

ISSN 2241-4576



EDUC@TIONAL CIRCLE

Open Access Journal

VOL. 14 | ISS. 2 | YEAR 2026

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΗΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ
ΤΟΜΟΣ 14 | ΕΤΟΣ 14 | ΤΕΥΧΟΣ 2



ISSN: 2241-4576

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

Publisher / Εκδότης

educ@tional circle – Scientific Society “Εκπαιδευτικός Κύκλος”

Drama, Greece

Website: <https://educircle.gr>

Editor-in-Chief / Διευθυντής Σύνταξης

Spiros Kioulanis

Managing Editor / Υπεύθυνη Διαχείρισης Έκδοσης

Dimitra Papaioannou

Quality Assurance Editor / Επιμελητής Ποιοτικού Ελέγχου

Evangelos Anagnou

Copyright & Open Access Policy

© 2026 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. (2026). *Editorial*. **educ@tional circle**, 14(2), 5–6.

Περιεχόμενα

Editorial.....	3
Gaze of the Friend: Recognition, Nonverbal Attunement, and Relational Ethics in the Contexts of Education and Counselling, Andreas Oikonomou, Galini Kariofyllidou	4
Προτάσεις για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών Πληροφορικής και Μουσικής για το Γυμνάσιο	18
Το λάθος ως ευκαιρία μάθησης: Οι πεποιθήσεις των μαθητών και η «κουλτούρα του λάθους» στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Ζαρκογιάννη Εύα	33
Οικοσυστημική αξιολόγηση μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο: Μελέτη περίπτωσης και πρόταση διδακτικής παρέμβασης, Κολοκύθα Ασπασία Ελένη	53
Από τη φύση στη μάθηση: Ο Βιομιμητισμός ως εργαλείο καλλιέργειας κριτικής σκέψης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση., Καλλιόπη Κωστοπούλου., Αντωνία Ζωγράφου.....	69
Στυλ ηγεσίας και στάσεις διευθυντών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στα δημοτικά σχολεία: στοιχεία από την εκπαιδευτική περιφέρεια της Κρήτης, Ευαγγελία Λαρίου, Μάνος Παυλάκης.....	83
Η παιχνιδιοποίηση στη δευτεροβάθμια ειδική αγωγή: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, εμπόδια και προοπτικές εφαρμογής., Κωνσταντίνος Μιχαλάκης, Χριστίνα Δερβέη, Δημήτριος Χατζηαντωνάκης, Ευαγγελία Παράφορου	103
Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός των Ελλήνων μαθητών Ρομά: προκλήσεις και παρεμβάσεις., Χριστίνα Μπακούλα, Ηλίας Τσακάλης.....	115
Η σχολική μονάδα ως φορέας εκπαιδευτικής αλλαγής: Ο ρόλος της διεύθυνσης στη διαμόρφωση εσωτερικής πολιτικής και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, Ηλίας Τσακάλης, Χριστίνα Μπακούλα.....	131
Κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε δομές αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης: Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών και η διαφοροποίηση μεταξύ ΣΑΕΚ και Εσπερινού ΕΠΑΛ, Παρασκευή Μπούκαλη, Ειρήνη Τζοβλά	143
Η σημασία των προφορικών μαρτυριών στην ανάδειξη της τοπικής ιστορίας: Εκπαιδευτική αξιοποίηση της Προφορικής Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Νταβέλος Πέτρος, Ηλιάνα Μάνου	157
Μοντέλα διοίκησης στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: από τη διερεύνηση βασικών αρχών σε παρεμβάσεις στρατηγικού σχεδιασμού, Τοκμακίδου Ελπίς.....	172
Μουσεία Εκπαίδευσης και Μη Τυπική Μάθηση: Διερευνώντας την Ιστορική Συνείδηση και τον Παιδαγωγικό Αναστοχασμό, Χατζηλάμπου Μαρία.....	193
Η αξιοποίηση της Σωκρατικής μεθόδου και της στρατηγικής των ερωτήσεων στη διδασκαλία των Εικαστικών: Θεωρητικό πλαίσιο και διδακτική εφαρμογή στο έργο Guernica	205

Νέα Προγράμματα Σπουδών: Εκπαιδευτικό Σενάριο στο μάθημα της Ιστορίας για τη Γ' τάξη Δημοτικού	216
Η αυτοαξιολόγηση μαθητών σε ευρωπαϊκά συνεργατικά έργα eTwinning: πρακτικές, εργαλεία και παιδαγωγικές προεκτάσεις.	232

Editorial

Το παρόν τεύχος του **εκπαιδευτικού κύκλου** αναδεικνύει, μέσα από διαφορετικές ερευνητικές και παιδαγωγικές οπτικές, μια κοινή συνισταμένη: την ανάγκη η εκπαίδευση να παραμένει ένα πεδίο διαρκούς αναζήτησης, αναστοχασμού και ουσιαστικής σχέσης.

Οι εργασίες που φιλοξενούνται στις σελίδες του κινούνται σε ένα ιδιαίτερα ευρύ θεματικό φάσμα: από την ηθική διάσταση του βλέμματος και της αναγνώρισης στις εκπαιδευτικές σχέσεις έως την τεχνολογικά ενισχυμένη μάθηση και τα νέα Προγράμματα Σπουδών, και από την κουλτούρα του λάθους, τη συμπερίληψη και την εκπαιδευτική ηγεσία έως την παιχνιδοποίηση, την ιστορική συνείδηση, τη μη τυπική μάθηση και τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις.

Μέσα από αυτή την πολυφωνία αναδεικνύεται μια εκπαίδευση που δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά επιδιώκει να δημιουργεί συνθήκες συμμετοχής, κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και ενεργού εμπλοκής των μαθητών. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας, για παράδειγμα, αποκτά νόημα όταν εντάσσεται σε σαφείς παιδαγωγικούς στόχους και συνδέεται με συνεργατικές και δημιουργικές μαθησιακές εμπειρίες.

Παράλληλα, το τεύχος υπενθυμίζει ότι στο επίκεντρο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται πάντοτε ο άνθρωπος: ο μαθητής που χρειάζεται χώρο για να δοκιμάσει και να εξελιχθεί, ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται τον ρόλο του και η σχολική κοινότητα που καλείται να μετασχηματίζεται μαζί με την κοινωνία.

Με αυτή τη σκέψη, παραδίδουμε το νέο τεύχος στους αναγνώστες μας, με την ελπίδα ότι οι μέλτες που περιλαμβάνει θα αποτελέσουν αφορμή για νέες ερωτήσεις, δημιουργικό διάλογο και περαιτέρω διερεύνηση της εκπαιδευτικής πράξης.

Spiros Kioulanis

Editor-in-Chief

educ@tional circle – Scientific Society "Educational Circle"

Gaze of the Friend: Recognition, Nonverbal Attunement, and Relational Ethics in the Contexts of Education and Counselling, Andreas Oikonomou, Galini Kariofyllidou
Andreas Oikonomou and Galini Kariofyllidou

Abstract

This paper unites philosophical and social scientific approaches in order to examine gaze as recognition in terms of existential friendship along with education and counselling. Gaze is not only understood as exchange of looks, but also as an ethically charged affirmation of the self. Through Aristotle's virtues, Buber's philosophy, and Sartrean phenomenology of the gaze, this paper discusses how contemporary social psychological and attachment theories, as well as research on emotional attunement and therapeutic alliance, can help us to enrich our understanding of the gaze as recognition beyond mere eye contact. It is claimed that friendship gaze represents an act of recognition distinct from perception and significant from the perspective of relational ethics of friendships and other relationships. Inasmuch as the gaze is structurally ambiguous in terms of its functioning in education and counselling settings as the sites of asymmetry, objectification and discipline, this paper attempts to move away from understanding the gaze only as an object of psychological study and to see it in terms of relational ethics via the concept of friendship.

