχέση με την άσκηση του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας ωστόσο, σε κάποιες απόψεις διαφοροποιούνται. Οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την άσκηση του επιχειρηματικού στυλ κυμαίνονται γύρω από τον ενθουσιασμό για την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, την ενθάρρυνση που βιώνουν από τους σχολικούς διευθυντές ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών, την παρακίνηση δημιουργικότητας και καινοτομίας στην εκπαιδευτική πράξη, τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος ελευθερίας στο οποίο, έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν νέες ιδέες και στην αξιοποίηση τους ανάλογα με τα προσόντα και την προθυμία τους σε διάφορες θέσεις της σχολικής μονάδας.

Παρακάτω μια εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις καινοτόμες, δημιουργικές αλλά και νέες ιδέες τις οποίες προωθεί η διεύθυνση αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί: *"Η διεύθυνση θέλει να δοκιμάζουμε ωραία και καινούργια πράγματα αλλά και εμείς δίνουμε ιδέες και καλούμε ανάλογα ανθρώπους να έρθουν να μιλήσουν στα παιδιά ή να τους*

πάρουμε κάπου εμείς εκτός για παράδειγμα όπως μία εκπαιδευτική επίσκεψη ανάλογα με το θέμα που μαθαίνουμε" (Ε1).

Ακόμη, η παρακάτω δήλωση από εκπαιδευτικό σχολείου περιγράφει την προώθηση ενός σχολικού περιβάλλοντος ελευθερίας αλλά και ανάληψης κοινών αποφάσεων: *"Δημιούργησε ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο, στα πλαίσια της διοίκησης του χρησιμοποιεί συμμετοχικές πρακτικές, δηλαδή, πριν πάρει μια απόφαση, θα μιλήσει, θα τη μοιραστεί με τους βοηθούς του οπωσδήποτε και ακόμη θα κάνει και χρήση κάποιων δασκάλων από εμάς, {.....} παίρνει μια ανατροφοδότηση από εμάς"* (Ε6).

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θεωρούν ότι η άσκηση της επιχειρηματικής ηγεσίας προάγει τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος το οποίο, ευνοεί τη συνεχείς ανέλιξη και βελτίωση. Ακόμη οι επιχειρηματικές διοικητικές πρακτικές ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους εμπλεκόμενους φορείς ως προς την εισήγηση προτάσεων για βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, οι σχολικοί διευθυντές θεωρούν ότι οι επιχειρηματικές τακτικές προωθούν την πρακτική εφαρμογή των εισηγήσεων από τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικό απόσπασμα αποτελεί η πιο κάτω δήλωση ενός εκπαιδευτικού ηγέτη ο οποίος, επικροτεί και υποστηρίζει το εκπαιδευτικό του προσωπικό: *"Οι εισηγήσεις των συναδέλφων είναι πάντα ευπρόσδεκτες καλοδεχούμενες και πάντοτε μας δίνουν απαντήσεις που μπορεί εμείς να μην σκεφτούμε σε ένα θέμα"* (Δ3). Επιπλέον, η πιο κάτω δήλωση σχολικής διευθύντριας περιγράφει τη προθυμία αλλά και τη συνεργασία μεταξύ διεύθυνσης και εκπαιδευτικών: *"Πάντοτε ακούω τι μου λένε οι εκπαιδευτικοί μου, γιατί όλα θέλουμε να τα κάνουμε μαζί και συνεργατικά"* (Δ5).

Ερευνητικό Ερώτημα 2: Ποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ενέργειες θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στη διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου του επιχειρηματικού - εκπαιδευτικού ηγέτη;

Μέσα από τα αποτελέσματα των ποιοτικών δεδομένων παρουσιάστηκε μια σειρά χαρακτηριστικών και ενεργειών που συντελούν στη δημιουργία του νέου θεωρητικού μοντέλου του επιχειρηματικού - εκπαιδευτικού ηγέτη. Ο επιχειρηματικός - εκπαιδευτικός ηγέτης υποστηρίζει τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη βελτίωση του σχολείου, λαμβάνει από κοινού αποφάσεις έχοντας υπόψη τους εμπλεκόμενους φορείς της σχολικής μονάδας, παρουσιάζει ενθουσιασμό για την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να εντάξουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στην εκπαιδευτική πράξη, δημιουργεί ένα σχολικό κλίμα το οποίο προωθεί τη συνεχή βελτίωση καθώς, προωθεί αλλαγές αλλά και δημιουργεί ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο, όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς έχουν την ευχέρεια να δοκιμάσουν νέες ιδέες. Παρακάτω ένας σχολικός διευθυντής παρουσιάζει την αξία των σχολικών αλλαγών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα: *"Λοιπόν, μόλις διαφανεί ότι χρειάζεται να γίνει αλλαγή αυτή θα γίνει άμεσα. Όλοι θέλουν τη χαρά της επιτυχίας"* (Δ3).

Ακολουθεί σχετικό απόσπασμα από διευθυντή σχολείου που προάγει τη δημιουργικότητα και διεξάγει καινοτόμες δράσεις: *"Με δική μου πρωτοβουλία και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, μιας και ασχολούμασταν με την ενότητα του νερού, κάναμε πλωτές κατασκευές από ανακυκλώσιμα υλικά {.....} είναι όμως κάτι που θα τους μείνει για μια ζωή. Είμαι ευέλικτη και μπορώ πολύ πιο εύκολα να κάνω πράγματα"* (Δ1). Συμπληρωματική δήλωση προσθέτει εκπαιδευτικός ο οποίος, περιγράφει μια σχολική δράση επωφελείς για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς: *"Η διευθύντρια*

μας προώθησε το σχολείο μας και μπήκαμε στο δίκτυο φιλαναγνωσίας στο οποίο φτιάξαμε και το δικό μας παραμύθι. Βασικά η διευθύντρια κι εμείς επιδιώκουμε διάφορες δράσεις και αρέσει και στους μαθητές αλλά και στους γονείς" (Ε8).

Επιπλέον, ένας σχολικός και επιχειρηματικός ηγέτης είναι αυτός που είναι σε θέση να εντοπίσει και να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο αλλά και πρόθυμο εκπαιδευτικό προσωπικό σε ανάλογες θέσεις στο σχολείο, εφαρμόζει πρακτικά τις εισηγήσεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιεί καινοτόμες και δημιουργικές διοικητικές πρακτικές καθώς και παρουσιάζει μια γενικότερη εξωστρεφείς συμπεριφορά, συνεργάζεται με τους γονείς, άλλα σχολεία και εξωτερικούς φορείς. Το παρακάτω απόσπασμα από μια εκπαιδευτικό, περιγράφει την εξωστρέφεια του σχολείου αλλά και τη συνεργασία όλων των σχολικών εμπλεκόμενων φορέων για τη δημιουργία μιας κοινής δράσης: *"Δημιουργήθηκε ένα βιβλίο, το κάναμε σε συνεργασία όλοι μας εμείς οι δάσκαλοι, ο διευθυντής, τα παιδιά και οι γονείς {.....} έτσι γράφτηκε ένα πολύ ωραίο βιβλίο το οποίο διανεμήθηκε σε όλα τα σχολεία της Κύπρου"* (Ε6).

Παρακάτω παρατίθεται σχετικό απόσπασμα από σχολική διευθύντρια η οποία, προάγει τη συνεργασία με άλλες εκπαιδευτικές μονάδες τονίζοντας τα οφέλη μιας τέτοιας ενέργειας: *"Τα σχολεία μεταξύ τους πρέπει να επιδιώκουν τη συνεργασία με πολλούς τρόπους, ανταλλαγή απόψεων, ανταλλαγή μεθόδων διδασκαλίας και τούτο γίνεται και μέσω του υπουργείου μέσα από διάφορα προγράμματα"* (Δ3). Ακόμη, χαρακτηριστική δήλωση αποτελεί η πιο κάτω ενέργεια από μέρους της διεύθυνσης που περιγράφει τη συνεργασία του σχολείου με εξωτερικούς οργανισμούς:

> *"Φέρνουμε και εξωτερικούς συνεργάτες, όπως, για παράδειγμα, έτυχε να φέρουμε συγγραφείς για να μιλήσουν στα παιδάκια και να τους παρουσιάσουν παραμύθια, έτυχε να φέρουμε αθλητές για να μιλήσουν για διάφορα αθλήματα ή χορογράφους στα πλαίσια ενός μαθήματος χορού, άλλες φορές ήρθανε μουσικοί για να μας μάθουν διάφορες μουσικές από διάφορες χώρες ή και ζωγράφοι, αααα, στα πλαίσια ενός μαθήματος ζωγραφικής"* (Δ2).

Τα βασικότερα χαρακτηριστικά που προκύπτουν στα πλαίσια του μοντέλου του επιχειρηματικού και εκπαιδευτικού ηγέτη είναι η ανάληψη σχολικών ρίσκων αλλά και η ετοιμότητα για την αντιμετώπιση οποιασδήποτε συνέπειας μπορεί να προκύψει, η οικονομική και επιχειρηματική τεχνογνωσία και η διάθεση προθυμίας και εμψύχωσης στους εκπαιδευτικούς τους, ως προς τις εισηγήσεις και τις προτάσεις με σκοπό, τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και ολόκληρου του σχολείου. Ακολουθεί συγκεκριμένη δήλωση από σχολική διευθύντρια, η οποία εξηγεί τον λόγο ανάληψης του συγκεκριμένου ρίσκου αλλά και τα οφέλη που προέκυψαν από αυτή την ενέργεια:

> *"Πέρσι για παράδειγμα ένα έργο που κάναμε με τα παιδιά που ήταν υπέροχο στο τέλος και ενθουσιαστήκαμε όλοι αλλά μου πήρε πάρα πολύ χρόνο και κόπο να πείσω γονείς, τα υπουργεία κλπ. Κάναμε πλωτές κατασκευές {.....} στο τέλος ευτυχώς τους πείσαμε επιθεωρητή μας και το δέχτηκε είπε μόνο ξέρεις ότι αν γίνει οτιδήποτε δεν φέρνω καμία ευθύνη και του είπα ναι εντάξει η ευθύνη είναι όλη δική μου. Είναι όμως κάτι που θα τους μείνει για μια ζωή. Προτιμώ να κάνω δραστηριότητες με τα παιδιά και ας παίρνω αυτά τα ρίσκα και ας μην είμαι αρεστή σε όλους παρά να μην κάνω τίποτα για να τα έχω καλά με όλους" (Δ1).*

Συμπληρωματική δήλωση αποτελεί το πιο κάτω απόσπασμα από εκπαιδευτικό ηγέτη ο οποίος, περιγράφει τη σημαντικότητα της ορθής διαχείρισης των οικονομικών πόρων ως προς την αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας:

> *"Θεωρώ ότι πρέπει να είμαστε και επιχειρηματίες {.....} για παράδειγμα, έχω ένα πρόβλημα στο σχολείο μου, η πρώτη τάξη κάνει υγρασία στον ένα τοίχο. Πρέπει να κάνω κάτι γρήγορα, το υπουργείο δεν επιχορηγεί, άρα πήγα μόνος μου και βρήκα μια επιχείρηση και ζήτησα συνεργασία και ένα κονδύλι, και εξήγησα τους λόγους. Μου το έδωσαν και έφτιαξα αμέσως τον τοίχο. Διότι αυτό επηρεάζει και την υγεία των παιδιών, αλλά και των εκπαιδευτικών μου" (Δ3).*

Ερευνητικό Ερώτημα 3: Ποιες είναι οι πιθανές προκλήσεις αλλά και τα οφέλη από την εφαρμογή του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ηγετών αλλά και εκπαιδευτικών;

Τα ευρήματα που προέκυψαν αποδεικνύουν ότι η χρήση της επιχειρηματικής ηγεσίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προωθεί σωρεία οφελών ως προς τη σχολική αποτελεσματικότητα αλλά προκύπτουν και ορισμένες προκλήσεις που καλείται η διεύθυνση να αντιμετωπίσει. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ηγετών και εκπαιδευτικών η χρήση του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας ωφελεί και προάγει τις σχολικές αλλαγές, καλλιεργεί μια κουλτούρα στην οποία οι εμπλεκόμενοι φορείς ενθαρρύνονται ως προς την ανάληψη σχολικών ρίσκων, προωθεί τη συνεργασία, την ομαδικότητα και τη λήψη σχολικών αποφάσεων από κοινού. Οι επιχειρηματικές πρακτικές προωθούν τη συνεργασία και την εμπλοκή των γονέων αλλά και της ευρύτερης κοινότητας στη σχολική καθημερινότητα. Πραγματοποιούνται συνεργασίες με παρεμφερείς σχολικές μονάδες αλλά και με εξωτερικές επιχειρήσεις και οργανισμούς, για την εξασφάλιση πόρων και για τη βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας.

Επιπλέον, μέσα από τη χρήση της επιχειρηματικής ηγεσίας υιοθετούνται πρακτικές οι οποίες, προωθούν την προβολή των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών καθώς, χρησιμοποιούνται από πλευράς ηγεσίας καινοτόμες και δημιουργικές προσεγγίσεις. Ακόμη, η διεύθυνση αλλά και οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις επιχειρηματικές τακτικές είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά και ευέλικτα τους οικονομικούς σχολικούς πόρους στοχεύοντας στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Το παρακάτω απόσπασμα από έναν σχολικό διευθυντή αναδεικνύει την αξία της οικονομικής και επιχειρηματικής τεχνογνωσίας που καλούνται να κατέχουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί ηγέτες: *"Το οικονομικό κομμάτι και η διαχείριση του παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο στην πραγματοποίηση προγραμμάτων και γενικά στην βελτίωση της σχολικής ζωής"* (Δ3).

Ακολουθεί συμπληρωματική δήλωση από εκπαιδευτικό η οποία, περιγράφει τον τρόπο εξασφάλισης οικονομικών κονδυλίων για τη δημιουργίας μιας νέας τάξης στο σχολείο τους: *"Πήραμε τηλέφωνο προσπαθήσαμε να ευαισθητοποιήσουμε, ετοιμάσαμε τις επιστολές μας και τις στείλαμε, ήρθαν στο παζαράκι πάρα πολλοί και έτσι μαζέψαμε ένα σεβαστό ποσό. Έτσι μετατρέψαμε την αποθήκη σε τάξη και αν το δεις είναι ένα ωραίο κουκλόσπιτο, δεν είναι απλά έτσι είναι με το κλιματιστικό της με όλα για τα μωρά"* (Ε6).

Ωστόσο, ορισμένες απόψεις των εκπαιδευτικών ηγετών και εκπαιδευτικών τονίζουν και καταδεικνύουν την επικινδυνότητα κάποιων επιχειρηματικών

συμπεριφορών που ενδεχομένως να οδηγήσουν τις σχολικές μονάδες απέναντι σε προκλήσεις. Οι επιχειρηματικές πρακτικές προωθούν την ανάληψη σχολικών ρίσκων ως προς την ανάπτυξη της καινοτομίας και της σχολικής βελτίωσης αλλά ταυτόχρονα τα ρίσκα μπορεί να οδηγήσουν σε αποτυχία ή σε επιζήμιες συνέπειες για τη σχολική μονάδα. Ως εκ τούτου, ένας επιχειρηματικός και εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε εκκρεμότητα δημιουργηθεί. Ακόμη, η ανάληψη ρίσκων πολλές φορές ευνοεί και την παράκαμψη της γραφειοκρατίας η οποία, είναι άκαμπτη στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου. Η πιο κάτω δήλωση διευθύντριας σχολείου αποτελεί ουσιαστικό παράδειγμα: *"Δηλαδή επί της ουσίας αν παίρνοντας ένα ρίσκο πάει κάτι στραβά εκεί θα αντιμετωπίσεις την γραφειοκρατία και τους κανονισμούς και το τι πρέπει και το τι δεν πρέπει διότι εκεί θα έχεις συνέπειες"* (Δ2).

Η συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες και η συνεχόμενη προβολή των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών μπορεί να οδηγήσουν σε ανταγωνισμών μεταξύ των σχολείων. Ελλοχεύει ο κίνδυνος οι σχολικές μονάδες να έρθουν σε ρήξη στα πλαίσια του ποιο σχολείο θα καταφέρει να είναι πιο αποδοτικό και αποτελεσματικό. Το παρακάτω παράδειγμα από εκπαιδευτικό περιγράφει τη δημιουργία ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων και κατ' επέκταση των γονέων:

> *"Υπάρχουν γονείς οι οποίοι μπορούν να πάρουν ή να λάβουν μηνύματα ανταγωνισμού ακόμη και μέσα στο ίδιο σχολείο εκεί που υπάρχουν αδελφά τμήματα, έτυχε περίπτωση που να υπάρχει σύγκριση Α εμένα το παιδί μου έκανε αυτό στην τάξη του αλλά το Β παιδί δεν το έκανε που βρίσκεται στο ίδιο σχολείο, υπάρχουν συγκρούσεις δηλαδή, μπορεί αυτό να γίνει χωρίς να το θέλουμε ή να το επιδιώκουμε. Βεβαίως συμβαίνουν"* (Ε7).