Keywords: Nonverbal Communication, Psychological Safety, Therapeutic Alliance, Interpersonal Synchrony, Dialogical Philosophy, Attachment Theory, Micro-pedagogy.

1. Introduction

Human relationships are based not only on verbal communication, but also include a range of processes of non-verbal communication, such as gestures, postures, spacing, and, finally, gaze. Of all these factors, gaze is especially important for human interaction. Gaze does not accompany discourse but precedes it structuring human interaction via regulation of attention, intention and attunement. Gaze is not only an act of non-verbal communication, but also an act of recognition.

Although friendship has been extensively studied by ethicists, affection theorists or sociologists, it is rarely analyzed in the terms of the micro-phenomenology of gaze. The hypothesis raised herein is that to be seen by another person truly is the basis of friendship. It is not enough to communicate a lot with people for friendship to occur, but it is quite possible that the creation of friendship occurs not despite, but thanks to silence associated with mutual gaze.

The aim of the present study is to discuss how gaze works as an act of recognition and attunement that constitutes friendship and what practical application of this concept could look like in educational and therapeutic relations based on recognition. In order to reach the stated goals, an integrative theoretical and conceptual framework is employed, combining the concepts of virtue ethics of Aristotle, dialogical philosophy of Buber and Sartre's phenomenology of gaze. Though this paper does not attempt to romanticize the idea of gaze or friendship, it is necessary to note

that the notion of gaze is treated as a threshold of a relation because it is precisely at the moment of gaze that one turns from object into subject that needs recognition.

The research questions are:

How does the gaze work as an act of recognition and reciprocity that existentially constitute friendship?

What does this role mean for educational and therapeutic relations based on recognition?

The structure of the current paper is as follows:

Theory of gaze, recognition and friendship.

The philosophy and psychology of the phenomenon of gaze in terms of friendship.

The practical application of the concept of gaze for the ethics of recognition in education and counselling.

Through the perspective of the relational ethics of recognition, it is argued that the act of gaze should be understood as an initial step of friendship building. Ultimately, gaze of the friend is not only the act of looking at another person, but also an act allowing the person to be.

2. Conceptual Clarifications: Gaze, Recognition, and Friendship

The goals of the current study necessitate the need for the exact definition of the terms.

2.1 Gaze Beyond Visual Mechanics

Gaze is defined in the literature as a set of measurements, including eye contact duration, frequency, and synchrony (Kendon, 1967). In this paper, gaze is considered from the perspective of embodiment, and, therefore, it is the direction of presence of the body rather than eyes moving. Research shows that gaze serves as the instrument of regulation of emotional attunement (Decety, 2011). Though the neurobiological mechanisms of gaze serve the function of creation of bonds with the other, they do not allow to analyze the above mentioned phenomenon.

In order to clarify what gaze means in the current context, three types of gazes are differentiated:

instrumental gaze (monitoring, evaluating, controlling),

indifferent gaze (reduced relational engagement),

recognitive gaze (the act of affirmation of the other as a subject).

The latter type is the concept of "friend's gaze".

2.2 Recognition as Ethical Event

The phenomenon of recognition has been widely discussed in moral philosophy and social theory (Honneth, 1995). However, the ethical aspect of recognition is best understood through actions rather than concept of recognition itself. Recognition presupposes giving ontological legitimacy to another person. Friendship is associated with the act of reciprocal recognition when people

recognize another person for who he/she is rather than for utilitarian reasons. Gaze is the instrument of this recognition.

The distinction between perception and recognition is crucial. While perception presupposes classification of objects, recognition presupposes ontological recognition of people. As a result, relational vulnerability is achieved without the objectivization of people.

2.3 Friendship as Mutual Recognition

The classical definitions of friendship are focused on virtue, closeness, or similarity (Aristotle, *Nicomachean Ethics*, 2009). However, the more profound reading shows that the basis of friendship is a structure of mutual recognition. Friendship presupposes the understanding that there are two subjects rather than two objects. *Heteros autos* ("another self") of Aristotle means something different. Dialogical philosophy of Martin Buber suggests that friendship involves the relation I-Thou, implying recognition as the relation with another person (Buber, 1970).

Another person is not recognized neither as object, nor as an independent subject. Therefore, there should be a space where the gaze is able to turn the other into subject without turning him/her into object.

2.4 From Private Bond to Relational Ethic

Why moving from private friendship to educational and counselling contexts? Both teacher-student and counsellor-client relations are fundamentally relational even though they are asymmetric. What is important here is whether the teacher/counsellor recognizes the other as a subject. In case of seeing the student/client as a set of performance indicators/symptoms, the teacher/counsellor is the instrument of surveillance/diagnostics correspondingly. On the contrary, if the student/client is seen as a subject, then there is no problem.

The current paper aims at suggesting the model of relational ethics based on the concept of the friend's gaze. The emphasis is on relational ethics rather than affectionate privacy. The friend's gaze is not simply the gaze, but recognition of the other person's right to be in relational context.

3. Philosophical Foundations: Aristotle, Buber, and Sartre in Relational Perspective

The convergence of Aristotelian philosophy, dialogical theory and existential phenomenology represents the philosophical foundation of the current paper. Though these approaches differ significantly, they all share the common understanding that humans cannot exist independently because of the inextricable links of their lives. What is important in this context is the task involving not only the revelation of the other in one's eyes but also the revelation of one's self to the other.

3.1 Aristotle: Perceiving Another Self

In the *Nicomachean Ethics*, Aristotle discusses different types of friendship, giving emphasis to perfect friendship based on mutual goodwill to the good of another person. Perfect friendship implies understanding that the other desires your good for you sake. The reason why friendship contributes to the stabilization of the virtues of people is that friends desire the good of each other. The category of the other self (*heteros autos*) is introduced by Aristotle. Though the

philosopher did not discuss the issues of gaze, this concept can be applied to the discussed phenomenon.

3.2 Buber: Relating with Another Self

On the basis of ideas of Aristotle (2009), Buber (1970) develops the concept of I-Thou relation presupposing recognition and presence of the other rather than instrumental interaction with him/her. To be involved in the I-Thou relation with someone presupposes the presence in the moment reflected in the eyes of people interacting. Dialogical philosophy allows to avoid the reduction of relational interaction to objectivization and to achieve relational presence without the objectivization.

3.3 Sartre: The Problem of Being Seen

Finally, Sartre (1956) develops a new stage of the discussion with the introduction of the concept of being seen. In *Being and Nothingness*, he discusses the possibility of transformation of humans into objects in certain situations resulting in the fear of alienation and exposure before the gaze of other people. The fact is that gaze is a powerful phenomenon. In education and counselling contexts, it can serve as the tool of discipline and diagnostics. In this case, it is necessary to pay attention to the danger of objectivization in the process of seeing.

3.4 Convergence: The Ethics of Seeing

The dialogical discussion among these philosophers leads to the clear understanding of the friend's gaze:

Ethically motivated (Aristotle)

Dialogical (Buber)

Conscious about possible objectivization (Sartre)

In educational or therapeutic contexts, the friend's gaze should include the following elements:

acceptance of the equal humanity and dignity (Aristotelian virtue),

meeting the other as I-Thou (Buber),

attention to the dynamics of gaze (Sartre).

Therefore, the friend's gaze is the ethics of seeing.

4. The Psychology of Gaze and Emotional Attunement

In order to understand how the friend's gaze can be considered ethically, it is necessary to refer to researches and theories concerning gaze and interaction. Apart from the ethics of seeing, psychology helps to understand how gaze works as the regulator of human interaction.

4.1 Gaze as a Regulatory Mechanism

According to the previous research, gaze is crucial in coordination of interpersonal interaction serving as the instrument of regulation. Gaze and eye contact facilitate the process of turn-taking

in conversations (Kendon, 1967). Gaze and eye contact are the key instruments in building impression in interaction (Adams & Nelson, 2016). Eye contact is the indicator of the other person's attention and responsiveness. People synchronize their gaze with the other in order to establish the connection and closeness (Argyle & Cook, 1976).

However, gaze is not intended to perform just the function of coordination. Gaze is capable of regulating the process of emotional interaction. Depending on circumstances, gaze facilitates the synchronization of people in dyadic interaction (Feldman, 2012). In other words, the process of attunement that presupposes the capacity to perceive emotions of another person and reaction on them is facilitated by gaze synchronization in terms of behavioral and neural coupling (Koole & Tschacher, 2016; Konrad et al., 2024; Wohltjen & Wheatley, 2021). Processing gaze triggers the activity of social cognition helping to understand another person and perceive him/her emotionally (Decety, 2011).

From the above mentioned facts, one can conclude that:

Gaze communicates emotions.

Gaze affects interpersonal distance.

Gaze promotes synchrony.

However, the process of synchrony depends on situational conditions. Thus, synchronous gaze contributes to building of intimacy and trust in case of close relations. If there is the threat of being harmed or exposed in some way, gaze provokes self-consciousness and anxiety.

4.2 The Role of Attachment in Creating Psychological Safety

Attachment theory explains the creation of the relational safety as the result of mutual gaze of infant and caregiver. The gaze of the caregiver serves as the instrument of mirroring reflectance that allows infants to feel safe because they see how they are seen without the lack of attention. The experience with caregiver forms the model of future relational safety. In the course of building of friendship, gaze becomes the instrument that allows building of the zone of emotional safety. In the context of education and counselling, the gaze of the teacher/counsellor may indicate the presence of psychological safety (Edmondson, 2018).

It is possible to state that friend's gaze is similar to the safe attachment gaze – it is the mirror presence without overloading.

4.3 Gaze and Psychological Safety in Education

The relational climate of learning is widely recognized. Relation between the teacher and the student proves to be the strong predictor of educational outcomes (Pianta, Hamre & Allen, 2012). Teacher's non-verbal communication such as gaze is the powerful instrument of establishing relational contact affecting students' sense of belonging and safety. The teacher-student relation climate is the climate of psychological safety of the class, which, according to Edmondson, is the belief that it is possible to take risks without being humiliated. Teacher's gaze plays the role in this case. It can be interpreted as follows:

Sustained gentle gaze: indicates the patience towards a hesitant student.

Intermittent gaze: indicates disengagement.

Hard gaze: indicates nervousness or impatience.

Thus, the gaze of the teacher serves as the kind of micro-pedagogy. However, it should be noted that in some cultures, direct gaze may be inappropriate. The most important thing is the underlying attitude.

4.4 Gaze in Counselling: Attunement and Therapeutic Alliance

The strongest predictor of the successful therapy is the therapeutic alliance. It is the shared purposes and responsibilities. Affective bond is formed due to the empathic gaze of the therapist. The non-verbal cues are essential for the formation of the therapeutic alliance (Norcross & Lambert, 2019). However, therapists should be careful, because the intrusion gaze may indicate the diagnostics rather than empathy. Carl Rogers' concept of unconditional positive regard (Rogers, 1957) implies the non-verbal element of being seen. Clients often feel that they are seen rather than understood. There is the difference between intellectual understanding and existential seeing. The latter one is the essence of friend's gaze.

4.5 Power and Vulnerability of the Gaze

Empirical data prove that Sartre was correct in stating that gaze is capable of exposing the power and vulnerability of people. It arises in case of privileged position of the observer. The ethical dimension of gaze lies in the balance between seeing and understanding in order to avoid surveillance and diagnosing. Therefore, friend's gaze is the act of ethics.

5. Developmental Grounding and the Formation of Relational Patterns

Until now, the above mentioned aspects of gaze have been discussed. However, it makes sense to consider it from the developmental perspective because recognizing and being recognized are the relational skills developed in early interactions.

5.1 Early Attachment, Internal Working Models, and the Micro-Regulation of Gaze

From the very first days of life, the infant has the strong tendency to perceive faces and gaze. The mutual gaze of the infant and caregiver is the basis of relational experience serving the purpose of the provision of relational security depending on responsive gaze (Bowlby, 1988). Simultaneously, the child develops the relational selfhood that gives him/her the opportunity to become the subject of relational interactions and to experience oneself as the relational self.

The affect of being seen is described as the affective attunement. It includes back-and-forth interaction that allows the children to realize that there are other people who can experience the same affect as he/she had done. Thus, gaze works in the process of formation of relational security and psychological containment.

Extending from the early affective experience, the early interactions give rise to the so-called internal working models of the expectations of people from their interactions (Bowlby, 1988). If the experience of gaze with the parent/caregiver has been positive, the internal working model is likely to be positive in later interactions. Thus, the experience of the mutual gaze in friendships gives rise to expectations of the mutual non-threatening gaze in adult life. In the educational or

counselling setting, the gaze of teacher/counsellor can validate or shape the internal working model.

In this developmental matrix, the neurointegration requires not the high intensity of gaze, but the careful regulation. The over-stimulation is not helpful for neurointegration that requires the mutual gaze and engagement in a context of safety (Siegel, 2012). In this regard, one should see the friend's gaze as the opportunity for the contextual modification of gaze.

6. Gaze in Educational Relationships: Authority, Recognition, and Ethical Stance

Educational relationships are inherently asymmetric. Teachers regulate, monitor, and structure the environment, whereas a student relies upon the teacher for his/her educational and institutional advancement. Gaze in educational relationship is performed within the context of this asymmetry and is ethically laden. Gaze is not ethically neutral.

6.1 Authority and the Risk of Objectification

Authority presupposes visibility. A teacher observes participation, achievement and performance of a student. Objectification risk appears when the observer transforms observation into surveillance. According to Foucauldian analysis of disciplinary power and institutional control in confinement, objectification happens when an individual recognizes his/her visibility as a form of control. Although institution is not a prison, the risk of objectification is an integral part of the dynamics of this situation. Here the Foucauldian panoptic surveillance merges with the existential critique of gaze developed by Sartre. Whereas the panoptic mechanism interiorizes discipline through constant visibility, the Sartrean gaze carries ontological load that threatens to reduce fluid subjectivity of a student into fixed object of judgement. Within the classroom setting, this double effect implies that the purely monitoring gaze not only imposes rules but poses a threat to existentially free state of mind turning a potential place of learning into the territory of defensive alienation. The teacher's gaze may be:

Monitoring,

Evaluative,

Categorizing.