Συνεπώς, η προβολή της εικόνας του σχολείου αλλά και η συνεργασία με άλλα σχολικά ιδρύματα καλείται να πραγματοποιείται με σύνεση και στα πλαίσια ομαδικής αλληλεπίδρασης και συναγωνισμού. Επιπλέον, το χαμηλό κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο των μαθητών και των γονέων επηρεάζει τη καινοτομία και τη δημιουργικότητα και κατ' επέκταση την αύξηση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων. Όπως προαναφέρθηκε οι επιχειρηματικές πρακτικές ευνοούν τη καινοτομία και την προώθηση πρωτοποριακών ιδεών, γεγονός που αποτελεί δυσκολία ως προς την επικοινωνία αυτών των ιδεών στο κεντρικό και συντηρητικό σύστημα των κυπριακών δημόσιων δημοτικών σχολείων.

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της μελέτης καταδεικνύουν το γεγονός ότι η αξιοποίηση των χαρακτηριστικών της επιχειρηματικής ηγεσίας στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς διευκολύνει την προσαρμογή και τη συνεχή ανάπτυξη των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο ενός συνεχόμενου μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος. Η υιοθέτηση επιχειρηματικών αξιών στη σχολική ηγεσία προάγει την καινοτομία και την αποτελεσματικότητα, καθώς οι σχολικοί διευθυντές ενθαρρύνουν την πρωτοποριακή σκέψη αποστασιοποιημένοι από τα παραδοσιακά πλαίσια (Tschannen-Moran, 2020). Ακόμη, η επιχειρηματική σκέψη σε συνδυασμό με τη συνεργασία μεταξύ ηγεσίας, εκπαιδευτικών και μαθητών συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας δυναμικής και ανθεκτικής κουλτούρας (Wylie & Evers, 2021). Στην ουσία, η υιοθέτηση επιχειρηματικών αρχών δεν αποτελεί απλώς μια πρόσθετη διάσταση πρακτικών στην

εκπαιδευτική διοίκηση, αλλά αποτελεί άμεση ανάγκη ως προς τη βιωσιμότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα των σύγχρονων σχολείων.

Όπως επισημάνθηκε και από τους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις παραπάνω, η ενσωμάτωση επιχειρηματικών τακτικών στις διοικητικές πρακτικές ενός σχολικού διευθυντή αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών σε μια εποχή των αλλεπάλληλων κοινωνικών και οικονομικών κρίσεων. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που εφαρμόζουν επιχειρηματικές στρατηγικές είναι σε θέση να βελτιώσουν τη διαχείριση των ανθρώπινων και οικονομικών πόρων, να ενισχύσουν τη συνεργασία και να προάγουν την καινοτομία και δημιουργικότητα στο σχολικό περιβάλλον (Carver & McKinney, 2020). Ένας σύγχρονος επιχειρηματικός-εκπαιδευτικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από την ικανότητά του να υποστηρίζει τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών, να λαμβάνει από κοινού αποφάσεις, να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών, να προωθεί την καινοτομία και τη δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική πράξη και να δημιουργήσει ένα σχολικό περιβάλλον που ευνοεί τη συνεχής βελτίωση. Επιπλέον, η προσπάθεια για δημιουργία δικτύων και συνεργασιών με την τοπική κοινότητα και ιδιωτικούς οργανισμούς ενισχύει την αύξηση της χρηματοδότησης και παράλληλα της στήριξης καινοτόμων προγραμμάτων, ενισχύοντας την επιχειρηματική διάσταση της σχολικής ηγεσίας και την ποιοτική εκπαίδευση στον εκπαιδευτικό χώρο (Alkin, 2019). Ακόμη, οι επιχειρηματικές διοικητικές πρακτικές στην εκπαίδευση προωθούν την ανάληψη σχολικών ρίσκων με σκοπό, την ανάπτυξη της καινοτομίας και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (OECD, 2019). Μέσα από αυτές τις επιχειρηματικές διοικητικές πρακτικές, οι διευθυντές σχολικών μονάδων επιδιώκουν την αριστεία και την ανάπτυξη ολόκληρου του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Ωστόσο, όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματα της έρευνας από τις παραπάνω συνεντεύξεις, σε ορισμένες περιπτώσεις η υιοθέτηση επιχειρηματικών πρακτικών στις εκπαιδευτικές μονάδες μπορεί να αντιμετωπίσει προκλήσεις, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος της αποτυχίας ή των συνεπειών για τη σχολική μονάδα. Για παράδειγμα, η τακτική της ανάληψης ρίσκων μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένους υπολογισμούς και να μην πετύχει μια σχολική ενέργεια με αποτέλεσμα, να δημιουργήσει συγκρούσεις ή το αίσθημα της αποτυχίας στο σχολικό περιβάλλον. Η αντιμετώπιση των συνεπειών ενός σχολικού ρίσκου είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη και την ευημερία των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι διευθυντές σχολικών μονάδων καλούνται να αναπτύξουν στρατηγικές πρόληψης που περιλαμβάνουν την αξιολόγηση και την πρόβλεψη πιθανών κινδύνων, καθώς και την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών για την ομαλή αντίδραση σε πιθανή αποτυχία (Searle & Packer, 2020). Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται να αναπτύξει ένα σχέδιο δράσης που περιλαμβάνει την επικοινωνία, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα για την ομαλή διαχείριση συνεπειών που μπορεί να προκύψουν από μια απόφαση (Fitzgerald, 2021). Συνεπώς, ένας επιχειρηματικός - εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει όλες τις πιθανές προκλήσεις, να εξετάσει ενδελεχώς το ρίσκο πριν την υλοποίηση του και να ενθαρρύνει σθεναρά όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού.

Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι η ανάληψη ρίσκων στο σχολικό πλαίσιο ευνοεί και την παράκαμψη της σχολικής γραφειοκρατίας γεγονός που μπορεί να επιφέρει βραχυχρόνια οφέλη στην αποτελεσματικότητα και την καινοτομία των εκπαιδευτικών οργανισμών, ωστόσο, εμπεριέχει και σημαντικούς κινδύνους αλλά και συνέπειες. Η γραφειοκρατική ρουτίνα που καθορίζεται από το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα,

πολλές φορές παρεμποδίζει την ικανότητα των σχολικών μονάδων να ανταποκριθούν ευέλικτα και άμεσα σε κρίσιμες ανάγκες ή αλλαγές στο περιβάλλον τους (Harris & Jones, 2021). Αν και η παράκαμψη γραφειοκρατικών ρουτίνων μπορεί να διευκολύνει διαδικασίες και να ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ των σχολικών εμπλεκομένων φορέων, αλλά ταυτόχρονα μπορεί οδηγήσει σε έλλειψη διαφάνειας και σε προκλήσεις ως προς την τήρηση των κανονισμών (Miller & Anderson, 2020). Η αποδυνάμωση και μείωση της γραφειοκρατίας χωρίς να δημιουργηθούν αντίστοιχες δομές ή διαδικασίες ενδεχομένως να προκαλέσουν ασυνέπειες και αυθαιρεσίες, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη σχολική κουλτούρα και να κλονίσουν την εμπιστοσύνη προς στην ηγεσία του σχολείου. Ως εκ τούτου, οι επιχειρηματικοί - εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να κρατήσουν μια ισορροπία μεταξύ της ευελιξίας και της τήρησης των απαιτούμενων διαδικασιών, προκειμένου να διασφαλιστεί ένα ομαλό και λειτουργικό σχολικό περιβάλλον.

Τα ευρήματα της μελέτης αποκαλύπτουν ότι ο τρόπος συνεργασίας με άλλες σχολικές μονάδες και η συνεχόμενη ή προκλητική προβολή των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε ανταγωνισμούς μεταξύ των σχολείων. Σε ορισμένες περιπτώσεις η συνεργασία μεταξύ των δημόσιων σχολικών μονάδων μπορεί να επιφέρει ανταγωνισμό, καθώς το κάθε σχολείο προσπαθεί να βελτιώσει τις επιδόσεις του και αναπτύξει τη γενικότερη εικόνα του. Η συνεργασία μπορεί να οδηγήσει σε ευεργετικά αποτελέσματα, αλλά ταυτόχρονα να δημιουργήσει και προκλήσεις, όπως η ανάγκη για διαρκή βελτίωση και η επιθυμία των σχολείων για αναγνώριση (Fullan & Knights, 2021). Η O'Brien (2020) επισημαίνει ότι τα σχολεία που συνεργάζονται συχνά, ασυνείδητα συγκρίνονται μεταξύ τους, προκαλώντας με αυτό τον τρόπο μια μορφή ανταγωνισμού που μπορεί να ενισχύσει την απόδοση αλλά και να δημιουργήσει το αίσθημα αναμέτρησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών. Από την άλλη μεριά η έντονη προβολή των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών από τα σχολεία ελλοχεύει τον κίνδυνο της δημιουργίας ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς η επιτυχία αυτών των επιτευγμάτων στοχοποιείται ως μέτρο ποιότητας και σχολικού κύρους. Οι δημόσιες και συνεχόμενες αναφορές σχετικά με ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών πιθανόν να ενισχύσουν την αίσθηση του ανταγωνισμού, τόσο μεταξύ των σχολικών μονάδων όσο και μεταξύ των μαθητών (Wiliam & Leahy, 2015). Ουσιαστικά, δηλαδή, ο ανταγωνισμός μπορεί να επιφέρει αρνητικές συνέπειες στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην ομαλή λειτουργία των σχολείων αλλά και στην ανάπτυξη των μαθητών ως ολοκληρωμένων ατόμων (Robinson, 2020).

Το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών και κατ' επέκταση των γονέων φάνηκε μέσα από τα αποτελέσματα να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο και να επηρεάζει την ανάπτυξη της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στα πλαίσια της άσκησης της σχολικής επιχειρηματικής ηγεσίας. Όταν το οικογενειακό περιβάλλον κατέχει πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και πόρους, τα παιδιά είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν σύνθετες γνωστικές δεξιότητες, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, οι οποίες είναι απαραίτητες ως προς την ανάπτυξη της καινοτόμου σκέψης (Helsper & Eynon, 2017). Αντίθετα, τα παιδιά που προέρχονται από λιγότερο ευνοημένα κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα συχνά υφίστανται περιορισμούς στην πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες, εμπειρίες και υποστήριξη που ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, γεγονός που εμποδίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη τους (Cheung,

2019). Ένας επιχειρηματικός και εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται να εμπλέξει στο μεγαλύτερο βαθμό που μπορεί όλα τα παιδιά όλων των κοινωνικών στρωμάτων.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν οι επιχειρηματικές πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτης για την καινοτομία και την προώθηση πρωτοποριακών ιδεών, ωστόσο αυτές οι τακτικές συναντούν συχνά εμπόδια κατά την εφαρμογή τους στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των σχολικών διευθυντών και του υπουργείου Παιδείας δημιουργεί συγκρούσεις αλλά και στασιμότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η αδυναμία προσαρμογής σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις, που προάγουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, δυσχεραίνει την εφαρμογή καινοτόμων επιχειρηματικών στρατηγικών στην εκπαίδευση (Fok, 2019). Επιπλέον, οι ίδιες οι δομές των κυπριακών σχολείων συχνά προσανατολίζουν προς παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και ενδέχεται να αποθαρρύνουν τους σχολικούς ηγέτες και εκπαιδευτικούς από το να υιοθετήσουν καινοτόμες πρακτικές (Papageorgiou & Avgerinou, 2020). Ως εκ τούτου, η επιχειρηματική - εκπαιδευτική ηγεσία καλείται να δημιουργήσει ένα πιο ευέλικτο και ανοιχτό καινοτόμο περιβάλλον το οποίο, θα μπορούσε να καθιερώσει τις επιχειρηματικές διοικητικές πρακτικές ως ζωτικής σημασίας για τη σύγχρονη εκπαίδευση στην Κύπρο.

Εν κατακλείδι, το νέο μοντέλο το οποίο οικοδομείται από τα αποτελέσματα της μελέτης επισημαίνει ότι ο επιχειρηματικός - εκπαιδευτικός ηγέτης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, καθώς οι προκλήσεις του 21ου αιώνα απαιτούν πρωτοποριακές προσεγγίσεις και στρατηγικές. Ένας επιχειρηματικός σχολικός διευθυντής είναι ένας ηγέτης ο οποίος, κατέχει οικονομική και επιχειρηματική τεχνογνωσία, καθώς είναι σε θέση να σχεδιάζει και να υλοποιεί προγράμματα και ενέργειες οι οποίες, ενισχύουν την καινοτομία και την ποιότητα στην εκπαίδευση. Αυτού του τύπου οι ηγέτες είναι έτοιμοι να αναλάβουν σχολικά ρίσκα, αναγνωρίζοντας ότι η αλλαγή και η πρόοδος προϋποθέτουν προσεγγίσεις που ενδέχεται να μην έχουν δοκιμαστεί ξανά στο παρελθόν. Συνεπώς, διαθέτουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν όλων των ειδών τις συνέπειες, να αντεπεξέρχονται σε προκλήσεις και να προσαρμόζουν στρατηγικές ώστε, να εξασφαλίσουν τη βιωσιμότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων. Επιπλέον, ένας επιχειρηματικός - εκπαιδευτικός ηγέτης είναι πρόθυμος να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς του, προσφέροντας τους την κατάλληλη παρακίνηση, καθοδήγηση και πόρους ώστε, να εφαρμόσουν καινοτόμες και δημιουργικές διδακτικές πρακτικές. Μέσα από αυτές τις πρακτικές καλλιεργείται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και δημιουργείται ένα περιβάλλον μάθησης που προάγει τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματική διδασκαλία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Al-Tarawneh, M., & Mubaslat, A. (2011). The impact of leadership styles on organizational commitment: A study of Jordanian banks. *International Journal of Business and Management*, 6(8), 123-137.

Alkin, M. C. (2019). Building partnerships for educational entrepreneurship: Harnessing community resources. *Educational Research Review*.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2018). *Transformational leadership*. Routledge.

Bagheri, A., & Harrison, C. (2020). Entrepreneurial leadership measurement: A multidimensional construct. *Journal of Small Business and Enterprise Development, 27*(4), 659-679. DOI 10.1108/JSBED-01-2019-0027.

Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, *25*(1), 11-32. http://dx.doi.org/10.1108/0951354111110009

Brauckmann-Sajkiewicz, S., & Pashiardis, P. (2020). Entrepreneurial leadership in schools: Linking creativity with accountability. *International Journal of Leadership in Education*. https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1804624

Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Kafa, A. (2019). School leadership approaches and practices under the paradigm of New Public Management: An entrepreneurial perspective. *Six-Monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education*, *11*(1). https://www.researchgate.net/publication/339983720

Brinckerhoff, P. C. (2021). *The Stakeholder Management Process*. Wiley.

Carver, C., & McKinney, M. (2020). Entrepreneurial leadership within school environments: Strategies for success. *Journal of Educational Leadership*.

Cheung, B. (2019). The relationship between socioeconomic status and student creativity. *Journal of Creative Behavior*.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2021). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.

Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2019). Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices. *Health Services Research*.

Fitzgerald, L. (2021). Crisis management in education: Strategies for effective response. *International Journal of Educational Management*.

Fok, C. (2019). Innovation in education: Engaging teachers to adopt new technologies. *International Journal of Educational Management*.

Fullan, M., & Knights, R. (2021). *Leadership and improvement in education*. Routledge.

Gunter, H. M., & Ribbins, P. (2019). Leadership in education: A sociological approach. *International Journal of Leadership in Education*, *22*(1), 25-41.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2019). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.

Harris, A., & Jones, M. (2021). Educational leadership in challenging times: Understanding bureaucracy vs. creativity. *Journal of Leadership in Education*.

Helsper, E., & Eynon, R. (2017). Digital natives: Where is the evidence? *British Educational Research Journal*.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, *17*(2), 201-227.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2018). A review of transformational school leadership research 1996-2006. *Leadership and Policy in Schools*, *7*(3), 221-241.

Miller, A., & Anderson, K. (2020). Navigating bureaucracy in schools: Risks and opportunities. *International Journal of Educational Management*.

O'Brien, M. (2020). Collaboration and competition: Perspectives on school improvement. *Education and Urban Society*.

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

Ordu, U., & B-A. (2020). Entrepreneurial leadership in start-up businesses. *Bulgarian Comparative Education Society (BCES)*, *18*(5), 197-204. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608388.pdf

Papageorgiou, K., & Avgerinou, M. (2020). Barriers to implementing innovative teaching practices in public schools. *Journal of Educational Change*.

Pitt, M., & Tully, J. (2019). *Research methods in health and social care*. Sage Publications.

Robinson, K. (2020). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin.

Searle, R., & Packer, J. (2020). Risk management in schools: A comprehensive approach. *Journal of Educational Administration*.

Senge, P. (2020). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Crown Business.

Tschannen-Moran, M. (2020). Empirical research on school leadership: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*.

Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K–12 classrooms*. West Palm Beach, FL: Solution Tree Press.

Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2015). *Managing the Unexpected: Resilient Performance in an Age of Uncertainty* (3rd ed.). Wiley.

Wylie, C., & Evers, C. (2021). The role of entrepreneurial leadership in school improvement

Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση: Ο ρόλος του Συμβούλου Εκπαίδευσης στην εποχή της ψηφιακής καθοδήγησης., Αλκιβιάδης Σαλπιγκτής

Αλκιβιάδης Σαλπιγκτής, Σύμβουλος Εκπαίδευσης 2ης ΔΙΠΕ Ν. Δράμας, salpig@sch.gr

Abstract: The paper explores the role of Artificial Intelligence (AI) in education and the transformative role of the Educational Advisor in the era of digital guidance. It highlights how AI can enhance learning through personalized approaches, adaptive systems, and learning analytics, while simultaneously raising crucial ethical, privacy, and algorithmic bias concerns. The Educational Advisor emerges as a key mediator between technology and pedagogy, responsible for teacher training, promoting digital and ethical literacy, and ensuring equity in access. The study emphasizes that AI should serve pedagogy rather than replace it, maintaining an education system centered on human values, collaboration, critical thinking, and democratic participation. It concludes by stressing the need for institutional awareness, pedagogical responsibility, and continuous reflection to ensure the fair and ethical integration of AI into educational practice.