Students might internalize their status of being constantly under the teacher's gaze. Nonetheless, authority does not equate to objectification and the critical ethical question is not whether a teacher looks but how s/he looks. Within the perspective of Aristotelian virtue ethics, particularly the idea of practical wisdom (phronesis), the act of recognition in relation is the same as the act of discernment in teaching. Martin Buber's I-Thou relation does not exclude role differentiation. Actually, it is possible for a teacher to claim his/her authority without reducing the student to an outcome of learning process. Recognition as an ethical discipline involves:

resistance to humiliation,

resistance to affective detachment,

resistance to ownership,

6.2 The Dynamics of Vulnerability

Learning presupposes vulnerability: attempts, failure, and public speech pose an individual to risk of judgment. The teacher's gaze in the classroom situation might play an essential role in the way students approach the learning process. Students' learning vulnerability might result in repression caused by the teacher's impatience or regulation necessary for intellectual courage. As defined by Edmondson (2018), psychological safety in educational settings depends on micro-interactions of the classroom environment. Eye tracking technologies used in classroom environment prove that the distribution of teachers' gaze spatio-temporally influences classroom dynamics (Smidekova et al., 2020). Current case-based research demonstrates that the incorporation of gaze dynamics into pedagogical processes reveals positive and negative effects of gaze interaction between teacher and students in primary school (Pinheiro et al., 2024). The gaze serves the role of recognition that determines whether the vulnerable position of the learner will be approached in a patient or judgmental way. Recognition is not opposed to evaluation but guarantees that the evaluation is targeted at performance and not at the student itself.

6.3 Ethical Modulation of Power

Teachers possess power in educational setting. They control students' grade, pace and discourse. However, power can be modulated differently depending on teachers' sensitivity to dynamics of relationship. Unmodulated gaze tends to convey the message of superiority, whereas avoidant gaze conveys indifference. Calibration of gaze helps to establish a partnership. Ethical modulation of power is achieved through:

acknowledgement of power asymmetry,

refusal to humiliate,

taking individual differences into consideration.

It might be called pedagogical humility. Friendship gaze does not dissolve power asymmetry but humanizes it.

6.4 Not Sentimentality but Danger of Mistaken Interpretation

Each time one uses the metaphor of "friendship" in the context of education, one has to bear in mind that it means that a teacher should assume the attitude of friendship and not become friends with students. In other words, friendship is used here as an ethical analogy but not as a role change. A teacher does not have to befriend students but should employ the gaze that recognizes the person's humanity. Thus, friendship as an ethical concept becomes a metaphor for pedagogy.

6.5 Recognition and Equity

The idea of recognition overlaps with the issue of equity since the students from marginalized social groups are likely to experience critical or invisible evaluation. The gaze has the power to reproduce or to undermine prejudice in education. Critical pedagogy's emphasis on the politics of perception and recognition draws attention to its political aspect, i.e., the question of whom one recognizes and how. While the question of individual recognition is important, one has to take structural discrimination and historical misrecognition into account. Ethical perception and

looking imply reflexivity. Research reveals that the meaning and acceptability of eye contact is culture-specific (Haensel et al., 2022). The studies of people with autism demonstrate that the normative assumptions regarding the role of eye contact are misleading (Stuart et al., 2023). Hence, the application of the idea of "friend's gaze" presupposes cultural humility: one should not assume that direct eye contact is indispensable for communication. One has to perceive the felt experience of safety and recognition of the Other.

Ultimately, the concept of the "friend's gaze" does not presuppose constant or intense gaze but refers to the internal disposition of readiness and ethical availability. In educational and therapeutic settings, this recognition is achieved through a "side by side presence", when the teacher or counsellor directs their gaze at a common task or problem. In this way, they create a shared ethical attention to the student or counseled, transforming this attention into the zone of ethical recognition.

6.6 A Developmental Perspective on Classroom Interactions

Many times educational institutions pay no attention to the importance of non-verbal cues, including gaze. However, for certain students (especially those who do not have relational security) the gaze of a teacher is of high importance. The regulated gaze of a teacher may promote engagement, reduce anxiety, and make the student feel welcomed. In the worst case, threatening or dismissive gaze of a teacher may result in inappropriate behavior of a student.

7. Gaze in Counselling Relationship: Vulnerability, Alliance, and Ethical Presence

Whereas educational relationship is characterized by structural asymmetry, counselling relationship is based on structural vulnerability. People come to counsellors not only to discuss some information with a person but to disclose their vulnerability, distress, shame, confusion, and fragmentation. In this way, the gaze gains the ethical significance since the client is risking to be recognized while talking.

7.1 Therapeutic Alliance and Non-Verbal Presence

Therapeutic alliance is the strongest predictor of the success of counselling (Bordin, 1979; Norcross & Lambert, 2019). Besides goal-setting and task-oriented aspects of alliance, a strong affective bond is often formed in counseling relationships through non-verbal attunement. Psychotherapy research demonstrates that the matching gaze promotes empathy and builds alliance (Koole & Tschacher, 2016; Choi et al., 2024). Empirical research demonstrates that empathic presence in terms of posture, tone and gaze significantly influence the client's sense of being understood (Norcross & Lambert, 2019). The gaze in counselling relationships may foster trust. The meaning of the gaze cannot be reduced to technical aspect: it expresses existential recognition. To be recognized without condemnation is sometimes healing.

7.2 Vulnerability and the Issue of Exposure

It might be recalled the existential phenomenology of Sartre. There is always the risk for clients to be reduced to some clinical description. The counsellor's gaze should not reduce the client to diagnosis. The gaze of a client in counselling is the complex phenomenon. Too much and too little gaze might indicate the client's lack of interest, while the inappropriate gaze might indicate

evaluation. The ethical gaze requires calibration. The counsellor has to be attentive and present without dominating.

7.3 Unconditional Positive Regard: Non-verbal embodiment

As a theory of counselling, Carl Rogers' approach includes unconditional positive regard (Rogers, 1957). This term implies the verbal and attitudinal components; the importance of non-verbal component of unconditional positive regard should not be underestimated. Many clients describe the moment of breakthrough, which is a result of feeling "seen". Friend's gaze is exactly the same. In counselling relationships, recognition implies three things: (a) allow emotions to arise freely; (b) use eye contact to convey stability; (c) consider the culture-specific norms of eye contact. Hence, the friend's gaze is the ethical gaze.

7.4 Corrective Relational Experience

The attachment-based counselling implies the provision of clients with new relational experience. The gaze of the counsellor, which is non-judgmental and stable, alters clients' expectations regarding the relational experience of the other in terms of relationality. In counselling relationship, the gaze as a tool of repair works in the same way as friend's gaze in the personal relationship.

The therapeutic relationship presupposes the restructuring of interpersonal experience that occurs between the therapist and client. As a result, the internal working model of relationships of the client can be changed. It can happen due to the counsellor's non-verbal communication, including gaze. The therapeutic gaze is supposed to be stable without imposition and domination. Only such approach is able to promote vulnerability and trust.

7.5 Power and Reflexivity

As in educational relationships, there is structural asymmetry in counselling. The counsellor possesses the position of expertise and knowledge. For the recognition process in counselling, one has to acknowledge the necessity of reflexive practice. Each time one looks at the other, one might inflict harm or bring good.