Keywords: Artificial Intelligence, Education, Educational Advisor, Pedagogical Ethics, Digital Literacy

Περίληψη: Η εργασία εξετάζει τον ρόλο της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαίδευση και τον μετασχηματιστικό ρόλο του Συμβούλου Εκπαίδευσης στην εποχή της ψηφιακής καθοδήγησης. Αναδεικνύεται ότι η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση μέσα από εξατομικευμένες προσεγγίσεις, προσαρμοστικά συστήματα και αναλύσεις δεδομένων, ωστόσο εγείρει σημαντικά ζητήματα ηθικής, ιδιωτικότητας και αλγοριθμικής προκατάληψης. Ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης προτείνεται ως κρίσιμος διαμεσολαβητής μεταξύ τεχνολογίας και παιδαγωγικής, με ρόλο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη ψηφιακού και ηθικού γραμματισμού και τη διασφάλιση της ισότητας στην πρόσβαση. Τονίζεται ότι η ΤΝ πρέπει να υπηρετεί την παιδαγωγική και όχι να την υποκαθιστά, ενώ η εκπαίδευση οφείλει να παραμένει ανθρωποκεντρική, προωθώντας τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και τη δημοκρατική συμμετοχή. Η μελέτη καταλήγει στην ανάγκη θεσμικής εγρήγορσης, παιδαγωγικής ευθύνης και συνεχούς αναστοχασμού για τη δίκαιη και ηθική ενσωμάτωση της ΤΝ στα σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Εκπαίδευση, Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Ηθική, Ψηφιακός Γραμματισμός

Εισαγωγή

Η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) συνιστά μία από τις σημαντικότερες τεχνολογικές εξελίξεις του 21ου αιώνα, μετασχηματίζοντας ριζικά κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές δομές. Ιδιαίτερα στο πεδίο της εκπαίδευσης, η ΤΝ αναδύεται ως κρίσιμος παράγοντας που δύναται να επηρεάσει τις διδακτικές πρακτικές, τις παιδαγωγικές θεωρίες και την οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος (Luckin et al., 2016). Η χρήση έξυπνων βοηθών μάθησης, αλγορίθμων προσαρμοστικής διδασκαλίας, αυτοματοποιημένων συστημάτων αξιολόγησης και αναλυτικών δεδομένων μάθησης (learning analytics) ενισχύει την εξατομικευμένη προσέγγιση στη μάθηση, προσφέροντας στοχευμένη υποστήριξη σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (Holmes et al., 2019).

Ωστόσο, η αλματώδης ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη ή αδιαμφισβήτητα θετική. Παράλληλα με τις ευκαιρίες, ανακύπτουν σοβαρά ερωτήματα που άπτονται της ηθικής, της ιδιωτικότητας, της ισότητας πρόσβασης και της παιδαγωγικής ακεραιότητας. Η διαχείριση αυτών των ζητημάτων δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά στις τεχνικές δυνατότητες των εργαλείων ΤΝ· αντιθέτως, απαιτείται ουσιαστική παιδαγωγική καθοδήγηση και ηθικός στοχασμός από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ο/Η Σύμβουλος Εκπαίδευσης δεν είναι απλώς παρατηρητής ή διαχειριστής των ψηφιακών εξελίξεων, αλλά αναδεικνύεται σε καταλυτικό παράγοντα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης. Πέρα από την τεχνική ενημέρωση, ο ρόλος του/της διευρύνεται ώστε να περιλαμβάνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ηθικής τεχνολογίας, ψηφιακού γραμματισμού και κριτικής προσέγγισης στην ΤΝ (OECD, 2021).

Πέρα από τον παραδοσιακό του/της ρόλο ως επιστημονικού καθοδηγητή και παιδαγωγικού υποστηρικτή, καλείται να λειτουργήσει ως μεσολαβητής μεταξύ τεχνολογίας και παιδαγωγικής, αναδεικνύοντας τον παιδαγωγικό στοχασμό ως βασική συνιστώσα της τεχνολογικής καινοτομίας (Selwyn, 2019).

Επιπλέον, καλείται να υποστηρίξει την ανάπτυξη σχολικών πολιτικών που θα εξασφαλίζουν τη διαφάνεια στις διαδικασίες συλλογής και χρήσης δεδομένων, καθώς και την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών σε ψηφιακά μέσα. Πρακτικές όπως οι επιμορφωτικές κοινότητες, οι ομάδες δράσης για καινοτομία, και τα σενάρια διδασκαλίας με ψηφιακή τεχνολογία, μπορούν να υλοποιηθούν υπό την καθοδήγησή του/της (Zawacki-Richter et al., 2019).

Από την εκπαιδευτική μου εμπειρία, διαπιστώνεται ότι η τεχνολογική καινοτομία, όσο προωθημένη κι αν είναι, χρειάζεται πάντα την ανθρώπινη καθοδήγηση και το παιδαγωγικό φίλτρο του εκπαιδευτικού. Αυτό ακριβώς καθιστά τον ρόλο του Συμβούλου Εκπαίδευσης κρίσιμο στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.

Ο ρόλος του Συμβούλου Εκπαίδευσης στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης

Η συζήτηση για την Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση δεν είναι για μένα αφηρημένη ή θεωρητική. Συναντώ καθημερινά εκπαιδευτικούς που προβληματίζονται για το πώς μπορούν να αξιοποιήσουν τα νέα εργαλεία χωρίς να χάσουν την ανθρώπινη

διάσταση της μάθησης. Αυτή η αγωνία κάνει ακόμη πιο ουσιαστικό τον ρόλο του Συμβούλου Εκπαίδευσης.
Η είσοδος της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαίδευση έχει ήδη μεταμορφώσει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη μάθηση, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τη λειτουργία του σχολείου. Οι τεχνολογίες ΤΝ, όπως τα προσαρμοστικά μαθησιακά συστήματα και τα αναλυτικά δεδομένων μάθησης (learning analytics), επιτρέπουν την παρακολούθηση της προόδου κάθε μαθητή και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες του (Luckin et al., 2016· Holmes et al., 2019). Η τεχνολογική αυτή εξέλιξη μπορεί να υποστηρίξει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και να ενισχύσει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, δημιουργώντας περιβάλλοντα μάθησης περισσότερο ελκυστικά και αποτελεσματικά.
Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Selwyn (2019) και Williamson (2017), η εκπαίδευση δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως ένα τεχνικό σύστημα που λειτουργεί αποκλειστικά μέσα από αλγοριθμικές διαδικασίες. Η μάθηση είναι μια βαθιά ανθρώπινη, κοινωνική και συναισθηματική εμπειρία, και κάθε προσπάθεια αυτοματοποίησης της πρέπει να συνοδεύεται από κριτικό στοχασμό και παιδαγωγική εποπτεία. Η ΤΝ ενδέχεται να μεταβάλει τις σχέσεις εξουσίας μέσα στην τάξη, να περιορίσει την παιδαγωγική ελευθερία του εκπαιδευτικού ή να δημιουργήσει νέες μορφές ελέγχου και αξιολόγησης μέσω δεδομένων. Σε αυτό το πεδίο, η ανάγκη για παιδαγωγική διαμεσολάβηση γίνεται επιτακτική.

Ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης ως παιδαγωγικός διαμεσολαβητής

Ο ρόλος του Συμβούλου Εκπαίδευσης αποκτά νέα διάσταση στην εποχή της ψηφιακής καθοδήγησης. Πέρα από τον παραδοσιακό του ρόλο ως επιμορφωτή ή καθοδηγητή, καλείται να λειτουργήσει ως **ψηφιακός παιδαγωγικός ηγέτης** (digital pedagogical leader), που θα γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στις τεχνολογικές καινοτομίες και στις παιδαγωγικές αξίες (Fullan & Langworthy, 2014· OECD, 2021). Ο Σύμβουλος δεν περιορίζεται στην τεχνική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά οφείλει να τους υποστηρίζει στην ανάπτυξη κριτικού ψηφιακού γραμματισμού — της ικανότητας δηλαδή να χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά εργαλεία με συνείδηση, ευθύνη και στοχασμό.
Η βιβλιογραφία (Facer & Selwyn, 2021· Ng, 2021) υπογραμμίζει ότι ο ρόλος του Συμβούλου Εκπαίδευσης πρέπει να συνδυάζει τεχνολογική επάρκεια, παιδαγωγική ευαισθησία και ηθική κρίση. Ο Σύμβουλος οφείλει να γνωρίζει τις βασικές αρχές λειτουργίας της ΤΝ, όχι για να αντικαταστήσει τον τεχνικό, αλλά για να μπορεί να καθοδηγήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό με κριτικό βλέμμα. Η επιμόρφωση που προωθεί δεν περιορίζεται στην απόκτηση δεξιοτήτων, αλλά στοχεύει στη δημιουργία μιας κουλτούρας **κριτικής σκέψης** και **αναστοχασμού** απέναντι στις τεχνολογικές επιλογές.
Επιπλέον, σύμφωνα με τον Selwyn (2020), η εισαγωγή των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση συνοδεύεται συχνά από πολιτικές ή οικονομικές πιέσεις που δεν λαμβάνουν υπόψη την παιδαγωγική διάσταση. Εδώ, ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει ως «φίλτρο» που εξασφαλίζει ότι η τεχνολογία δεν επιβάλλεται ως αυτοσκοπός, αλλά εντάσσεται με νόημα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσα από τη συνεργασία με διευθυντές, εκπαιδευτικούς και μαθητές, μπορεί να προάγει τη συζήτηση για το "πώς" και "γιατί" χρησιμοποιείται η ΤΝ και να ενισχύσει την παιδαγωγική αυτονομία των σχολικών μονάδων.

Ηθικές και κοινωνικές διαστάσεις

Η χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση εγείρει, επίσης, ηθικά ζητήματα που συνδέονται με τη διαχείριση των δεδομένων των μαθητών, τη διαφάνεια των αλγορίθμων και την ισότητα στην πρόσβαση. Η Eubanks (2018) τονίζει τον κίνδυνο της «αλγοριθμικής ανισότητας», σύμφωνα με την οποία τα συστήματα ΤΝ μπορεί να αναπαράγουν κοινωνικές διακρίσεις μέσα από τα δεδομένα που χρησιμοποιούν. Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, χρειάζεται να αναπτύξουν δεοντολογικές πολιτικές χρήσης της τεχνολογίας, προάγοντας την ασφάλεια, την ιδιωτικότητα και τη δημοκρατική συμμετοχή όλων των μαθητών.
Επιπλέον, η ΤΝ δεν επηρεάζει μόνο τη διδασκαλία, αλλά και την ίδια τη φύση της αξιολόγησης. Τα συστήματα αυτόματης βαθμολόγησης, αν και μειώνουν τον χρόνο διόρθωσης, ενδέχεται να παραγνωρίζουν τη δημιουργικότητα ή τη συναισθηματική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας (Piech et al., 2015). Ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης μπορεί να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στο πώς να συνδυάζουν τα δεδομένα της ΤΝ με ποιοτικές μορφές αξιολόγησης, ώστε να διατηρείται η ολιστική προσέγγιση του μαθητή.

Προώθηση συνεργατικών δομών

Η ανάπτυξη **κοινοτήτων πρακτικής** (Wenger, McDermott & Snyder, 2002) αποτελεί μια ακόμη κατεύθυνση όπου ο ρόλος του Συμβούλου είναι καθοριστικός. Μέσα από συνεργατικά δίκτυα εκπαιδευτικών, μπορούν να ανταλλάσσονται καλές πρακτικές, να αναστοχάζονται πάνω στη χρήση της τεχνολογίας και να διαμορφώνονται συλλογικές στρατηγικές για την ενσωμάτωση της ΤΝ με παιδαγωγικά θεμέλια. Έτσι, η επιμόρφωση παύει να είναι μια μονοδιάστατη διαδικασία μετάδοσης γνώσης και μετατρέπεται σε **συλλογική διαδικασία μάθησης**, όπου ο Σύμβουλος δρα ως εμψυχωτής και συντονιστής.
Οι Fullan και Langworthy (2014) υποστηρίζουν ότι η πραγματική καινοτομία προκύπτει όταν οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως κοινότητα μάθησης και όχι ως απομονωμένες μονάδες. Ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης, σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να ενισχύσει την κουλτούρα συνεργασίας, να προάγει τη διαμοίραση εμπειριών και να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας κοινής παιδαγωγικής ταυτότητας απέναντι στην τεχνολογία.

Ο Σύμβουλος ως εγγυητής παιδαγωγικής ισότητας

Τέλος, η ΤΝ δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται μόνο ως μέσο βελτίωσης της απόδοσης, αλλά και ως **εργαλείο κοινωνικής δικαιοσύνης**. Ο ΟΟΣΑ (2021) και η UNESCO (Facer & Selwyn, 2021) επισημαίνουν ότι οι πολιτικές ενσωμάτωσης της ΤΝ πρέπει να εξασφαλίζουν ισότιμη πρόσβαση σε ψηφιακές υποδομές και ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από κοινωνικό ή γεωγραφικό υπόβαθρο. Ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης έχει καθοριστικό ρόλο στο να εντοπίζει τα σχολεία που υστερούν τεχνολογικά και να παρεμβαίνει με στοχευμένες δράσεις επιμόρφωσης και υποστήριξης.
Η αποστολή του, επομένως, δεν είναι μόνο τεχνολογική ή επιμορφωτική, αλλά βαθιά **κοινωνική και αξιακή:** να διασφαλίζει ότι η τεχνολογική καινοτομία υπηρετεί την ισότητα, τη δημοκρατία και τον παιδαγωγικό σκοπό της εκπαίδευσης. Η Τεχνητή

Νοημοσύνη μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ενδυνάμωσης, μόνο όταν καθοδηγείται από ανθρώπους που διαθέτουν κριτική σκέψη, ηθική συνείδηση και βαθιά πίστη στην αξία της παιδείας — χαρακτηριστικά που οφείλουν να διακρίνουν κάθε Σύμβουλο Εκπαίδευσης

Θεωρητικό πλαίσιο / Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η ταχύτατη ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) και η σταδιακή ενσωμάτωσή της σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής έχουν οδηγήσει την εκπαιδευτική κοινότητα σε έναν νέο τρόπο κατανόησης της μάθησης και της διδασκαλίας. Οι πρώτες συστηματικές έρευνες (Luckin et al., 2016· Holmes, Bialik & Fadel, 2019) δείχνουν ότι τα συστήματα ΤΝ μπορούν να υποστηρίξουν μια πιο εξατομικευμένη και προσαρμοστική μάθηση, βασισμένη σε πραγματικά δεδομένα επίδοσης, ρυθμό μάθησης και προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών. Η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ενισχύοντας την αυτορρύθμιση και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών.

Παρά τα πλεονεκτήματα αυτά, οι ερευνητές προειδοποιούν για τους κινδύνους μιας τεχνοκρατικής προσέγγισης που αντιμετωπίζει τη μάθηση αποκλειστικά ως μετρήσιμη διαδικασία (Biesta, 2010· Williamson, 2017). Η υπερβολική έμφαση στα δεδομένα ενδέχεται να οδηγήσει σε υποβάθμιση των ανθρωπιστικών και συναισθηματικών διαστάσεων της εκπαίδευσης. Σε αυτό το σημείο, η βιβλιογραφία συγκλίνει στην ανάγκη για «παιδαγωγική διαμεσολάβηση» — δηλαδή, τη συμμετοχή ανθρώπινων παραγόντων που θα εξισορροπούν τη χρήση των αλγορίθμων με την κριτική, ηθική και κοινωνική διάσταση της διδασκαλίας (Selwyn, 2019· Facer & Selwyn, 2021).

Σύμφωνα με διεθνείς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ (2021), η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται στη χρήση εργαλείων, αλλά να συνοδεύεται από την ανάπτυξη πολιτικών ψηφιακής παιδείας και ηθικής ευθύνης. Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, ως παιδαγωγικοί ηγέτες, καλούνται να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς σε αυτή τη μετάβαση, ενισχύοντας τόσο τις τεχνικές όσο και τις στοχαστικές τους δεξιότητες.

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία εστιάζει κυρίως στα τεχνολογικά και τεχνικά οφέλη της ΤΝ, αφήνοντας λιγότερο διερευνημένες τις παιδαγωγικές και δεοντολογικές της προεκτάσεις (Zawacki-Richter et al., 2019). Εδώ εντοπίζεται ένα σημαντικό κενό: ο ρόλος του Συμβούλου Εκπαίδευσης ως μεσολαβητή ανάμεσα στην καινοτομία και την παιδαγωγική πράξη δεν έχει αναλυθεί επαρκώς. Ενώ πολλές μελέτες ασχολούνται με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ψηφιακά μέσα, ελάχιστες εξετάζουν πώς οι Σύμβουλοι μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας ηθικής χρήσης της τεχνολογίας.

Συνοψίζοντας, το θεωρητικό πλαίσιο αναδεικνύει δύο βασικούς άξονες:

α) την ανάγκη παιδαγωγικής καθοδήγησης στη χρήση της ΤΝ και β) τη μετατόπιση του ρόλου του Συμβούλου Εκπαίδευσης από παραδοσιακό καθοδηγητή σε στρατηγικό εμψυχωτή, ο οποίος προωθεί τον κριτικό ψηφιακό γραμματισμό, τη συνεργασία και τη δημοκρατική συμμετοχή στο ψηφιακό σχολείο.