7.6 Beyond techniques: The ontological component of the gaze

While the counselling is aimed at solving problems, it provides ontological support. The friend's gaze performs the same function, offering recognition and reaffirmation of the client's ontological continuity. The experience of being recognized by the other person in the situation of vulnerability restores continuity and allows the client to maintain wholeness.

8. Discussion: Towards a Relational Ethics of Seeing

In this article the phenomenon of gaze has been discussed from different perspectives: philosophy, psychology, developmental science, pedagogy and counselling. The interdisciplinary approach has led to the expanded understanding of the phenomenon of gaze which is not limited to information gathering.

8.1 Perception vs Recognition

The main distinction is made between perceiving and recognizing. Perceptual gaze classifies, and recognizing gaze validates. Perceptual gaze is cognitive, and recognizing gaze is ethical. Recognition acquires the ethical significance as soon as one starts using the gaze as the tool of validation and not information collection. The Aristotelian idea of the other as "another self", the Buber's idea of I-Thou relationship, and Sartre's analysis of the danger of being looked at all point out that gaze is twofold. Recognition affirms and confirms the person in relation; perceptual gaze reduces it.

8.2 Gaze as the relational threshold

Gaze is conceptualized as the relational threshold, the interstitial place that mediates the creation and manipulation of the relation. In the development theory, the gaze establishes inner models of security; in psychology, the gaze regulates emotional flow. Within the institutional context, the gaze balances the power differential. The educational relationship becomes the medium of disciplining or recognition, while the gaze of the counsellor either diagnoses the person or accompanies her/him on the path of therapy. Ethical gaze does not abolish the power differential but makes one sensitive to how the perception gets actualized as power; recognition is the modulated perception.

8.3 Ethics of Gaze at Micro-level

The ethics goes beyond the policy; the ethics is practiced through micro-moves and subtle signs. The gaze operates the same way: whether sustained or softened, evaluative or receptive, intrusive or calibrated gaze creates the specific relational climate. In education and counselling where the authority is valued, there is always judgement. What is important is the contextualization of the act of judgment within the act of recognition.

8.4 Relational ethics beyond sentimentalism

It has to be remembered that the relational ethics does not equal to boundarylessness or sentimentalism. Rather, relational seeing is an ethics of seeing which incorporates the following aspects:

acknowledgment of asymmetry,

recognition of dignity,

reflexivity of power,

attentiveness to vulnerability.

Friendship becomes the metaphor, not the prescription.

8.5 Recognition and Institutions

Although many institutions value efficiency and measurement and hence ignore the relational aspect of interactions, the research reveals that the results heavily depend on the relational ethics (Edmondson, 2018; Norcross & Lambert, 2019). The ethics of seeing humanizes institutional

structures without negating their existence, allowing educators and counsellors to combine their professional authority with avoiding dehumanization.

8.6 Limitations and cautions

The presented model has some limitations. The ethical practice of seeing presupposes cultural humility due to the substantial cross-cultural variability of non-verbal behavior (Haensel et al., 2022). People with neurodiversity react to direct eye contact in special way. Moreover, the practice of recognition has to avoid the excess of self-congratulations about the ability of ethical seeing, remaining provisional and self-reflexive.

8.7 Theoretical contribution

The contributions made by this article include:

the connection between virtue ethics, dialogic philosophy and existential phenomenology and empirical research,

the understanding of the ethical nature of the gaze,

the expansion of the concept of friendship to professional ethics, and

the definition of recognition as the ethical modulation of gaze.

The gaze is seen as the ontological foundation of the relational process; hence, one might say that the most important human need is to be recognized without reduction.

9. Conclusion

In this article the concept of gaze as the act of recognition creating friendship was analyzed as applied to educational and counselling settings. The interdisciplinary dialogue between virtue ethics, dialogic philosophy, existential phenomenology, developmental psychology and attunement studies has shown that the concept of gaze goes beyond mere perception and behavior and becomes the ethical phenomenon. The distinction between perception and recognition (information accumulation and validation of the subjective status respectively) demonstrated how friend's gaze affirms existence of the other in relation. The ideas proposed by Aristotle on the friend as "another self", Buber's philosophy and Sartre's theory have enlightened the ambivalence and ethical dimension of the phenomenon of gaze. Psychological and developmental approach has revealed the role of gaze in regulating emotions and creating the secure climate of recognition. Incorporation of gaze into institutions has raised the problem of recognition of power and power asymmetry and has shown how ethical practice allows combining recognition with exercising power.

Three additional implications were provided:

The ethics of relation is based on micro-practices, which consist of non-verbal moves of ethical engagement.

The professional training has to incorporate the awareness of the body and gaze as tools of ethical practice.

The interdisciplinary dialogue enhances understanding of relational phenomena through the use of friendship as the paradigm.

References

- Adams, R. B., Jr., & Nelson, A. J. (2016). Eye behavior and gaze. In D. Matsumoto, H. C. Hwang, & M. G. Frank (Eds.), *APA handbook of nonverbal communication* (pp. 335–362). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14669-013>
- Argyle, M., & Cook, M. (1976). *Gaze and mutual gaze*. Cambridge University Press.
- Aristotle. (2009). *Nicomachean ethics* (W. D. Ross, Trans.). Oxford University Press. (Original work published ca. 350 B.C.E.)
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16(3), 252–260.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent–child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Buber, M. (1970). *I and Thou* (W. Kaufmann, Trans.). Scribner. (Original work published 1923)
- Choi, D. S., Park, J., Loeser, M., & Seo, K. (2024). Improving counselling effectiveness with virtual counsellors through nonverbal compassion involving eye contact, facial mimicry, and head-nodding. *Scientific Reports*, 14, Article 506. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-51115-y>
- Cross, E. S., Darda, K. M., Moffat, R., Muñoz, L., Humphries, S., & Kirsch, L. P. (2024). Mutual gaze and movement synchrony boost observers' enjoyment and perception of togetherness when watching dance duets. *Scientific Reports*, 14(1), 24004. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-72659-7>
- Decety, J. (2011). The neuroevolution of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1231, 35–45.
- Edmondson, A. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Wiley.
- Feldman, R. (2012). Parent–infant synchrony: A biobehavioral model of mutual influences in the formation of affiliative bonds. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 77(2), 42–51.
- Haensel, J. X., Smith, T. J., & Senju, A. (2022). Cultural differences in mutual gaze during face-to-face interactions: A dual head-mounted eye-tracking study. *Visual Cognition*, 30(1–2), 100–115. <https://doi.org/10.1080/13506285.2021.1928354>
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts* (J. Anderson, Trans.). Polity Press.

Kendon, A. (1967). Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica*, 26, 22–63.

Konrad, K., Gerloff, C., Kohl, S. H., A Mehler, D. M., Mehlem, L., Volbert, E. L., Komorek, M., Henn, A. T., Boecker, M., Weiss, E., & Reindl, V. (2024). Interpersonal neural synchrony and mental disorders: Unlocking potential pathways for clinical interventions. *Frontiers in Neuroscience*, 18, 1286130. <https://doi.org/10.3389/fnins.2024.1286130>

Koole, S. L., & Tschacher, W. (2016). Synchrony in psychotherapy: A review and an integrative framework for the therapeutic alliance. *Frontiers in Psychology*, 7, 862. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00862>

Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., & Rasku-Puttonen, H. (2020). Classroom observers' and teachers' gaze patterns in teacher–student interactions: A study on classroom management and emotional support. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102992.

Norcross, J. C., & Lambert, M. J. (2019). Psychotherapy relationships that work III. *Psychotherapy*, 56(4), 423–425.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher–student relationships and engagement. In S. L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer.

Pinheiro, E. D., Ambriola Oku, A. Y., Rizzo, M. B., Vieira, N., & Sato, J. R. (2024). Integrating Students' Real-Time Gaze in Teacher–Student Interactions: Case Studies on the Benefits and Challenges of Eye Tracking in Primary Education. *Applied Sciences*, 14(23). <https://doi.org/10.3390/app142311007>

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95–103.

Sartre, J.-P. (1956). *Being and nothingness*. Philosophical Library. (Original work published 1943)

Siegel, D. J. (2012). *The developing mind* (2nd ed.). Guilford Press.

Smidekova, Z., Janik, M., Minarikova, E., & Holmqvist, K. (2020). Teachers' Gaze over Space and Time in a Real-World Classroom. *Journal of Eye Movement Research*, 13(4), 1-20. <https://doi.org/10.16910/jemr.13.4.1>

Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. Basic Books.

Stuart, N., Whitehouse, A. J. O., Palermo, R., Bothe, E., & Badcock, N. A. (2023). Eye Gaze in Autism Spectrum Disorder: A Review of Neural Evidence for the Eye Avoidance Hypothesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(5), 1884–1905. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05443-z>

Wohltjen, S., & Wheatley, T. (2021). Eye contact marks the rise and fall of shared attention in conversation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(37), e2106645118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2106645118>

Προτάσεις για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών Πληροφορικής και Μουσικής για το Γυμνάσιο

Δρ Αλεξούδα Γεωργία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πληροφορικής Ανατολικής Θεσσαλονίκης,
alexouda@gmail.com

Πατιώ Μαρία, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Εκπαιδευτικός Μουσικής,
mariapatio22.5@gmail.com

Abstract: Informatics in school, according to the new Middle School Curriculum, aims to cover a number of roles and literacies, among which is literacy in learning technology. This paper studies the new Curricula of Informatics and Music for Middle School in order to explore the opportunities for developing technology-enhanced learning programs within the framework of these two subjects. In this context, two project proposals are presented that combine expected learning outcomes from the new Curricula of the two subjects and follow the suggested methodology. The first proposal concerns the design and implementation of a technology-enhanced learning program on the topic "Popular music: codes & expressive means". The second proposal concerns the design and implementation of a technology-enhanced learning program on the topic "European School Radio: Music in the 7th Art". Finally, the conclusions of the study are summarized.

Keywords: Learning technology, Projects, New Curriculum, Informatics for Middle School, Music for Middle School

Περίληψη: Η Πληροφορική στο σχολείο, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου, έρχεται να καλύψει μια σειρά από ρόλους και γραμματισμούς, μεταξύ των οποίων είναι και ο γραμματισμός στη μαθησιακή τεχνολογία. Στην παρούσα εργασία μελετώνται τα νέα Προγράμματα Σπουδών της Πληροφορικής και της Μουσικής του Γυμνασίου προκειμένου να διερευνηθούν οι ευκαιρίες ανάπτυξης μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης στο πλαίσιο των δύο μαθημάτων. Στο πλαίσιο αυτό κατατίθενται δύο προτάσεις σχεδίων εργασίας που συνδυάζουν προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα από τα νέα Προγράμματα Σπουδών των δύο μαθημάτων και ακολουθούν τη μεθοδολογία που προτείνεται σε αυτά. Η πρώτη πρόταση αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Δημοφιλής μουσική: κώδικες & εκφραστικά μέσα». Η δεύτερη πρόταση αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Ραδιοφωνική εκπομπή στο European School Radio: Η Μουσική στην 7η Τέχνη». Στο τέλος συνοψίζονται τα συμπεράσματα της εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακή τεχνολογία, Σχέδια εργασίας, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Πληροφορική Γυμνασίου, Μουσική Γυμνασίου

Εισαγωγή

Πρόσφατα αναπτύχθηκαν νέα προγράμματα σπουδών για τα μαθήματα του Γυμνασίου με την επιδίωξη να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών/-τριών και τα νέα δεδομένα των επιστημών (<https://www.iep.edu.gr/i-filosofia-ton-neon-programmaton-spoudon/>). Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκαν τα νέα Προγράμματα Σπουδών της Πληροφορικής και της Μουσικής του Γυμνασίου, τα οποία εγκρίθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής,

εφαρμόστηκαν πιλοτικά τα σχολικά έτη 2021-2022 και 2022-2023 στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία και με βάση τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής βελτιώθηκαν. Οι νέες εκδόσεις τους εγκρίθηκαν και πάλι από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Τα νέα προγράμματα σπουδών είναι διαθέσιμα στον δικτυακό τόπο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (<https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/>).

Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου, η Πληροφορική στο σχολείο έρχεται να καλύψει μια σειρά από ρόλους και γραμματισμούς, όπως είναι ο Πληροφορικός Γραμματισμός, ο Ψηφιακός Γραμματισμός, η Ψηφιακή Πολιτότητα και ο Γραμματισμός στη μαθησιακή τεχνολογία. Ο γραμματισμός στη μαθησιακή τεχνολογία ορίζεται ως η ικανότητα διαβίου μάθησης με την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών σε όλα τα μαθήματα (Φεσάκης, κ.ά., 2022α).

Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής του Γυμνασίου, η χρήση μουσικής τεχνολογίας γίνεται στο πλαίσιο εξυπηρέτησης των μουσικών στόχων του νέου Προγράμματος Σπουδών και μέσα από παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προάγουν την κριτική, αναλυτική και δημιουργική σκέψη, τη συνεργατική μάθηση, την αυτενέργεια, τη λήψη πρωτοβουλιών, την εξερεύνηση και τον πειραματισμό (Ζαχαροπούλου & Κωνσταντινίδης, 2022β).

Η δυνατότητα διαθεματικών/διεπιστημονικών προσεγγίσεων που εμπλέκουν το γνωστικό αντικείμενο της Πληροφορικής και το γνωστικό αντικείμενο της Μουσικής έχει διερευνηθεί με πολύ θετικά αποτελέσματα (Αλεξούδα & Πατιώ, 2018). Ο ψηφιακός μουσικός γραμματισμός αφορά σε γνώσεις και δεξιότητες για τις νέες τεχνολογίες και ειδικότερα την ψηφιακή μουσική κουλτούρα της εποχής μας. Τα ψηφιακά εργαλεία έχουν θέση στη μουσική εκπαίδευση αλλά με όρους μουσικοπαιδαγωγικούς. Αν η τεχνολογία είναι ο τρόπος, η παιδαγωγική είναι πάντα η λειτουργία. Η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων για τη μουσική διδασκαλία-μάθηση αποκτά σημασία στο σημείο όπου γίνεται εντός σαφώς καθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων (Κοκκίδου, 2016).