Πιστεύω βαθιά ότι η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει υπέρ της εκπαίδευσης, μόνο όταν παραμένει στην υπηρεσία του ανθρώπου. Η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν θα αντικαταστήσει ποτέ τον παιδαγωγό· μπορεί όμως να τον ενισχύσει, εφόσον καθοδηγείται από αξίες, ευαισθησία και παιδαγωγική κρίση.

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε **θεωρητική και βιβλιογραφική προσέγγιση**, καθώς στόχος της δεν είναι η εμπειρική διερεύνηση ενός φαινομένου, αλλά η ανάλυση και σύνθεση των υπαρχόντων ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τη σχέση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) με την εκπαίδευση και τον ρόλο του Συμβούλου Εκπαίδευσης.
Η μεθοδολογία ακολούθησε τη λογική μιας **κριτικής ανασκόπησης** (critical review), κατά την οποία οι πηγές δεν αντιμετωπίστηκαν απλώς περιγραφικά, αλλά ερμηνεύτηκαν με στόχο την εξαγωγή συνθετικών συμπερασμάτων. Αναλύθηκαν επιστημονικές δημοσιεύσεις, διεθνείς αναφορές οργανισμών (όπως του ΟΟΣΑ και της UNESCO), καθώς και βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις για τη χρήση της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Η επιλογή της βιβλιογραφίας βασίστηκε σε τρία κύρια κριτήρια:

1. **Χρονολογικό** — Έμφαση δόθηκε σε μελέτες της τελευταίας δεκαετίας (2014–2024), ώστε να αποτυπωθεί η σύγχρονη εικόνα της ψηφιακής μετάβασης.
2. **Θεματικό** — Περιλήφθηκαν μόνο πηγές που συνδέουν την ΤΝ με παιδαγωγικά ζητήματα, τη διδασκαλία και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στελεχών.
3. **Εννοιολογικό** — Προτιμήθηκαν έργα που εξετάζουν τη διάσταση της ηθικής, της ισότητας και του κριτικού ψηφιακού γραμματισμού.

Η ανάλυση των πηγών οργανώθηκε σε θεματικές ενότητες:

(α) Μετασχηματισμοί της διδασκαλίας μέσω ΤΝ,
(β) Παιδαγωγικές και ηθικές προεκτάσεις,
(γ) Ο ρόλος του Συμβούλου Εκπαίδευσης,
(δ) Ερευνητικά κενά και προοπτικές.
Η μεθοδολογική αυτή επιλογή επιτρέπει μια σφαιρική κατανόηση του φαινομένου και προσφέρει έδαφος για θεωρητικό στοχασμό και διατύπωση προτάσεων που μπορούν να αξιοποιηθούν σε επόμενες εμπειρικές μελέτες ή επιμορφωτικά προγράμματα.

Αποτελέσματα

Η βιβλιογραφική ανάλυση ανέδειξε ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) ασκεί ολοένα και πιο έντονη επιρροή στις μορφές μάθησης και στη δομή του σχολείου, μεταβάλλοντας τον ρόλο όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα της ανασκόπησης συνοψίζονται σε τρεις βασικούς άξονες:

Μετασχηματισμός της διδασκαλίας και της μάθησης

Οι μελέτες των Luckin et al. (2016), Holmes et al. (2019) και Williamson (2017) καταδεικνύουν ότι η ΤΝ επιτρέπει τη μετάβαση από την παραδοσιακή, ομοιόμορφη διδασκαλία σε **εξατομικευμένες μορφές μάθησης**, οι οποίες προσαρμόζονται δυναμικά στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Μέσα από αναλύσεις δεδομένων μάθησης, οι

αλγόριθμοι εντοπίζουν δυσκολίες, ρυθμό προόδου και προτιμήσεις, παρέχοντας άμεση και στοχευμένη ανατροφοδότηση.
Τα εργαλεία αυτά φαίνεται να συμβάλλουν στη βελτίωση της απόδοσης και της εμπλοκής των μαθητών, κυρίως όταν συνδυάζονται με ενεργητικές παιδαγωγικές μεθόδους.

Παιδαγωγικές και ηθικές προεκτάσεις

Παρά τα οφέλη, μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας (Eubanks, 2018· Biesta, 2010· Selwyn, 2019) τονίζει ότι η εκπαίδευση κινδυνεύει να χάσει τον ανθρωποκεντρικό της χαρακτήρα εάν οι αποφάσεις μεταβιβαστούν πλήρως σε αυτοματοποιημένα συστήματα. Η έννοια της «αλγοριθμικής προκατάληψης» (algorithmic bias) επανέρχεται συχνά, καθώς η ΤΝ μπορεί άθελά της να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες ή στερεότυπα που ενσωματώνονται στα δεδομένα εκπαίδευσής της.

Επίσης, επισημαίνονται θέματα **προστασίας προσωπικών δεδομένων, διαφάνειας** και **λογοδοσίας** των συστημάτων ΤΝ, που απαιτούν ρητό παιδαγωγικό και θεσμικό πλαίσιο.

Προσωπικά θεωρώ ότι η ηθική διάσταση είναι το πιο απαιτητικό κομμάτι της τεχνολογικής ένταξης στην εκπαίδευση. Δεν αρκεί να γνωρίζουμε τα εργαλεία· χρειάζεται να καλλιεργούμε μια συνείδηση ευθύνης για τον τρόπο που τα χρησιμοποιούμε.

Ο Νέος Ρόλος του Συμβούλου Εκπαίδευσης

Η σύνθεση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει ότι ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης δεν περιορίζεται πλέον στον ρόλο του καθοδηγητή ή επιμορφωτή. Οφείλει να λειτουργεί ως **παιδαγωγικός ηγέτης και διαμεσολαβητής** ανάμεσα στην τεχνολογία και στη σχολική πραγματικότητα (Fullan & Langworthy, 2014· Selwyn, 2020).
Η αποστολή του διευρύνεται ώστε να περιλαμβάνει:

- την καλλιέργεια **ψηφιακού και ηθικού γραμματισμού,**
- τη **στήριξη των εκπαιδευτικών κοινοτήτων πρακτικής**,
- την ενίσχυση της **κριτικής σκέψης** και της **δημοκρατικής κουλτούρας** στη χρήση της ΤΝ.

Παράλληλα, επισημαίνεται η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης των ίδιων των Συμβούλων, ώστε να μπορούν να αξιολογούν παιδαγωγικά τις νέες τεχνολογίες και να καθοδηγούν υπεύθυνα τους εκπαιδευτικούς.

Κενά και προοπτικές

Αν και οι διεθνείς μελέτες έχουν αναδείξει ποικίλες παιδαγωγικές εφαρμογές της ΤΝ, ελάχιστες έρευνες εστιάζουν **στον ρόλο των Συμβούλων Εκπαίδευσης** ως ενδιάμεσων παραγόντων αλλαγής. Υπάρχει εμφανές κενό στη διερεύνηση των πρακτικών και των στρατηγικών που μπορούν να ακολουθήσουν οι Σύμβουλοι για να ενσωματώσουν την ΤΝ με παιδαγωγική συνέπεια. Αυτό το κενό αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση.

Συζήτηση

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επιβεβαιώνει ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) μπορεί να προσφέρει σημαντικές δυνατότητες για τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας, υπό την προϋπόθεση ότι η αξιοποίησή της γίνεται με **παιδαγωγικό προσανατολισμό** και όχι με τεχνοκρατική λογική. Οι μελέτες που εξετάστηκαν συγκλίνουν στο συμπέρασμα πως η ΤΝ είναι ένα εργαλείο με διττή φύση: μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση, αλλά και να υπονομεύσει την εκπαιδευτική ισότητα αν δεν συνοδεύεται από ηθική εποπτεία και κοινωνική ευαισθησία.
Η βιβλιογραφία του Selwyn (2019, 2020) και του Williamson (2017) υπενθυμίζει ότι κάθε τεχνολογία φέρει μέσα της ένα σύνολο αξιών και παραδοχών. Επομένως, ο ρόλος του Συμβούλου Εκπαίδευσης είναι κρίσιμος, καθώς λειτουργεί ως **φίλτρο παιδαγωγικής ευθύνης**. Ο Σύμβουλος καλείται να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν όχι μόνο πώς λειτουργούν τα εργαλεία ΤΝ, αλλά και πώς επηρεάζουν την παιδαγωγική πράξη, τις σχέσεις στην τάξη και την αυτονομία των μαθητών. Αυτή η μεσολάβηση δεν είναι τεχνικού χαρακτήρα· είναι ουσιαστικά ηθική και παιδαγωγική.
Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει από τη σύνθεση των μελετών είναι ότι η ΤΝ μεταβάλλει σταδιακά τη **δομή της ευθύνης** μέσα στο σχολείο. Όταν η αξιολόγηση, η παρακολούθηση ή η ανατροφοδότηση βασίζονται σε αλγοριθμικά συστήματα, ο εκπαιδευτικός κινδυνεύει να χάσει μέρος της αυτονομίας του. Σε αυτό το σημείο, ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης πρέπει να λειτουργεί ως **εγγυητής της παιδαγωγικής ελευθερίας**, διασφαλίζοντας ότι η τεχνολογία υπηρετεί τον άνθρωπο και όχι το αντίστροφο.
Επιπλέον, οι θεωρητικές προσεγγίσεις του Fullan και του Langworthy (2014) για την «βαθιά μάθηση» δείχνουν πως η ενσωμάτωση της ΤΝ μπορεί να είναι πραγματικά μετασχηματιστική μόνο όταν εντάσσεται σε πλαίσιο συνεργατικής κουλτούρας και επαγγελματικής μάθησης. Ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί τέτοια περιβάλλοντα, καλλιεργώντας κοινότητες πρακτικής, όπου οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν εμπειρίες και επαναπροσδιορίζουν τη χρήση της τεχνολογίας υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής.
Η συζήτηση των ευρημάτων δείχνει επίσης ότι τα μεγαλύτερα κενά δεν εντοπίζονται τόσο στην τεχνολογία καθαυτή, όσο στη **θεσμική και παιδαγωγική ετοιμότητα** των σχολείων να τη δεχτούν. Οι περισσότεροι ερευνητές (OECD, 2021· Zawacki-Richter et al., 2019) επισημαίνουν την ανάγκη για σταθερή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συνεχή διάλογο μεταξύ σχολείου, πολιτείας και κοινωνίας. Στο σημείο αυτό, ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης λειτουργεί ως γέφυρα που ενώνει αυτούς τους πόλους, προσφέροντας κατεύθυνση, στοχασμό και παιδαγωγική συνέπεια.
Τέλος, η σύγκριση των πηγών δείχνει ότι, ενώ διεθνώς γίνονται σημαντικά βήματα προς μια ηθικά υπεύθυνη ΤΝ στην εκπαίδευση, στην ελληνική πραγματικότητα ο θεσμικός ρόλος του Συμβούλου δεν έχει ακόμα αξιοποιηθεί πλήρως προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτό ανοίγει χώρο για περαιτέρω μελέτη και πρακτικές παρεμβάσεις, ώστε η ψηφιακή μετάβαση να συνοδευτεί από ουσιαστική **παιδαγωγική και ηθική καθοδήγηση.**

Συμπεράσματα

Η παρούσα θεωρητική μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει τον ρόλο της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαίδευση, εστιάζοντας ειδικότερα στη νέα φυσιογνωμία του Συμβούλου Εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο της ψηφιακής καθοδήγησης. Η ανάλυση

της βιβλιογραφίας έδειξε ότι η ΤΝ δεν αποτελεί απλώς τεχνολογική καινοτομία, αλλά μια **πολιτισμική και παιδαγωγική πρόκληση π**ου επηρεάζει βαθιά τον τρόπο με τον οποίο νοούμε τη μάθηση, τη διδασκαλία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τα βασικά συμπεράσματα μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Η ΤΝ συμβάλλει ουσιαστικά στην εξατομίκευση και προσαρμογή της μάθησης, βελτιώνοντας την ανατροφοδότηση και τη συμμετοχή των μαθητών.
- Η ανεξέλεγκτη ή άκριτη χρήση της ενδέχεται να υπονομεύσει την παιδαγωγική αυτονομία, να ενισχύσει ανισότητες και να δημιουργήσει προβλήματα ιδιωτικότητας και διαφάνειας.
- Ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως **κομβικός παιδαγωγικός διαμεσολαβητής,** που συνδέει την τεχνολογική καινοτομία με την παιδαγωγική ουσία, ενισχύοντας τον ψηφιακό γραμματισμό, τη συνεργασία και τη στοχαστική χρήση των νέων εργαλείων.
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να στηρίζεται όχι μόνο στην τεχνική εξοικείωση, αλλά και στην ανάπτυξη **κριτικής και ηθικής στάσης απέναντι στην ΤΝ**.

Η μελέτη, ως θεωρητική, περιορίζεται από την απουσία εμπειρικών δεδομένων που θα μπορούσαν να φωτίσουν τις πραγματικές στάσεις και πρακτικές των Συμβούλων Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο. Ωστόσο, θέτει τη βάση για μελλοντική **ποιοτική ή μικτή έρευνα,** η οποία θα μπορούσε να διερευνήσει:

- πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επίδραση της ΤΝ στη διδασκαλία,
- ποιοι παράγοντες καθορίζουν την αποδοχή ή την αντίσταση στη χρήση της,
- και ποιες επιμορφωτικές στρατηγικές μπορούν να ενισχύσουν μια ισορροπημένη, παιδαγωγικά θεμελιωμένη ενσωμάτωση της ΤΝ στα σχολεία.

Σε επίπεδο εφαρμογής, προτείνεται η δημιουργία **πλαισίων ηθικής χρήσης της ΤΝ** στην εκπαίδευση, καθώς και η σύσταση **κοινοτήτων πρακτικής** που θα υποστηρίζονται από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης. Μέσα από τέτοιες συνεργατικές δομές μπορεί να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα συνεχούς αναστοχασμού, καινοτομίας και παιδαγωγικής συνέπειας.

Συνολικά, η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν αποτελεί απειλή ούτε πανάκεια για την εκπαίδευση. Είναι ένα εργαλείο που απαιτεί **ανθρώπινη καθοδήγηση, παιδαγωγική ευαισθησία και ηθική πυξίδα**. Ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης, με το συνδυασμό επιστημονικής γνώσης και παιδαγωγικού στοχασμού, βρίσκεται στη θέση-κλειδί για να διασφαλίσει ότι η τεχνολογία θα υπηρετήσει τη μάθηση, τη δημοκρατία και τον άνθρωπο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (4th ed.). Routledge.

Eubanks, V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor.* New York: St. Martin's Press.

Facer, K., & Selwyn, N. (2021). *Digital technology and the futures of education: Towards 'non-stupid' optimism.* Paris: UNESCO.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning.* London: Pearson.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning.* Boston: Center for Curriculum Redesign.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education.* London: Pearson.

Ng, W. (2021). *New digital technology in education: Conceptualizing professional learning for educators.* Singapore: Springer.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *AI and the futures of education: Artificial intelligence and teaching and learning for all.* Paris: OECD Publishing.

Piech, C., Huang, J., Chen, Z., Do, C., Ng, A., & Koller, D. (2015). Tuned models of peer assessment in MOOCs. *Proceedings of the 6th International Conference on Learning Analytics & Knowledge*, 409–416.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education.* Cambridge: Polity Press.

Selwyn, N. (2020). *Taming the machine? Educational technology and the future of education.* British Journal of Educational Technology, 51(6), 2079–2093. https://doi.org/10.1111/bjet.13073

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge.* Boston: Harvard Business School Press.

Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice.* London: Sage.

"Σαρακατσάνοι Τρεις Γενιές". Η εξέλιξη των σχέσεων των Σαρακατσαναίων εφήβων κατά τη μετάβαση από τον παραδοσιακό νομαδικό βίο στην ψηφιακή εποχή. Αικατερίνη Αθανασούλα., Γεώργιος Πενέτης, Βασιλική Κουρίδου, Παναγιώτα Παχούμη, Βασιλική Στούρου, Ευγενία Τοπτσή

Αικατερίνη Αθανασούλα, 2ο Γυμνάσιο Κομοτηνής, Εκπαιδευτικός, Βιολόγος ΠΕ04.04, M.Ed., kathanasoula2@gmail.com

Γεώργιος Πενέτης, 1ο Γυμνάσιο Κομοτηνής, Εκπαιδευτικός, Μουσικολόγος -Μουσικός ΠΕ79.01, PhD, penetisg@yahoo.gr

Βασιλική Κουρίδου, 1ο Γυμνάσιο Κομοτηνής, Μαθήτρια

Παναγιώτα Παχούμη, 1ο Γυμνάσιο Κομοτηνής, Μαθήτρια

Βασιλική Στούρου, 2ο Γυμνάσιο Κομοτηνής, Μαθήτρια

Ευγενία Τοπτσή, 2ο Γυμνάσιο Κομοτηνής, Μαθήτρια

Abstract: The aforementioned survey consists of a collaboration between two schools, with the participation of a small group of students who belong to the community of "Sarakatsani" People living in Thrace. A principal attempt of capturing the assimilation of their families, starting from two generations ago and reaching today, and the modern reality we currently live in. This - small-scale - survey was conducted by the students through interviews, with the help of a questionnaire, to their family members, and is referring to 3 separate ages: The Adolescent of Today, Yesterday, and of A Long Time Ago. The sample consisted of 23 people, aged 11-84, and more specifically the students of the 1st, and 2nd, Junior High School of Komotini who belong to the community of "Sarakatsani" People living in Thrace, as well as their parents and the grandparents who are still with us. With respect and dignity in response to the stories that were told, the trajectory as well as the climate of adolescent relationships were studied, as they presented themselves along the years, from yesterday to today. By analyzing the results, the transition of the Sarakatsani people from nomadic life to the digital world, which is a result of the conditions that globalisation has created by entering technology into every crevice of our everyday lives, is made evident.

Keywords: adolescence, relationships, Sarakatsani people, adaptation from nomadic to modern/ technological life

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια διασχολική συνεργασία με τη συμμετοχή μιας μικρής ομάδας μαθητριών που ανήκουν στο σύλλογο των Εν Θράκη Διαβιούντων Σαρακατσαναίων. Μια πρωταρχική προσπάθεια αποτύπωσης της αφομοίωσης των οικογενειών τους από 2 γενιές πίσω μέχρι σήμερα, στη σύγχρονη ζώσα πραγματικότητα. Η μικρής κλίμακας έρευνα πραγματοποιήθηκε από τα παιδιά μέσω συνεντεύξεων με χρήση ερωτηματολογίου στους οικείους τους και αναφέρεται σε 3 εποχές: έφηβος Σήμερα, Χθες και Πολύ Παλιά. Το δείγμα αποτέλεσαν 23 άτομα άτομα ηλικίας 11 – 84 ετών και συγκεκριμένα μαθήτριες του 1ου και 2ου Γυμνασίου Κομοτηνής που ανήκουν στο Σύλλογο των Εν Θράκη Διαβιούντων Σαρακατσαναίων, τα αδέρφια τους, οι γονείς καθώς και οι εν ζωή παππούδες και γιαγιάδες τους. Με σεβασμό και αξιοπρέπεια απέναντι στις ιστορίες που ειπώθηκαν, μελετήθηκε η πορεία και το κλίμα των εφηβικών σχέσεων όπως αυτές διαμορφώθηκαν σε βάθος χρόνου από το χθες στο σήμερα. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαφαίνεται η μετάβαση των Σαρακατσαναίων από τη νομαδική ζωή στον ψηφιακό κόσμο, που πραγματοποιείται μέσα στις συνθήκες που έχει διαμορφώσει η παγκοσμιοποίηση, με την είσοδο της τεχνολογίας σε κάθε πτυχή της καθημερινής ζωής.

Λέξεις κλειδιά: Εφηβεία, σχέσεις, Σαρακατσάνοι, μετάβαση από νομαδική σε ψηφιακή ζωή

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της εξέλιξης των σχέσεων των Σαρακατσαναίων εφήβων κατά τη μετάβαση από τον παραδοσιακό νομαδικό βίο στην ψηφιακή εποχή. Αποτελεί μια πρωταρχική προσπάθεια αποτύπωσης της αφομοίωσης οικογενειών Σαρακατσαναίων από 2 γενιές πίσω μέχρι σήμερα, στη σύγχρονη ζώσα πραγματικότητα.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε εμφανίζει ποικιλομορφία, δηλαδή περιλαμβάνει τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική έρευνα. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, με στόχο τη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών από μεγάλο δείγμα σε σύντομο χρονικό διάστημα και με πολύ μικρό κόστος (Γαλατά, 2017; Robson, 2010). Η ποιοτική μελέτη έγινε μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις, διασφαλίζοντας καλύτερη προσέγγιση στην κατανόηση των αντιλήψεων καταγράφοντας λεπτομερείς απαντήσεις (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Άλλωστε, η συνέντευξη κρίνεται κατάλληλη για την σε βάθος διερεύνηση των υποκειμενικών εμπειριών, στάσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων (Creswell, 2016).

Συνολικά ερωτήθηκαν 23 άτομα, 9 άνδρες και 14 γυναίκες, εκ των οποίων οι 21 είναι Σαρακατσάνοι της Θράκης ενώ 1 γονιός είναι Πόντιος της Θράκης και 1 γονιός κατάγεται από την Πτολεμαΐδα.

Η μικρής κλίμακας έρευνα πραγματοποιήθηκε από μαθήτριες Γυμνασίου μέσω συνεντεύξεων στους οικείους τους και αναφέρεται σε 3 εποχές εστιάζοντας στις τρεις γενιές εντός του πλαισίου της Σαρακατσάνικης κοινότητας:

* (α) Σήμερα: Έφηβος/η μετά την ευρεία χρήση Social Media (2010 - 2014)

* (β) Χθες (Πρόσφατο): Έφηβος/η πριν από την ευρεία χρήση Social Media, συνήθως σε μόνιμη εγκατάσταση (1968 - 1985).

* (γ) Πολύ Παλιά (Παραδοσιακό): Έφηβος/η 70 χρόνια πριν (1941 - 1959), ενδεχομένως κατά τη μετάβαση ή σε ημι-νομαδική ζωή.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο για να εστιάσει στις εφηβικές σχέσεις των Σαρακατσάνων σε σύγκριση με το παρελθόν, είχε ενσωματωμένες ερωτήσεις που αφορούν:

* Την επιρροή της οικογένειας και της παράδοσης (π.χ. στην επιλογή συντρόφου/φίλων).

* Τη γεωγραφική κινητικότητα (nomadic life) και πώς επηρέαζε τις φιλίες.

* Τις κοινωνικές και ηθικές νόρμες της κοινότητας.

Δειγματοληψία –Δείγμα

Το δείγμα της πειραματικής ομάδας αποτέλεσαν άτομα ηλικίας 11 – 84 ετών και συγκεκριμένα μαθήτριες του 1ου και 2ου Γυμνασίου Κομοτηνής που ανήκουν στο Σύλλογο των Εν Θράκη Διαβιούντων Σαρακατσαναίων, τα αδέρφια τους καθώς και οι γονείς και οι εν ζωή παππούδες και γιαγιάδες τους.

Η δειγματοληψία ήταν βολική (convenience sampling) (Creswell, 2016) και η επιλογή του δείγματος βασίστηκε στην προσβασιμότητα και τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων, με στόχο τη συγκέντρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που να αντικατοπτρίζουν τις προσωπικές εμπειρίες και απόψεις οικογενειών τριών γενεών Σαρακατσαναίων. Το δείγμα ως προς το φύλο αποτέλεσαν 9 άνδρες και 14 γυναίκες, εκ

των οποίων οι 21 είναι Σαρακατσάνοι της Θράκης, ενώ 1 γονιός είναι Πόντιος της Θράκης και 1 γονιός από την Πτολεμαΐδα.

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης το δείγμα ομαδοποιήθηκε με βάση την χρονολογία γέννησης των ατόμων σε 3 γενιές:

Χρονολογία γέννησης:	1941 - 1959 Γενιά Α (στο εξής παππούδες), 7 άτομα
	1968 - 1985 Γενιά Β (στο εξής γονείς), 9 άτομα
	2010 - 2014 Γενιά Γ (στο εξής παιδιά), 7 άτομα

Στη Γενιά Α όλοι είναι Σαρακατσάνοι και από τους 2 γονείς. Το ίδιο ισχύει και για 6 άτομα της γενιάς Β ενώ 1 άτομο της γενιάς αυτής είναι Σαρακατσάνος/α μόνο από τον 1 γονιό και 2 άτομα δεν είναι Σαρακατσάνοι. Στη γενιά Γ 3 άτομα είναι Σαρακατσάνοι και από τους 2 γονείς ενώ 4 άτομα είναι Σαρακατσάνος/α μόνο από τον 1 γονιό.

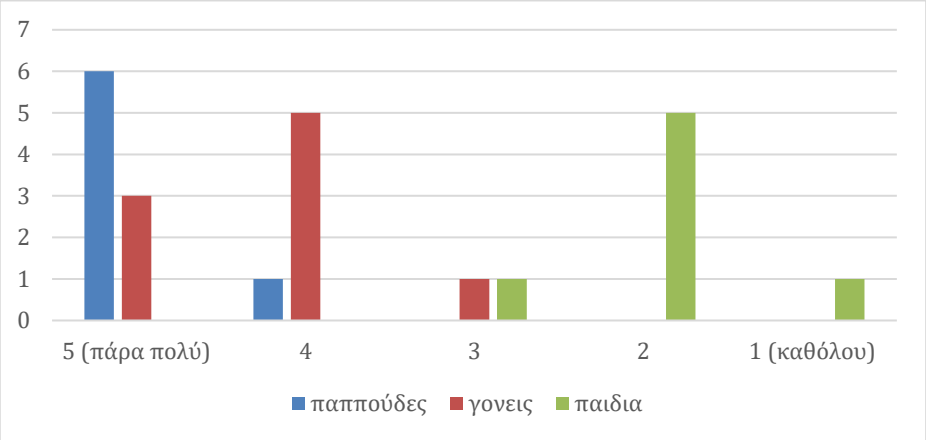
Περιορισμοί

Η έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Καταρχάς, το μικρό μέγεθος και η βολική δειγματοληψία περιορίζουν τη γενίκευση των ευρημάτων σε ευρύτερο πληθυσμό Σαρακατσαναίων. Επιπλέον, δύο από τα εννέα άτομα της γενιάς των γονιών δεν ανήκουν στην Σαρακατσάνικη κοινότητα, ωστόσο συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα καθώς καταδεικνύουν την ύπαρξη σχέσεων εκτός κοινότητας. Τέλος, με εξαίρεση την ποσοτική έρευνα που επιτρέπει τη στατιστική ανάλυση, η ποιοτική φύση της μελέτης συνεπάγεται ότι τα αποτελέσματα αντικατοπτρίζουν υποκειμενικές εμπειρίες. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η έρευνα θεωρούμε ότι παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την αφομοίωση των Σαρακατσαναίων στη σύγχρονη εποχή.

Αποτελέσματα

1. Μέσα επικοινωνίας και διαθεσιμότητα

Η επικοινωνία με τους φίλους και τους συντρόφους γινόταν σχεδόν αποκλειστικά δια ζώσης την εποχή των παππούδων αλλά και σε μεγάλο βαθμό την εποχή των γονέων οπότε και άρχισαν να κάνουν χρήση του σταθερού τηλεφώνου (Γράφημα 1). Τα πράγματα φαίνεται να αλλάζουν πάλι στις μέρες μας, μιας και η επικοινωνία δεν γίνεται πια αποκλειστικά δια ζώσης αλλά ούτε και με σταθερό τηλέφωνο χάρη στη χρήση των κινητών τηλεφώνων.

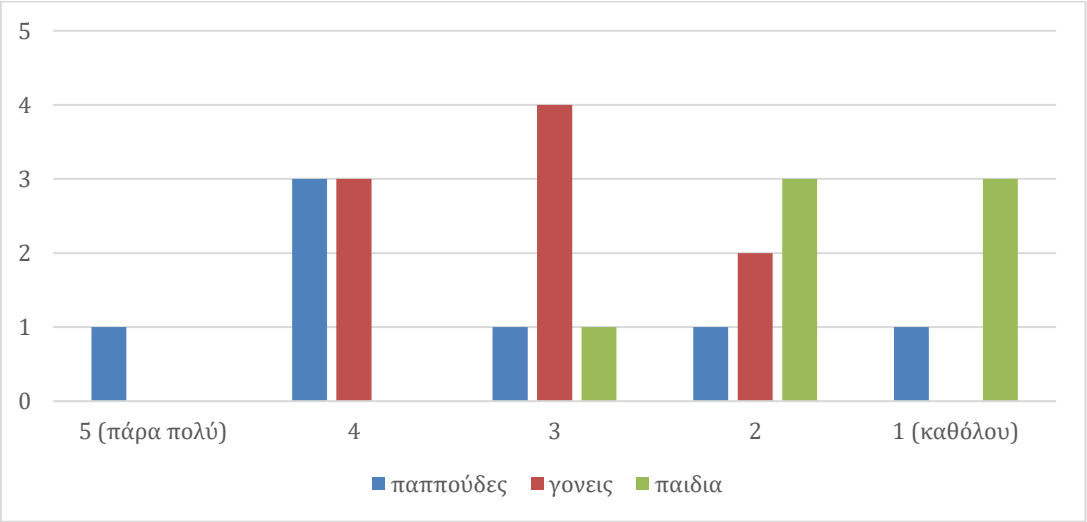


Γράφημα 1. Η επικοινωνία με τους φίλους γινόταν σχεδόν αποκλειστικά δια ζώσης.

Παρότι στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή θα περίμενε κανείς τα παιδιά να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις δημόσιες αναρτήσεις συνομήλικων τους, κάτι τέτοιο δεν προκύπτει από τους ερωτώμενους.

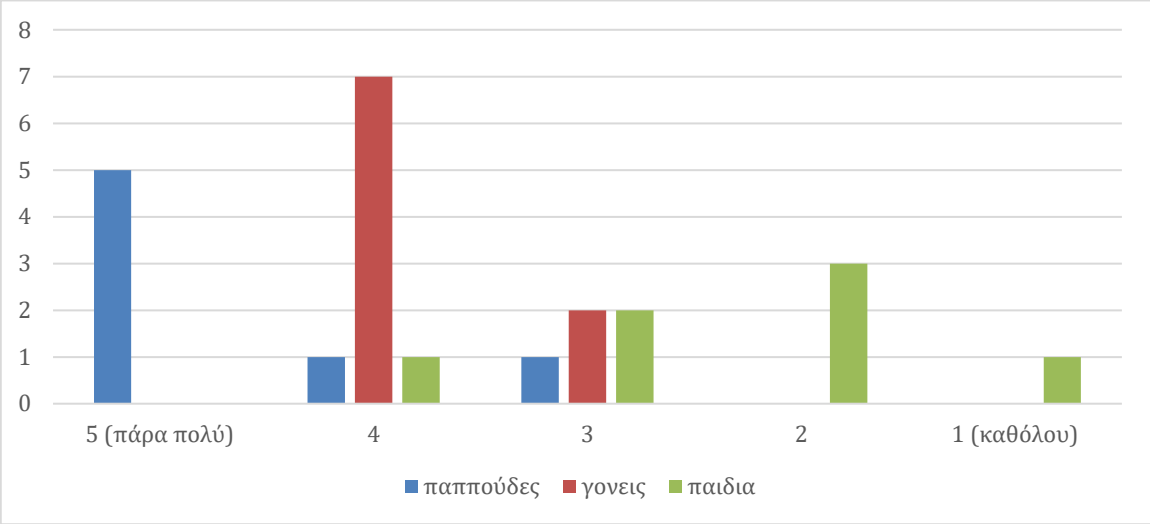
2. Έναρξη σχέσεων και κοινωνική πίεση

Για τους παππούδες, αλλά ως ένα βαθμό και για τους γονείς, η έναρξη μιας ρομαντικής σχέσης γινόταν κυρίως μέσω κοινών γνωστών/παρέας και η επιλογή της/ του συντρόφου επηρεαζόταν από την κοινή γνώμη. Αντίθετα, τα νέα παιδιά δε φαίνεται να επηρεάζονται και τόσο από την κοινή γνώμη, ωστόσο εξακολουθούν να στηρίζονται στους κοινούς γνωστούς για την έναρξη μιας σχέσης (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Η κοινή γνώμη (το τι έλεγε η παρέα/κοινωνία) επηρέαζε την επιλογή των φίλων μου.

Παλαιότερα σε αντίθεση με το σήμερα, οι ρόλοι (τι έπρεπε να κάνει το αγόρι και τι το κορίτσι) ήταν πολύ καθορισμένοι στις σχέσεις (Γράφημα 3), ενώ το φλερτ (πρώτες κινήσεις) ήταν κυρίως έμμεσο και συμβολικό (π.χ. βλέμματα, σημειώματα).

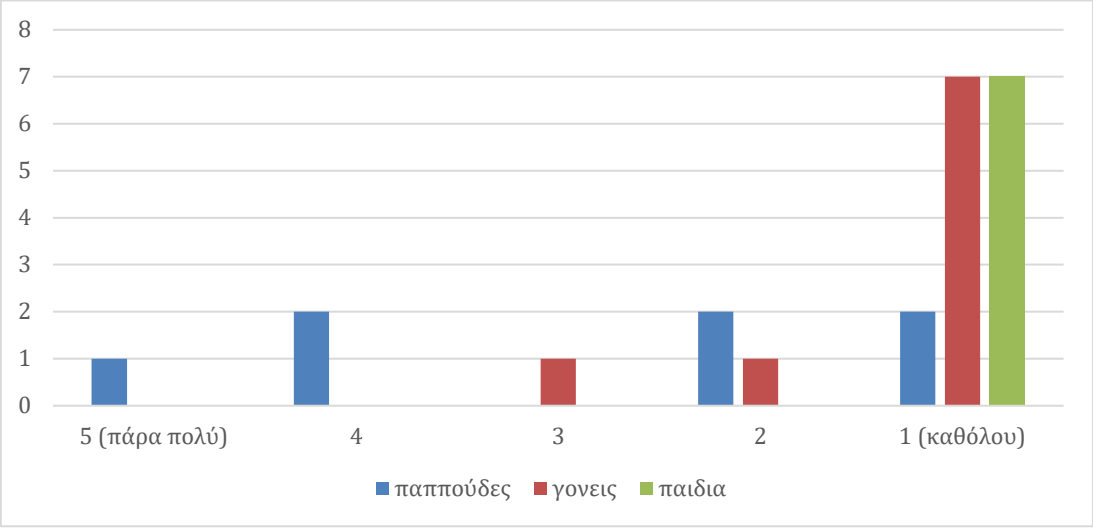


Γράφημα 3. Οι ρόλοι (τι έπρεπε να κάνει το αγόρι και τι το κορίτσι) ήταν πολύ καθορισμένοι στις σχέσεις.