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η μελέτη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών της Πληροφορικής και της Μουσικής του Γυμνασίου προκειμένου να διερευνηθούν οι ευκαιρίες ανάπτυξης μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης στο πλαίσιο των δύο μαθημάτων. Αρχικά μελετάται η προσέγγιση του γραμματισμού της μαθησιακής τεχνολογίας στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου. Στη συνέχεια διερευνώνται οι ευκαιρίες ανάπτυξης μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής του Γυμνασίου. Ακολουθεί η κατάθεση δύο προτάσεων σχεδίων εργασίας με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Η πρώτη πρόταση αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Δημοφιλής μουσική: κώδικες & εκφραστικά μέσα». Η δεύτερη πρόταση αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Ραδιοφωνική εκπομπή στο European School Radio: Η Μουσική στην 7η Τέχνη». Τέλος, συνοψίζονται τα συμπεράσματα της εργασίας.

1. Η μαθησιακή τεχνολογία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου (Φεσάκης, κ.ά., 2022α) έχει δομηθεί με βάση τα εξής πέντε θεματικά πεδία: «Αλγοριθμική και προγραμματισμός

υπολογιστικών συστημάτων», «Υπολογιστικά συστήματα, ψηφιακές συσκευές, δίκτυα», «Δεδομένα και ανάλυση δεδομένων», «Ψηφιακός γραμματισμός», «Ψηφιακές τεχνολογίες και κοινωνία».

Το θεματικό πεδίο «Ψηφιακός Γραμματισμός» περιλαμβάνει τις εξής δύο θεματικές ενότητες:

- Χρήση εφαρμογών, μέσων και υπηρεσιών
- Μαθησιακή τεχνολογία και Τεχνολογικά Βελτιωμένη Εκπαίδευση.

Στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε σε σημαντικό βαθμό στη θεματική ενότητα «Μαθησιακή τεχνολογία και Τεχνολογικά Βελτιωμένη Εκπαίδευση», η οποία περιλαμβάνει τις εξής υποενότητες:

- Εξοικείωση με μαθησιακή τεχνολογία
- Αναπτύσσω ικανότητα ενεργού, τεχνολογικά ενισχυμένου, μαθητή.

Στην Α' τάξη η στοχοθεσία της θεματικής ενότητας «Μαθησιακή τεχνολογία και Τεχνολογικά Βελτιωμένη Εκπαίδευση» αφορά την υποενότητα «Εξοικείωση με μαθησιακή τεχνολογία» και στη Γ' τάξη αφορά την υποενότητα «Αναπτύσσω ικανότητα ενεργού, τεχνολογικά ενισχυμένου, μαθητή».

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη Γ' τάξη του Γυμνασίου, στην οποία για την υποενότητα «Αναπτύσσω ικανότητα ενεργού, τεχνολογικά ενισχυμένου, μαθητή» τίθενται τα εξής προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση να:

- σχεδιάζουν και υλοποιούν ένα μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης
- αξιοποιούν ή/και δημιουργούν μαθησιακή τεχνολογία για να προκαλέσουν μάθηση (διάξουν) σε άλλους/ες (συμμαθητές/-τριες γονείς, εκπαιδευτικούς κ.ά.).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών (Φεσάκης, κ.ά., 2022α) και στον Οδηγό του εκπαιδευτικού (Φεσάκης, κ.ά., 2022β) προτείνεται οι μαθητές/-τριες στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας να σχεδιάσουν και υλοποιήσουν ένα μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης ακολουθώντας το επόμενο σχήμα εργασίας:

B1. Καθορισμός του επιδιωκόμενου μαθησιακού στόχου - ικανότητας

B2. Επιλογή μέσων και μεθόδων για την επίτευξή του

B3. Αξιοποίηση της τεχνολογίας για την παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με τον βαθμό επίτευξης του μαθησιακού στόχου - ανάπτυξης της επιδιωκόμενης ικανότητας

B4. Εφαρμογή και επίδειξη της επίτευξης του μαθησιακού στόχου - κατάκτησης της επιδιωκόμενης ικανότητας σε διάφορα πλαίσια

Η θεματολογία του μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης επιλέγεται από τις ομάδες εργασίας και αντλείται από τις θεματικές ενότητες του μαθήματος της Πληροφορικής. Επίσης μπορεί να είναι διαθεματική ή διεπιστημονική.

Επιπλέον, στο Πρόγραμμα Σπουδών έχουν οριστεί οι εξής έξι Βασικές Πρακτικές της Πληροφορικής:

- ΒΠ1. Υπολογιστική Σκέψη

- ΒΠ2. Προώθηση συμπεριληπτικής κουλτούρας στην Πληροφορική
- ΒΠ3. Συνεργασία γύρω από την Πληροφορική
- ΒΠ4. Επικοινωνία σχετικά με την Πληροφορική
- ΒΠ5. Κατασκευή Υπολογιστικών Τεχνουργημάτων
- ΒΠ6. Ανάπτυξη και Χρήση Υπολογιστικών Αφαιρέσεων.

Για την πρακτική εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών προτείνεται η εξής Διδακτική Μεθοδολογία: Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα $\Leftrightarrow$ Βασική Πρακτική $\Leftrightarrow$ Μαθησιακές προσεγγίσεις μέθοδοι.

2. Διερεύνηση ευκαιριών ανάπτυξης μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής του Γυμνασίου

Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που εντάσσονται στον «ψηφιακό γραμματισμό» και συνδέονται με τους στόχους, τους σκοπούς και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της μουσικής εκπαίδευσης είναι πλέον απαραίτητη. Η ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) έχει δημιουργήσει απεριόριστες προοπτικές στη διδασκαλία και στη μάθηση της μουσικής. Τα εργαλεία και οι εφαρμογές που αξιοποιούν την ψηφιακή τεχνολογία καθώς και η μουσική τεχνολογία που είναι διαθέσιμη, μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες και δυνατότητες που προηγουμένως δεν ήταν εφικτές, ειδικά σε τομείς που αφορούν στη δημιουργικότητα, τη διαθεματικότητα, την ανάπτυξη κινήτρων, την τόνωση της αυτοεκτίμησης του/της μαθητή/-τριας, την επικοινωνία με ακροατήρια εκτός τάξης και την εξατομίκευση του μαθήματος (Ζαχαροπούλου & Κωνσταντινίδης, 2022β). Η Μουσική προσφέρεται ως ιδανικό πεδίο για την ανάπτυξη μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης. Η φύση του μαθήματος, η ποικιλία δραστηριοτήτων και η δυνατότητα αξιοποίησης διαφορετικών τεχνολογιών, την καθιστούν ελκυστική επιλογή για υιοθέτηση τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης.