Κάτι ενδιαφέρον που παρατηρήθηκε είναι η ανάγκη να κρατηθεί μυστική μια σχέση από τους γονείς. Αυτή η ανάγκη ήταν, όπως αναμενόταν, αρκετά έντονη στη γενιά των παππούδων και μειώθηκε στη γενιά των γονιών. Επανέρχεται ωστόσο στη νέα γενιά γεγονός αντιφατικό ως προς την δημόσια έκθεση τους στα μέσα επικοινωνίας.

3. Κοινωνικές νόρμες και οικογενειακή επιρροή

Οι γονείς και οι μεγαλύτεροι συγγενείς δεν έχουν αποφασιστικό ρόλο στην επιλογή φίλων αλλά η συνάντηση με τον/την σύντροφό τα παλαιότερα χρόνια ήταν δυνατή συνήθως μόνο παρουσία άλλων μελών της οικογένειας ή της κοινότητας. Εντυπωσιακό και το γεγονός ότι σε καμία γενιά δεν ένιωθαν απόλυτα υποχρεωμένοι να επιλέξουν φίλους/σύντροφο εντός της Σαρακατσάνικης κοινότητας, ωστόσο οι παραδόσεις και οι ηθικές αρχές της κοινότητας ήταν ο βασικός οδηγός στις σχέσεις τους (Γράφημα 4).



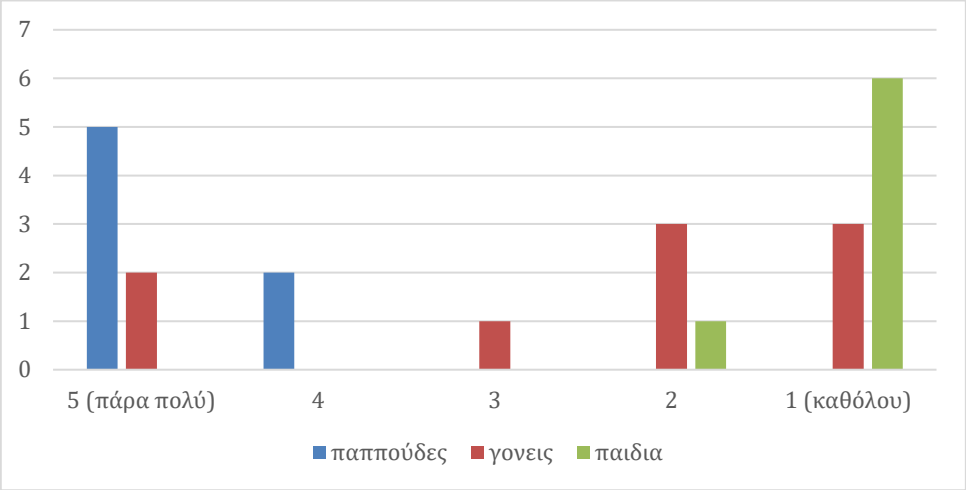
Γράφημα 4. Ένιωθα υποχρεωμένος/η να επιλέξω φίλους/σύντροφο εντός της Σαρακατσάνικης κοινότητας.

4. Αξίες, δυσκολίες και διαφορές

Για τους/τις έφηβους ανεξαιρέτως γενιάς το ΠΙΟ σημαντικό στοιχείο για να θεωρηθεί μια φιλική ή μια ρομαντική σχέση "επιτυχημένη" ήταν η απόλυτη εμπιστοσύνη και η ειλικρίνεια και λιγότερο η κοινωνική αποδοχή (το να φαίνεστε καλή παρέα) και η διαρκής φυσική παρουσία (το να περνάς πολύ χρόνο μαζί). Διακρίνεται ωστόσο μια τάση οι έφηβοι στις μέρες μας να αισθάνονται πως οι σχέσεις τους δεν έχουν τη σταθερότητα που είχαν τις παλαιότερες γενιές. Στο παρελθόν ζητήματα που απασχολούν τους εφήβους όπως μια «μεγάλη παρεξήγηση» ή ένας «χωρισμός» αντιμετωπίζονταν κυρίως ιδιωτικά μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονταν, ωστόσο στην ψηφιακή εποχή που ζούμε κάποια ζητήματα γίνονται δημόσιο θέμα συζήτησης και κουτσομπολιού στην παρέα/κοινότητα.

5. Κινητικότητα και δημιουργία σχέσεων

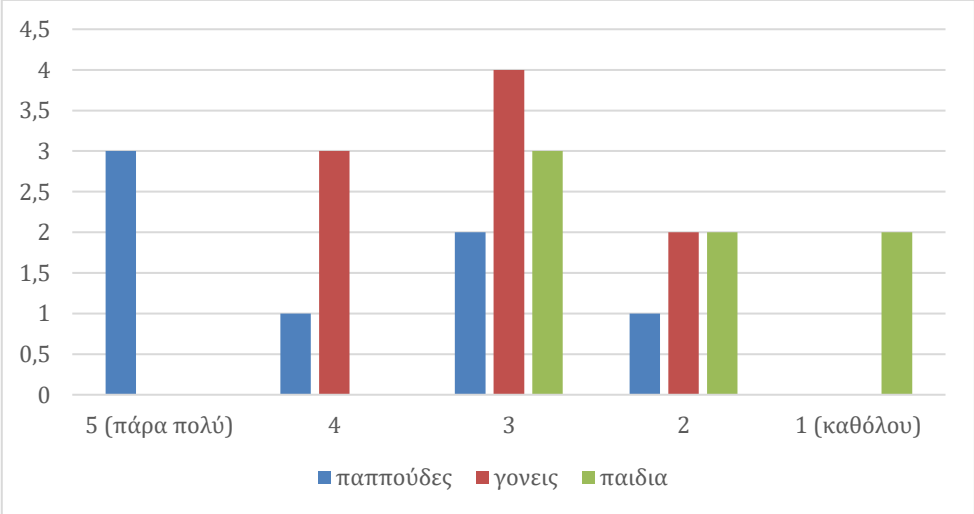
Εστιάζοντας στη νομαδική ζωή των Σαρακατσαναίων, η αλλαγή τόπου διαμονής λόγω της μετακίνησης (σε παλιότερες εποχές) δε φαίνεται να δυσκόλευε τη διατήρηση των φιλικών σχέσεων. Βέβαια, ειδικά παλαιότερα η διατήρηση επαφής με φίλους εκτός της κοινότητας ήταν σπάνια ή δύσκολη. Η πρώτη γνωριμία με πιθανούς συντρόφους παλαιότερα γινόταν κυρίως σε κοινωνικές εκδηλώσεις της κοινότητας (π.χ. πανηγύρια, γλέντια, γάμοι) όμως αυτό άρχισε να αλλάζει με την αστικοποίηση και την ευρεία χρήση της τεχνολογίας (Γράφημα 5).



Γράφημα 5. Η πρώτη γνωριμία με πιθανούς συντρόφους γινόταν κυρίως σε κοινωνικές εκδηλώσεις της κοινότητας (π.χ. πανηγύρια, γλέντια, γάμοι).

6. Σύγκριση και προσωπικές αξίες

Διαχρονικά για κάθε έφηβο Σαρακατσάνο το πιο σημαντικό για να κερδίσει τον σεβασμό και την αποδοχή των συνομηλίκων του ήταν η υπακοή στους κανόνες της κοινότητας και της οικογένειας καθώς και οι προσωπικές ικανότητες (π.χ. στην εργασία, στο διάβασμα, στο τραγούδι/χορό) και όχι η οικονομική ή κοινωνική κατάσταση της οικογένειας. Χαρακτηριστικό των αλλαγών στις παραδοσιακές αξίες που παρατηρούνται στο πέρασμα του χρόνου είναι η ύπαρξη «φιλίας» μεταξύ αγοριών και κοριτσιών που από απαγορευμένη και ανύπαρκτη πλέον θεωρείτε δεδομένη καθώς και η βαρύτητα που είχε η γνώμη των "μεγάλων" (π.χ. παππούδων/γιαγιάδων, θείων σε σχέση με τη γνώμη του εφήβου (Γράφημα 6).



Γράφημα 6. Στην εφηβεία σας, πόσο συχνά νιώθατε ότι η γνώμη των "μεγάλων" (π.χ. παππούδων/γιαγιάδων, θείων) είχε μεγαλύτερη βαρύτητα από τη δική σας γνώμη;

7. Ανοιχτές ερωτήσεις (ποιοτική ανάλυση)

Στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης της έρευνας και μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης εξήχθησαν ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, στη γενιά των παππούδων το μεγαλύτερο άγχος που είχαν στην εφηβεία τους ήταν αν θα ταιριάξουν με τον σύντροφο τους μιας και δεν τον γνώριζαν πριν το γάμο. Ένας επιπλέον φόβος για όλους τους εφήβους ανεξαρτήτως γενιάς, ήταν να μην αποκαλυφθούν μυστικά τους από τους γονείς τους. Ενώ κυρίαρχος φόβος για τη γενιά των παιδιών όπως και για τους γονείς, είναι η απόρριψη.

Αναφορικά με τις αλλαγές που έχουν παρατηρηθεί στις εφηβικές σχέσεις από το παρελθόν μέχρι σήμερα, αυτές εστιάζουν σε τρεις άξονες, το σεβασμό και τις αξίες, την ύπαρξη επιλογών καθώς και την έλλειψη σταθερότητας. Συγκεκριμένα, οι μεγαλύτεροι εστιάζουν στο γεγονός ότι οι φιλίες όπως και οι ρομαντικές σχέσεις έχουν γίνει πολύ εφήμερες σήμερα σε σχέση με το παρελθόν που οι φίλοι θεωρούνταν ιεροί και ο σύντροφος ήταν σταθερός. Μια άλλη αλλαγή που παρατηρείται είναι πως οι φιλικές σχέσεις τα παλαιότερα χρόνια ήταν πιο δυνατές και αγνές ενώ οι ερωτικές σχέσεις ήταν σχεδόν ανύπαρκτες, κάτι που δεν ισχύει στις μέρες μας με την πληθώρα επιλογών και τη δυνατότητα ελεύθερης επικοινωνίας που δίνουν η χρήση των κινητών και των social media. Τέλος, ο καταναλωτισμός που προκαλεί ανταγωνισμό ανάμεσα στους εφήβους και η επιθυμία τους να δείχνουν ανώτεροι από τον άλλον έχουν αλλάξει δραματικά την ουσιαστική επικοινωνία και τα πάντα γίνονται για το «φαίνεσθαι».

Κάθε εποχή χαρακτηρίζεται από κάποιους άγραφους κανόνες της κοινότητας που επηρεάζουν τις σχέσεις των εφήβων. Στο παρελθόν ισχυρός κανόνας ήταν η αφοσίωση και η εχεμύθεια, το να προδώσεις τη φιλία ήταν κατακριτέο. Αργότερα, ο κανόνας αυτός διατηρήθηκε αλλά σε αυτόν προστέθηκε και η διατήρηση της κοινωνικής θέσης, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τις συναναστροφές. Στη σύγχρονη εποχή θεωρείται «ντροπιαστικό» το να δείχνεις συναισθηματική διαθεσιμότητα κι έτσι οι έφηβοι αποφεύγουν να φανούν ευάλωτοι και συχνά παριστάνουν τον αδιάφορο.

Στοιχεία της Σαρακατσάνικης παράδοσης συνεχίζουν ακόμα και σήμερα να παραμένουν ζωντανά και να διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό της σχέσεις μεταξύ των εφήβων. Η εντιμότητα, η ειλικρίνεια, η αξιοπρέπεια, ο σεβασμός, η αλληλεγγύη και η αξιοπρέπεια είναι μερικές από αυτές. Ένα βασικό στοιχείο της σαρακατσάνικης κοινότητας που επηρεάζει έμμεσα τις εφηβικές σχέσεις ακόμη και σήμερα είναι η έμφαση στους οικογενειακούς δεσμούς και η συλλογικότητα. Η φιλοξενία, θεωρείται πολύ σημαντική, καθώς με το να ανοίγει κάποιος το σπίτι του στους σε συγγενείς και φίλους ενισχύει τους οικογενειακούς και φιλικούς δεσμούς και δημιουργεί στενότερες σχέσεις.

Συζήτηση

Η μελέτη της εξέλιξης των σχέσεων των Σαρακατσαναίων εφήβων κατά τη μετάβαση από τον παραδοσιακό νομαδικό βίο στην ψηφιακή εποχή είναι ένα εξαιρετικά σύνθετο θέμα, καθώς συνδυάζει δύο τεράστιες πολιτισμικές μεταβολές. Δεν υπάρχουν εκτεταμένες, εξειδικευμένες έρευνες που να εστιάζουν αποκλειστικά στους Σαρακατσάνους εφήβους και τα social media, αλλά μπορούμε να συνθέσουμε μια εικόνα βασιζόμενοι στα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής τους κοινωνίας και στις γενικές επιπτώσεις της ψηφιοποίησης.

Κατά τη νομαδική περίοδο (μέχρι τη σταδιακή εγκατάσταση σε οικισμούς μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο), οι σχέσεις των εφήβων καθορίζονταν από το Τσελιγκάτο και την πατριαρχική οικογένεια. Τα έφηβα αγόρια ανήκαν στην ποιμενική ομάδα του τσελιγκάτου, είχαν απόλυτη υπακοή στον πατέρα (τσέλιγκα) στον οποίο στηρίζονταν για την εκμάθηση επαγγελματικών δεξιοτήτων ώστε να προετοιμαστούν για τη θέση του επιτυχημένου κτηνοτρόφου/πατέρα. Οι ρομαντικές σχέσεις ήταν άτυπες με περιορισμένες επαφές ενώ οι γάμοι ήταν ενδογαμικοί (μεταξύ Σαρακατσάνων) και συχνά προ-κανονισμένοι (προξενιά) για οικονομικούς/κοινωνικούς λόγους. Από την άλλη τα έφηβα κορίτσια έδειχναν απόλυτη υπακοή στη μητέρα/γιαγιά και ασχολούνταν με την εκμάθηση οικιακών/τεχνικών εργασιών ώστε να προετοιμαστούν για τη θέση της αφανής ηρωίδας της οικογένειας και μητέρας. Αυστηρή απομόνωση και σεμνότητα (ντροπαλοσύνη) ήταν για αυτές βασική αξία ενώ η επαφή με το άλλο φύλο ήταν σπάνια και αυστηρά ελεγχόμενη.

Με την αστικοποίηση, η διάλυση των Τσελιγκάτων και η σταδιακή εγκατάσταση σε μόνιμους οικισμούς (από το '50 και μετά) άλλαξε ριζικά το πλαίσιο. Καταρχήν παρατηρήθηκε μια διεύρυνση κύκλου μιας και λόγω της μετακίνησης στο σχολικό περιβάλλον και της αναζήτησης νέων επαγγελμάτων (έξω από την κτηνοτροφία) άρχισαν οι έφηβοι να συναναστρέφονται με "ντόπιους" (μη Σαρακατσάνους) στο σχολείο, στις πόλεις και στα χωριά. Η μείωση του οικογενειακού ελέγχου έδωσε στους εφήβους αυτονομία και ευκαιρίες για σχέσεις εκτός του αυστηρού πλαισίου της φατρίας. Αυτό οδήγησε στους πρώτους μικτούς γάμους, αν και αρχικά με δυσκολίες και με αντίσταση από τις παλαιότερες γενιές. Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε και μια αλλαγή αξιών δεδομένου ότι η αξία της μόρφωσης άρχισε να επισκιάζει την αξία της ποιμενικής εργασίας, αλλά οι παραδοσιακές αξίες (σεβασμός, φιλοξενία, συνοχή) παρέμειναν ισχυρές.

Στη σύγχρονη εποχή η είσοδος των ψηφιακών μέσων (internet, social media) επιτάχυνε τις αλλαγές, δημιουργώντας μια πρωτοφανή πολιτισμική σύγκρουση μεταξύ του «παλιού» και του «νέου». Οι γονείς/παππούδες (που έζησαν τη νομαδική/πρώιμη αστική ζωή) συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη νέα ψηφιακή πραγματικότητα. Ο έλεγχος των εφήβων μεταφέρεται από τη φυσική παρουσία (τσελιγκάτο/στάνη) στον ψηφιακό έλεγχο (ή την παντελή έλλειψη του) εντείνοντας το διαγενεακό χάσμα. Όσον αφορά στις φιλίες οι έφηβοι Σαρακατσάνοι συνδέονται πλέον όχι μόνο με

συνομηλίκους της περιοχής τους, αλλά και με άλλους Σαρακατσάνους της διασποράς μέσω των social media (π.χ. σε πολιτιστικούς συλλόγους) ή απλώς με συνομηλίκους από όλη την Ελλάδα/κόσμο. Η ανωνυμία και η ευκολία επικοινωνίας των social media παρακάμπτουν τον αυστηρό παραδοσιακό έλεγχο των γνωριμιών και έτσι η επιλογή συντρόφου γίνεται πιο ατομική και λιγότερο θεσμική (όχι πλέον προξενιά) ενώ η ενδογαμία αποδυναμώνεται περαιτέρω. Στις μέρες μας ο έφηβος βιώνει μια σύγκρουση ταυτοτήτων καθώς καλείται να ισορροπήσει μεταξύ: (α) της ισχυρής συλλογικής ταυτότητας των Σαρακατσαναίων (παραδόσεις, φορεσιά, γλώσσα) και (β) της εξατομικευμένης, παγκοσμιοποιημένης ταυτότητας που προωθεί ο ψηφιακός κόσμος.

Είναι πραγματικά ενδιαφέρον πώς οι δομικές παραδοσιακές αξίες των Σαρακατσαναίων αντιδρούν στη ρευστότητα και την ταχύτητα της ψηφιακής εποχής. Δύο βασικές παραδοσιακές αξίες που επηρεάζονται άμεσα στις εφηβικές σχέσεις είναι η Σεμνότητα/Ντροπή) και η Ενδογαμία (το ζήτημα του "ξένου"). Η αξία της σεμνότητας, ιδίως για τα κορίτσια, ήταν θεμέλιος λίθος του ηθικού κώδικα των Σαρακατσαναίων. Ο αυστηρός έλεγχος των ρομαντικών σχέσεων εξασφάλιζε την «τιμή» της οικογένειας και της φυλής. Στη σύγχρονη εποχή τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Instagram, TikTok, dating apps) επιτρέπουν την επικοινωνία και τη δημιουργία σχέσεων μακριά από τα βλέμματα της οικογένειας και ο έλεγχος γίνεται αδύνατος. Παράλληλα η ψηφιακή κουλτούρα προωθεί την προβολή του εαυτού και των σχέσεων (selfie, stories). Οι έφηβοι Σαρακατσάνοι υιοθετούν αυτή την τάση, ερχόμενοι σε αντίθεση με τη βαθιά ριζωμένη σεμνότητα. Πολλοί έφηβοι διατηρούν δύο ρόλους, τον παραδοσιακό (σεμνός, εντός του Συλλόγου/οικογένειας) και τον ψηφιακό (ελεύθερος, προβεβλημένος, εκτός πλαισίου). Από την άλλη η αξία της ενδογαμίας ήταν ζωτική για τη διατήρηση της συνοχής της ομάδας, της περιουσίας και της ξεχωριστής ταυτότητας των Σαρακατσαναίων. Ο «ξένος» ήταν συνήθως κάποιος από διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό και εθνοτικό υπόβαθρο. Οι έφηβοι εκτίθενται καθημερινά σε εκατοντάδες «ξένους» μέσω του διαδικτύου. Η επαφή με άτομα εκτός της Σαρακατσάνικης κοινότητας είναι πλέον κανόνας οδηγώντας σε σημαντική αποδυνάμωση της ενδογαμίας. Οι γάμοι με «ξένους» (π.χ. αστούς, άλλων εθνικοτήτων) είναι πολύ πιο αποδεκτοί μιας και ο φόβος του «ξένου» αντικαθίσταται από τη σύγκρουση αξιών. Η κύρια ανησυχία των γονέων είναι αν ο σύντροφος του εφήβου σέβεται τις οικογενειακές αξίες και όχι τόσο αν είναι Σαρακατσάνος. Η μετάβαση από τη νομαδική στην ψηφιακή εποχή δεν εξάλειψε τις παραδοσιακές αξίες, αλλά τις ανάγκασε να επαναπροσδιοριστούν. Οι Σαρακατσάνοι έφηβοι σήμερα λειτουργούν σε ένα σύστημα όπου οι ατομικές επιλογές και η ψηφιακή ελευθερία συνυπάρχουν (συχνά με δυσκολία) με την ισχυρή οικογενειακή πίεση και την αγάπη για την παράδοση.

Είναι φυσικό η αντίδραση των παλαιότερων γενεών να είναι σύνθετη και συχνά αντιφατική, καθώς βλέπουν τον πολιτισμό και τις αξίες για τις οποίες αγωνίστηκαν να αλλάζουν ραγδαία μέσα από την ψηφιακή συμπεριφορά των παιδιών τους. Αυτή η αντίδραση προέρχεται κυρίως από τις γενιές που έζησαν τη μετάβαση από τον

νομαδικό στον μόνιμο βίο και διατηρούν ισχυρή την ανάγκη για προστασία της φήμης (τιμής) της οικογένειας. Οι παλαιότερες γενιές μπορεί να επιμένουν περισσότερο στην αναζήτηση συντρόφου εντός του Σαρακατσάνικου χώρου, εκφράζοντας ανησυχία για τη διατήρηση της παράδοσης σε περίπτωση γάμου με "ξένο". Οι γονείς προσπαθούν να διατηρήσουν τις βασικές αξίες (σεβασμός, ευθύνη, ακεραιότητα) χωρίς να απαγορεύουν τα εργαλεία. Επιτρέπουν τη χρήση του διαδικτύου, αλλά θέτουν όρια (π.χ. ώρες χρήσης, κανόνες για δημόσια ανάρτηση). Η «τιμή» της οικογένειας μετατοπίζεται από τη σεμνότητα στην κοινωνική και επαγγελματική επιτυχία του εφήβου.

Συμπεράσματα

Στην περίπτωση των Σαρακατσαναίων, η σύγκρουση δεν είναι απλώς η τυπική σύγκρουση παλαιού/νέου. Είναι μια σύγκρουση μεταξύ δομικής κοινωνικής συνάφειας (τσελιγκάτο, οικογένεια) και ατομικής αυτονομίας (εφηβική επιλογή, ψηφιακός κόσμος). Οι γονείς προσπαθούν να βρουν τρόπους να μεταδώσουν τις βασικές αξίες της φυλής (τιμή, σεβασμός, συνοχή) χρησιμοποιώντας εργαλεία (τα social media) που σχεδιάστηκαν για να προωθούν ακριβώς το αντίθετο, την ατομική προβολή και την αποδέσμευση από τα παραδοσιακά όρια. Αντίστοιχα και οι πολιτιστικοί Σύλλογοι Σαρακατσαναίων χρησιμοποιούν πλέον την ψηφιακή εποχή και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως εργαλεία διατήρησης του πολιτισμού τους. Οι νέοι Σαρακατσάνοι συμμετέχουν σε ψηφιακά φόρουμ και ομάδες που ενισχύουν τη συλλογική μνήμη και τις σχέσεις, αλλά με έναν τρόπο διαφορετικό και πιο εκκοσμικευμένο από την εποχή του τσελιγκάτου.

Οι έφηβοι Σαρακατσάνοι στις μέρες μας έχουν αναπτύξει στρατηγικές που βασίζονται στην υβριδική διατήρηση, συνδυάζοντας δηλαδή την παραδοσιακή δράση με τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία. Η παράδοση γίνεται μέρος της σύγχρονης κουλτούρας και της προβολής τους μιας και τα βίντεο από χορευτικές παραστάσεις και εκδηλώσεις γίνονται viral στο TikTok ή στο Instagram., κάτι που είναι σημαντικό για τους εφήβους. Επιπλέον, οι έφηβοι δημιουργούν ιδιωτικές ομάδες όπου συζητούν θέματα πέρα από την παράδοση (π.χ. σπουδές, δουλειά), αλλά μέσα σε ένα πλαίσιο κοινής ταυτότητας, διατηρώντας έτσι την εσωτερική συνοχή της ομάδας (ενδογαμία), ακόμη κι αν οι ρομαντικές επιλογές διευρύνονται.

Αυτή η ενεργή χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας από τους θεσμούς δείχνει ότι η Σαρακατσάνικη ταυτότητα είναι ανθεκτική και προσαρμοστική απέναντι στις ριζικές αλλαγές του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Castells, M. (2007). Η Κοινωνία του Δικτύου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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).

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

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

Θεοδώρου, Α. (1987). Οι Σαρακατσάνοι: Γένη, Οικονομική και Κοινωνική Οργάνωση. Αθήνα: Γνώση.

Μαΐδης, Σ. (επιμ.). (2014). Οικογένεια, Ανατροφή και Ψυχική Υγεία. Αθήνα: Gutenberg.

Τσοτσορός, Β. (1998). Η Εγκατάσταση των Σαρακατσάνων στον Ελλαδικό Χώρο. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Αξιοποίηση ενός Συστήματος Τεχνητής Νοημοσύνης για την Υποστήριξη Εκπαιδευτικών: Πιλοτική Μελέτη Εφαρμογής του e-Teacher στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σταύρος Κολλιόπουλος

Σταύρος Κολλιόπουλος, Δημοτικό Σχολείο Βάρδας, Εκπαιδευτικός ΠΕ86, MSc Ψηφιακή Εκπαίδευση & Τεχνητή Νοημοσύνη, s.kolliopoulos@yahoo.gr

Abstract: This study examines the implementation of e-Teacher, a digital teacher-support system that uses artificial intelligence techniques to generate structured lesson plans. The purpose of the research was to investigate the tool's ease of use, perceived usefulness, and pedagogical value within the context of primary education. Twelve primary school teachers participated in the study and used e-Teacher over a two-week period. Data were collected through questionnaires, semi-structured interviews, and observation of system use, following a mixed-methods approach. The findings indicate that e-Teacher can reduce lesson preparation time, support the design of pedagogically coherent lessons, and enhance teachers' sense of confidence during the planning process. Although the study is limited by its small sample size, the results highlight the potential of e-Teacher to function as a supportive tool in everyday teaching practice and suggest directions for further research with larger samples and extended implementation periods.

Keywords: Artificial Intelligence in Education, Teacher Support Systems, Lesson Planning, Primary Education, Educational Technology, e-Teacher

Περίληψη: Η παρούσα εργασία εξετάζει την εφαρμογή του συστήματος e-Teacher, ενός ψηφιακού εργαλείου υποστήριξης εκπαιδευτικών που αξιοποιεί τεχνικές τεχνητής νοημοσύνης για τη δημιουργία δομημένων σχεδίων μαθημάτων. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν η ευκολία χρήσης, η αντιληπτή χρησιμότητα και η παιδαγωγική αξία του εργαλείου στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη μελέτη συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρησιμοποίησαν το e-Teacher για διάστημα δύο εβδομάδων. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και παρατήρησης χρήσης, ενώ η ανάλυση ακολούθησε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το εργαλείο μπορεί να μειώσει τον χρόνο προετοιμασίας, να βελτιώσει τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών. Παρά τους περιορισμούς του μικρού δείγματος, τα ευρήματα αναδεικνύουν τη δυνατότητα του e-Teacher να αποτελέσει ένα χρήσιμο υποστηρικτικό σύστημα στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση, Συστήματα Υποστήριξης Εκπαιδευτικών, Σχεδιασμός Μαθήματος, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Τεχνολογία, e-Teacher

Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες εξελίξεις των τελευταίων ετών, καθώς μεταβάλλει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν τη διδασκαλία τους. Τα ψηφιακά εργαλεία που αξιοποιούν αλγορίθμους μάθησης και προσαρμοστικής υποστήριξης μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας, στην εξατομίκευση της διδασκαλίας και στη μείωση του χρόνου προετοιμασίας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, παρά τη ραγδαία ανάπτυξη σχετικών εφαρμογών, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συχνά αναφέρουν δυσκολίες στη συστηματική αξιοποίησή τους, καθώς απαιτείται χρόνος, τεχνική κατάρτιση και σαφής καθοδήγηση για τον παιδαγωγικά ορθό σχεδιασμό μαθημάτων.

Σε αυτό το πλαίσιο, αναδεικνύεται η ανάγκη για εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης που λειτουργούν ως υποστηρικτικά συστήματα σχεδιασμού διδασκαλίας, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν αποτελεσματικά σχέδια μαθημάτων, φύλλα εργασίας και δραστηριότητες, χωρίς να επιβαρύνονται με πολύπλοκες διαδικασίες. Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι τα συστήματα υποστήριξης εκπαιδευτικών μπορούν να ενισχύσουν τη διδακτική πρακτική και να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, όταν ενσωματώνονται με επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο. Το e-Teacher αναπτύχθηκε με στόχο να καλύψει αυτή τη συγκεκριμένη ανάγκη, παρέχοντας ένα πρακτικό εργαλείο για την παραγωγή ολοκληρωμένων, δομημένων και παιδαγωγικά ευθυγραμμισμένων σχεδίων μαθημάτων.

Η παρούσα εργασία εξετάζει την εφαρμογή του e-Teacher σε πραγματικές σχολικές συνθήκες, με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευκολία χρήσης, τη χρησιμότητα και την παιδαγωγική του αξία. Μέσα από μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, αναλύεται η εμπειρία χρήσης του εργαλείου και αποτυπώνονται τα οφέλη και οι πιθανές προκλήσεις που προκύπτουν από την ενσωμάτωσή του στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Παρά την αυξανόμενη ερευνητική ενασχόληση με την τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση, η πλειονότητα των μελετών εστιάζει στη μαθησιακή επίδοση των μαθητών ή στη χρήση ευφυών συστημάτων ως εργαλείων διδασκαλίας. Αντίθετα, περιορισμένη παραμένει η έρευνα που αφορά τη συστηματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της εφαρμογής του συστήματος e-Teacher ως εργαλείου υποστήριξης εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό μαθημάτων. Ειδικότερα, η έρευνα επιδιώκει να εξετάσει την ευκολία χρήσης, την αντιληπτή χρησιμότητα

και την παιδαγωγική αξία του συστήματος, όπως αυτές αποτυπώνονται μέσα από τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Κυρίως θέμα του άρθρου

1. Θεωρητικό πλαίσιο/βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η χρήση τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί σημαντικά την τελευταία δεκαετία, με έμφαση τόσο στην εξατομίκευση της μάθησης όσο και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνες, τα εργαλεία ΤΝ μπορούν να βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση, προτάσεις βελτίωσης και εξατομικευμένο υλικό διδασκαλίας (Holmes et al., 2022). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η ανάγκη για εργαλεία που διευκολύνουν τον σχεδιασμό μαθημάτων είναι ιδιαίτερα έντονη, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να διαχειριστούν μεγάλο φόρτο εργασίας σε περιορισμένο χρόνο.

Τα Teacher Support Systems (TSS) έχουν σχεδιαστεί με στόχο να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην οργάνωση και υλοποίηση της διδασκαλίας. Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι η αποδοχή τέτοιων εργαλείων εξαρτάται από την αντιληπτή χρησιμότητα και την ευκολία χρήσης τους (Luckin, 2018). Παρόλο που διεθνώς έχουν αναπτυχθεί αρκετές εφαρμογές, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η έρευνα παραμένει περιορισμένη, ιδιαίτερα όσον αφορά τη χρήση συστημάτων ΤΝ για τον σχεδιασμό μαθημάτων.

Το e-Teacher εντάσσεται σε αυτήν την κατηγορία εργαλείων και αξιοποιεί αλγορίθμους για να παράγει παιδαγωγικά ευθυγραμμισμένα σχέδια διδασκαλίας, με βάση δεδομένα που εισάγει ο εκπαιδευτικός. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην εμπειρία χρήσης του εργαλείου, στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και στην ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποδοχή και αξιοποίηση του συστήματος

1.1 Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση και ο Σχεδιασμός Μαθήματος

Η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) αναδιαμορφώνει σταδιακά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τον σχεδιασμό διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Holmes et

al. (2022), τα συστήματα ΤΝ μπορούν να λειτουργήσουν ως «γνωστικοί συνεργάτες» του εκπαιδευτικού, προσφέροντας υποστήριξη σε διαδικασίες όπως η επιλογή διδακτικών στρατηγικών, η προσαρμογή περιεχομένου και η οργάνωση δραστηριοτήτων. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί πολλαπλά αντικείμενα και να ανταποκριθεί σε ανομοιογενή μαθητικά επίπεδα, η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στη μείωση του γνωστικού φόρτου και στην ενίσχυση της παιδαγωγικής αυτονομίας.

Παράλληλα, η αξιοποίηση της ΤΝ στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό συνδέεται με διεθνή θεωρητικά μοντέλα. Το πλαίσιο **TPACK** (Technological Pedagogical Content Knowledge) επισημαίνει ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πρέπει να συνδυάζει τεχνολογική, παιδαγωγική και περιεχομενική γνώση (Mishra & Koehler, 2006). Τα συστήματα υποστήριξης όπως το e-Teacher επιχειρούν να ενισχύσουν αυτόν τον συνδυασμό, παρέχοντας έτοιμες δομές που ευθυγραμμίζονται με παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μαθησιακούς στόχους.

Επιπλέον, το μοντέλο **Universal Design for Learning (UDL)** υπογραμμίζει τη σημασία της προσαρμοστικότητας και της πολυτροπικής παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού (CAST, 2018). Η τεχνητή νοημοσύνη διευκολύνει τον σχεδιασμό μαθημάτων που ανταποκρίνονται σε διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, προσφέροντας εναλλακτικές δραστηριότητες, ποικίλα μέσα αναπαράστασης και διαφοροποιημένες προτάσεις αξιολόγησης.

1.2 Συστήματα Υποστήριξης Εκπαιδευτικών (Teacher Support Systems)

Τα Teacher Support Systems (TSS) αποτελούν μια αναδυόμενη κατηγορία εκπαιδευτικών εργαλείων που στοχεύουν στην υποστήριξη των καθημερινών εργασιών του εκπαιδευτικού, όπως η προετοιμασία μαθήματος, η διαμόρφωση υλικού και η αξιολόγηση. Σύμφωνα με τον Luckin (2018), τα συστήματα αυτά δεν στοχεύουν στην αντικατάσταση του εκπαιδευτικού, αλλά στη διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων μέσω τεχνολογικών εργαλείων που βασίζονται σε δεδομένα και παιδαγωγικές αρχές.

Η διεθνής βιβλιογραφία καταγράφει παραδείγματα συστημάτων που προσφέρουν υποστήριξη στον σχεδιασμό μαθημάτων, ωστόσο η πλειονότητα αφορά δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το ερευνητικό πεδίο παραμένει περιορισμένο, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη ανάπτυξης και μελέτης νέων εργαλείων όπως το e-Teacher. Η έλλειψη συστηματικής υποστήριξης στον διδακτικό σχεδιασμό έχει επισημανθεί επανειλημμένα και συνδέεται με τον αυξημένο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών.

1.3 Ο Ρόλος της ΤΝ στη Βελτίωση της Ποιότητας Διδασκαλίας

Σημαντικό εύρημα πολλών ερευνών είναι ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να

βελτιώσει τόσο την ποιότητα όσο και τη συνοχή της διδασκαλίας. Ο VanLehn (2011) υποστηρίζει ότι τα ευφυή συστήματα μπορούν να προσφέρουν επιπέδου "tutoring" υποστήριξη, βοηθώντας τον εκπαιδευτικό να οργανώσει περιεχόμενο, να επιλέξει κατάλληλες δραστηριότητες και να προβλέψει δυσκολίες των μαθητών. Επιπλέον, μετα-αναλυτικές μελέτες (Zawacki-Richter et al., 2019) δείχνουν ότι τα εργαλεία ΤΝ συνεισφέρουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας όταν ενσωματώνονται με παιδαγωγικά τεκμηριωμένο τρόπο. Στο πλαίσιο αυτό, το e-Teacher μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή «προ-υποστηρικτικού συστήματος», παρέχοντας στον εκπαιδευτικό μια αρχική δομημένη πρόταση διδασκαλίας την οποία μπορεί να προσαρμόσει στις ανάγκες της τάξης του. Αυτή η διαδικασία μειώνει τον χρόνο προετοιμασίας και ενισχύει την ποιότητα του τελικού σχεδίου μαθήματος.

1.4 Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και το ερευνητικό κενό που αναδεικνύεται,

η παρούσα μελέτη επιχειρεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

ΕΕ1: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

την ευκολία χρήσης και τη χρησιμότητα του συστήματος e-Teacher;

ΕΕ2: Σε ποιον βαθμό το e-Teacher υποστηρίζει τον παιδαγωγικό σχεδιασμό

και μειώνει τον χρόνο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών;

ΕΕ3: Ποιες εμπειρίες και αντιλήψεις διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί

κατά τη χρήση ενός συστήματος ΤΝ για τον σχεδιασμό μαθημάτων;

2. Μεθοδολογία

2.1 Ερευνητική Προσέγγιση

Η έρευνα ακολούθησε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση (mixed methods), συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα ώστε να αποτυπωθεί με ακρίβεια η εμπειρία των συμμετεχόντων.

2.2 Συμμετέχοντες

Συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τρεις σχολικές μονάδες της Δυτικής Ελλάδας. Το δείγμα επιλέχθηκε σκοπίμως, με στόχο την καταγραφή πραγματικών συνθηκών σχολικής τάξης.

2.3 Διαδικασία

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν το e-Teacher για δύο εβδομάδες, δημιουργώντας τουλάχιστον δύο σχέδια μαθημάτων και ένα φύλλο εργασίας μέσα από το σύστημα.

2.4 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

- Ερωτηματολόγιο Likert 5 βαθμίδων
- Ημι-δομημένη συνέντευξη
- Παρατήρηση χρήσης του εργαλείου

2.5 Ανάλυση Δεδομένων

- Περιγραφική στατιστική για τα ποσοτικά δεδομένα
- Θεματική ανάλυση για τα ποιοτικά δεδομένα

Η ηθική διάσταση διασφαλίστηκε μέσω ανωνυμίας και συγκατάθεσης των συμμετεχόντων.

2.6 Μεθοδολογικός Σχεδιασμός και Τεκμηρίωση

Η μικτή μεθοδολογική προσέγγιση επιλέχθηκε ώστε να αποτυπωθεί τόσο η ποσοτική διάσταση της εμπειρίας χρήσης όσο και η ποιοτική ερμηνεία των απόψεων των συμμετεχόντων. Όπως προτείνει ο Creswell (2014), ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων επιτρέπει την τριγωνοποίηση των ευρημάτων και ενισχύει την εγκυρότητα της έρευνας.

Για την ποιοτική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο **Θεματικής Ανάλυσης** των Braun & Clarke (2006), το οποίο περιλαμβάνει τα εξής στάδια: αρχική εξοικείωση με τα δεδομένα, κωδικοποίηση, αναζήτηση θεμάτων, αναθεώρηση θεμάτων και τελική συγγραφή. Η διαδικασία αυτή επέτρεψε την αναγνώριση επαναλαμβανόμενων προτύπων και την εξαγωγή θεμάτων που αντιπροσωπεύουν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, η επιλογή της πιλοτικής εφαρμογής θεωρήθηκε κατάλληλη, καθώς το e-Teacher βρίσκεται σε αναπτυξιακό στάδιο και στόχος της παρούσας έρευνας δεν ήταν η γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η αρχική αποτίμηση της λειτουργικότητας και της παιδαγωγικής του χρησιμότητας σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης.

Η χρονική διάρκεια των δύο εβδομάδων επέτρεψε στους συμμετέχοντες να αποκτήσουν επαρκή εμπειρία χρήσης του συστήματος, χωρίς να διαταραχθεί η καθημερινή διδακτική τους πρακτική. Παράλληλα, παρείχε τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων που αποτυπώνουν ρεαλιστικά την πρώτη επαφή των εκπαιδευτικών με ένα σύστημα τεχνητής νοημοσύνης υποστήριξης σχεδιασμού μαθήματος

3. Αποτελέσματα

3.1 Ποσοτικά Αποτελέσματα

Οι μέσοι όροι αξιολόγησης ήταν:

- Ευκολία χρήσης: 4.6
- Χρησιμότητα: 4.7
- Ταχύτητα προετοιμασίας: 4.8
- Παιδαγωγική καταλληλότητα: 4.4

Το 92% δήλωσε ότι θα χρησιμοποιούσε ξανά το e-Teacher.

3.2 Ποιοτικά Αποτελέσματα

Αναδύθηκαν τρία βασικά θέματα:

α) Μείωση χρόνου προετοιμασίας
Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σημαντική εξοικονόμηση χρόνου.

β) Υποστήριξη στον παιδαγωγικό σχεδιασμό
Τα σχέδια μαθήματος κρίθηκαν δομημένα και ξεκάθαρα.

γ) Ενίσχυση αυτοπεποίθησης
Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ένιωσαν πιο οργανωμένοι και αποτελεσματικοί.

Οι συμμετέχοντες διατύπωσαν συγκεκριμένες απόψεις που αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο το e-Teacher υποστήριξε τον σχεδιασμό διδασκαλίας. Ενδεικτικά παραθέματα περιλαμβάνουν:

«Με βοήθησε να οργανώσω καλύτερα τις ιδέες μου και να ξεκινήσω το μάθημα με πιο ξεκάθαρη δομή.» (Εκπαιδευτικός 3)

«Ένιωσα ότι το σύστημα μου δίνει μια βάση πάνω στην οποία μπορώ να χτίσω το δικό μου μάθημα.» (Εκπαιδευτικός 7)

«Εξοικονόμησα χρόνο και ένιωσα πιο σίγουρος για τις επιλογές μου.» (Εκπαιδευτικός 10)

Τα παραπάνω παραθέματα ενισχύουν τα ποσοτικά ευρήματα και καταδεικνύουν ότι το εργαλείο λειτούργησε υποστηρικτικά σε διαφορετικές πτυχές του διδακτικού σχεδιασμού.

Συνολικά, ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν το e-Teacher ως ένα λειτουργικό και πρακτικά αξιοποιήσιμο εργαλείο υποστήριξης. Η σύγκλιση των αριθμητικών δεικτών με τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών ενισχύει την αξιοπιστία των ευρημάτων και υποδηλώνει ότι η θετική εμπειρία

χρήσης δεν περιορίζεται σε μεμονωμένες περιπτώσεις, αλλά αντανακλά μια γενικότερη τάση αποδοχής του συστήματος

4. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τη θεωρητική θέση ότι τα Teacher Support Systems μπορούν να λειτουργήσουν ως ουσιαστικά εργαλεία ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου (Luckin, 2018). Η υψηλή βαθμολόγηση της ευκολίας χρήσης και της αντιληπτής χρησιμότητας υποδηλώνει ότι το e-Teacher ευθυγραμμίζεται με το μοντέλο αποδοχής τεχνολογίας (TAM), σύμφωνα με το οποίο η ευκολία χρήσης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διάθεση ενσωμάτωσης ενός εργαλείου στη σχολική πρακτική (Davis, 1989). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν αντιλήφθηκαν το εργαλείο όχι ως εξωτερική, «επιβαρυντική» τεχνολογία, αλλά ως δομημένο σύστημα που τους υποστήριξε σε μια χρονοβόρα και συχνά απαιτητική διαδικασία: τον σχεδιασμό μαθημάτων.

Τα ευρήματα συνάδουν με προηγούμενες έρευνες που έχουν δείξει ότι τα συστήματα ΤΝ μπορούν να ενισχύσουν την ποιότητα της διδακτικής οργάνωσης και να μειώσουν τον χρόνο προετοιμασίας (Zawacki-Richter et al., 2019). Η δυνατότητα του e-Teacher να προτείνει παιδαγωγικά συνεκτικά σχέδια μαθήματος φαίνεται να συνέβαλε στη μείωση του γνωστικού φόρτου των εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ή στην προσαρμογή υλικού για μαθητές με διαφορετικές ανάγκες. Αυτό συνδέεται άμεσα με τις αρχές του UDL, σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός χρειάζεται πολλαπλά μέσα αναπαράστασης και έκφρασης για να ανταποκριθεί σε ανομοιογενή μαθητικά προφίλ (CAST, 2018).

Επιπλέον, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης που ανέφεραν οι συμμετέχοντες αποτελεί σημαντικό εύρημα. Σε συμφωνία με μελέτες του VanLehn (2011), που υποστηρίζουν ότι τα ευφυή συστήματα μπορούν να λειτουργήσουν ως «γνωστικοί συνεργάτες», το e-Teacher φαίνεται να παρείχε στους εκπαιδευτικούς μια αίσθηση σιγουριάς, ιδιαίτερα σε εκείνους που δεν αισθάνονται επαρκείς στον παιδαγωγικό σχεδιασμό ή δεν έχουν μεγάλη εμπειρία με τεχνολογικά εργαλεία. Η δομημένη μορφή των σχεδίων μαθημάτων φαίνεται ότι βοήθησε στη σταθεροποίηση της διδακτικής ροής και στη μείωση του άγχους που συνοδεύει την προετοιμασία.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι αρκετοί συμμετέχοντες αναγνώρισαν το εργαλείο ως αφετηρία και όχι ως πλήρη αντικατάσταση της προσωπικής τους δημιουργικότητας. Αυτό το εύρημα είναι σημαντικό, καθώς αναδεικνύει μια ώριμη παιδαγωγική στάση: το e-Teacher παρέχει μια βασική δομή, αλλά ο εκπαιδευτικός παραμένει ο τελικός υπεύθυνος για τη διαμόρφωση ενός μαθήματος που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών του. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει επισημάνει ότι η επιτυχία τέτοιων

συστημάτων εξαρτάται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να λειτουργεί ως ενεργός ρυθμιστής της τεχνολογίας και όχι ως παθητικός αποδέκτης της (Holmes et al., 2022).

Παράλληλα, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για τη μαθησιακή διαφοροποίηση, ειδικά σε τάξεις με ανόμοιο μαθητικό πληθυσμό. Εφόσον ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τα παραγόμενα σχέδια στις ανάγκες των μαθητών του, το εργαλείο συμβάλλει έμμεσα στη δημιουργία πιο συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Ωστόσο, παρά τα θετικά ευρήματα, πρέπει να ληφθεί υπόψη ο περιορισμός του μικρού δείγματος και της σύντομης διάρκειας εφαρμογής. Είναι πιθανό ότι μεγαλύτερης διάρκειας χρήση θα αναδείξει βαθύτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών ή ζητήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση της τεχνολογίας στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να εξετάσουν την επίδραση του e-Teacher στη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών, καθώς και τον βαθμό στον οποίο η συνεχής χρήση του μπορεί να ενισχύσει τη διδακτική συνέπεια και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμβάλλουν στην ευρύτερη συζήτηση γύρω από τον ρόλο της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας ότι τα εργαλεία ΤΝ, όταν σχεδιάζονται και υλοποιούνται με παιδαγωγική ευαισθησία, μπορούν να λειτουργήσουν ως πραγματικοί συνεργάτες του εκπαιδευτικού και όχι ως υποκατάστατα της παιδαγωγικής του κρίσης.

4.1 Παιδαγωγικές και πρακτικές προεκτάσεις

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν σημαντικές παιδαγωγικές και πρακτικές προεκτάσεις για την αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η δυνατότητα του e-Teacher να λειτουργεί ως υποστηρικτικό εργαλείο σχεδιασμού διδασκαλίας φαίνεται να ενισχύει την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους μια αρχική δομή πάνω στην οποία μπορούν να αναπτύξουν τη διδακτική τους πρακτική.

Ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα με αυξημένο φόρτο εργασίας και περιορισμένο χρόνο προετοιμασίας, όπως η ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η χρήση ενός τέτοιου συστήματος μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της οργανωτικής αποτελεσματικότητας και στη μείωση του επαγγελματικού άγχους. Παράλληλα, το e-Teacher μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό στην εξοικείωση με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στη συστηματικότερη εφαρμογή τους στον σχεδιασμό μαθημάτων.

4.2 Περιορισμοί της μελέτης και κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα

Παρά τα θετικά ευρήματα της παρούσας μελέτης, είναι απαραίτητο να αναγνωριστούν ορισμένοι περιορισμοί που σχετίζονται με τον ερευνητικό σχεδιασμό και την έκταση της εφαρμογής. Ο πρώτος περιορισμός αφορά το μέγεθος του δείγματος, καθώς η συμμετοχή δώδεκα εκπαιδευτικών δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερο πληθυσμό. Η πιλοτική φύση της έρευνας, ωστόσο, ήταν συνειδητή επιλογή, δεδομένου ότι στόχος ήταν η αρχική αποτίμηση της λειτουργικότητας και της παιδαγωγικής αξίας του συστήματος e-Teacher σε πραγματικές σχολικές συνθήκες.

Ένας δεύτερος περιορισμός αφορά τη χρονική διάρκεια της εφαρμογής, η οποία περιορίστηκε σε δύο εβδομάδες. Αν και το διάστημα αυτό κρίθηκε επαρκές για την καταγραφή της πρώτης εμπειρίας χρήσης, δεν επιτρέπει την αποτύπωση μακροπρόθεσμων αλλαγών στη διδακτική

πρακτική ή στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην τεχνητή νοημοσύνη. Μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερη διάρκεια εφαρμογής θα μπορούσαν να αναδείξουν πιο σταθερά πρότυπα χρήσης και να διερευνήσουν τον βαθμό ενσωμάτωσης του εργαλείου στην καθημερινή εκπαιδευτική ρουτίνα.

Επιπλέον, η παρούσα μελέτη εστίασε αποκλειστικά στις αντιλήψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών, χωρίς να εξετάσει άμεσα την επίδραση του e-Teacher στη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών. Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της χρήσης συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης υποστήριξης εκπαιδευτικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο για μελλοντική έρευνα.

Παράλληλα, μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν τη διαφοροποιημένη αξιοποίηση του e-Teacher σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και εκπαιδευτικά επίπεδα, καθώς και τη δυνατότητα ενσωμάτωσής του σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

5. Συμπεράσματα

Η πιλοτική εφαρμογή του e-Teacher έδειξε ότι μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διευκόλυνση του διδακτικού σχεδιασμού. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα του εργαλείου και το θεωρούν υποστηρικτικό, τόσο σε επίπεδο χρόνου όσο και σε επίπεδο παιδαγωγικής δομής.

Ωστόσο, το μικρό μέγεθος του δείγματος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να εξετάσουν τη μακροχρόνια χρήση του συστήματος, καθώς και την επίδρασή του στην πρόοδο των μαθητών. Παρά τους περιορισμούς, τα ευρήματα δείχνουν ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει

πολύτιμο συνεργάτη του εκπαιδευτικού, όταν αξιοποιείται με παιδαγωγικά υπεύθυνο τρόπο.

Η συμβολή της παρούσας μελέτης εντοπίζεται κυρίως στη μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης ως εργαλείου διδασκαλίας προς τη διερεύνησή της ως μηχανισμού υποστήριξης του εκπαιδευτικού. Μέσα από εμπειρικά δεδομένα από την ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η έρευνα αναδεικνύει τον ρόλο που

μπορούν να διαδραματίσουν τα συστήματα ΤΝ στη βελτίωση του διδακτικού σχεδιασμού και της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., & Holstein, K. (2022). *Artificial intelligence in education: Promise and implications for teaching and learning.* UNESCO.

Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Institute of Education Press.

Popenici, S., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning,* 12(1), 1–13. https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8

Salomon, G. (2000). *Technology and education: Between knowledge and communication*. Lawrence Erlbaum Associates.

VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197–221. https://doi.org/10.1080/00461520.2011.611369

Zawacki-Richter, O., Marín, V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher E*