Για την τέχνη της Μουσικής η τεχνολογία αποτελεί ένα εργαλείο κατανόησης και διάδρασης. Υπάρχει μια ανεξάντλητη ποικιλία λογισμικών, εφαρμογών και εργαλείων που προορίζονται για εκπαιδευτική χρήση στο Διαδίκτυο, προσφέρουν πολλές νέες δυνατότητες, διαθέτουν ευχάριστο και χρηστικό περιβάλλον διεπαφής, προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών και ενισχύουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση (Shank, 2014). Έχει επίσης διαπιστωθεί πως η μάθηση βάσει σχεδίων εργασίας έχει πολλά διδακτικά οφέλη και η αξιοποίησή της αυξάνεται διαρκώς σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Tasci, 2015). Στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης, χάρη στις τεχνολογικές εφαρμογές που ενσωματώνονται, έχει παρατηρηθεί ότι αναπτύσσεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών/-τριών, καθιστώντας τους πιο παραγωγικούς/-ές και αποτελεσματικούς/-ές στη μάθησή τους (Parasiz, 2018). Στα μαθησιακά προγράμματα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης για τη Μουσική μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλα ψηφιακά εργαλεία με διάφορους τρόπους. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια παραδείγματα με βάση την πρότερη εμπειρία στο Γυμνάσιο. Το εκπαιδευτικό προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch αξιοποιήθηκε στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών παιχνιδιών που αναπτύχθηκαν για τη μουσική της Θεσσαλονίκης (Αλεξούδα & Πατιώ, 2016) και για την ανάπτυξη μουσικών εφαρμογών (Αλεξούδα & Πατιώ, 2015). Εκπαιδευτικά παιχνίδια και εφαρμογές για τη Μουσική που αναπτύσσονται με το Scratch ή άλλα ψηφιακά εργαλεία που προτείνονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε ένα μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης για τη Μουσική. Επίσης, υπάρχει πρότερη εμπειρία ανάπτυξης πολυμεσικού υλικού για τη Μουσική στο πλαίσιο διαθεματικών σχεδίων δράσεων (Πατιώ, Μποζέλου & Αλεξούδα, 2017) και

ανάπτυξης υλικού για τη Μουσική στο πλαίσιο της μεθόδου CLIL με την αξιοποίηση λογισμικού παρουσιάσεων (Patio & Alexouda, 2016). Το εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύσσεται για τη Μουσική με την αξιοποίηση λογισμικών παρουσιάσεων, πολυμεσικών εφαρμογών, και άλλων ψηφιακών εργαλείων που προτείνονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε ένα μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης για τη Μουσική.

Ακολουθούν προτάσεις για συγκεκριμένες ενότητες του μαθήματος της Μουσικής με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών που μπορούν αξιοποιηθούν στο πλαίσιο ανάπτυξης μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης.

- **Θεωρία Μουσικής:**
 - Διαδραστικά παιχνίδια για την απόκτηση γνώσεων ως προς τις βασικές μουσικές έννοιες (π.χ. ρυθμός, μελωδία, μορφή, ηχώχρωμα, δυναμική αγωγή, ταχύτητα/χρονική αγωγή, συνήχηση) και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτές συνδυάζονται στα διάφορα είδη και στυλ μουσικής
 - Οπτικοακουστικές παρουσιάσεις για την ερμηνεία και εκμάθηση στοιχείων και εννοιών της μουσικής (π.χ. πεντάγραμμο, νότες, ρυθμός)
 - Εφαρμογές για απόκτηση γνώσεων εξάσκηση στην αναγνώριση μουσικών στοιχείων (π.χ. διαστήματα, κλίμακες)
- **Μουσική Εκπαίδευση**
 - Εικονικά όργανα για εξάσκηση και εκμάθηση μουσικών δεξιοτήτων
 - Ψηφιακά εργαλεία για σύνθεση και μουσική παραγωγή
 - Διαδραστικά μαθήματα για την εκμάθηση μουσικών οργάνων
- **Μουσική Ιστορία και Πολιτισμός:**
 - Εικονικές περιηγήσεις σε μουσεία και ιστορικούς χώρους με μουσική
 - Συνεργατικά εργαλεία εννοιολογικής χαρτογράφησης για την εξέλιξη της μουσικής
 - Οπτικοακουστικά προϊόντα για μουσικά είδη και καλλιτέχνες
- **Μουσική Δημιουργία και Ερμηνεία:**
 - Εφαρμογές για ηχογράφηση και επεξεργασία μουσικής
 - Εικονικά συγκροτήματα για συνεργατική μουσική δημιουργία
 - Διαδικτυακές πλατφόρμες για διαμοιρασμό και παρουσίαση μουσικών έργων.

3. Διδακτικές προτάσεις

Οι παρακάτω διδακτικές προτάσεις σχεδιάστηκαν με αφετηρία τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως επιτάσσουν τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Επίσης ακολουθούν τη διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται σε αυτά με σαφή αναφορά στις βασικές πρακτικές της Πληροφορικής. Και τα δύο προγράμματα σπουδών (Ζαχαροπούλου & Κωνσταντινίδης, 2022α, Φεσάκης, κ.ά., 2022α) καθώς και οι οδηγοί εκπαιδευτικού που τα συνοδεύουν (Ζαχαροπούλου & Κωνσταντινίδης, 2022β, Φεσάκης, κ.ά., 2022β) δίνουν έμφαση στην αξιοποίηση των σχεδίων εργασίας. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα (<https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>). Η μάθηση βάσει σχεδίων εργασίας συμβάλει θετικά στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτών (Maor, et all, 2023). Η γνώση δεν αποτελεί πρόταση από τον/την εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α έχει υποστηρικτικό ρόλο. Οι αποφάσεις βασίζονται σε ραγδαία μεταλλασσόμενες βάσεις καθώς νέα πληροφορία αποκτάται συνεχώς (Siemens & Downes 2008).

Στα προτεινόμενα σχέδια εργασίας μπορεί να αξιοποιηθεί η μεθοδολογία που προτείνεται στο διδακτικό σενάριο «Σχέδιο εργασίας σχεδιασμού και υλοποίησης ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης» του οδηγού εκπαιδευτικού του νέου Προγράμματος Σπουδών της Πληροφορικής, στο οποίο αναφέρεται πως η θεματολογία που θα επιλεγεί μπορεί να είναι διαθεματική ή διεπιστημονική. Ο σκοπός αυτών των διδακτικών σεναρίων είναι οι μαθητές/-τριες να καλλιεργήσουν ικανότητες σχεδιασμού και υλοποίησης ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης επιλέγοντας και αξιοποιώντας τις κατάλληλες εφαρμογές του κοινωνικού ιστού (web 2.0), συνεργατικές εφαρμογές και λογισμικά επεξεργασίας πολυμέσων (Φεσάκης, κ.ά., 2022β).

Η διαρκής συνεργασία του/της εκπαιδευτικού Πληροφορικής και του/της εκπαιδευτικού Μουσικής αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον επιτυχή σχεδιασμό και την υλοποίηση των προτεινόμενων σχεδίων εργασίας. Η συνδιδασκαλία σε κάποιες διδακτικές ώρες θα μπορούσε να βοηθήσει σημαντικά τη διδακτική διαδικασία χωρίς να αποτελεί δεσμευτική προϋπόθεση. Οι προτεινόμενοι διδακτικοί χρόνοι είναι ενδεικτικοί.

Στην πιλοτική εφαρμογή του μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης οι διδασκόμενοι/-ες μπορεί να είναι μαθητές/-τριες των προηγούμενων τάξεων, μαθητές/-τριες συνεργαζόμενων Δημοτικών σχολείων, μαθητές/-τριες συνεργαζόμενων σχολείων στο πλαίσιο προγραμμάτων eTwinning, Erasmus, κ.ά..

1^ο Σχέδιο εργασίας: Σχεδιασμός και υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Δημοφιλής μουσική: κώδικες & εκφραστικά μέσα»

Με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Πληροφορικής του Γυμνασίου τίθενται τα εξής προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του θεματικού πεδίου «Ψηφιακός Γραμματισμός».

Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση να:

- σχεδιάζουν και υλοποιούν ένα μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης
- αξιοποιούν ή/και δημιουργούν μαθησιακή τεχνολογία για να προκαλέσουν μάθηση (διδάξουν) σε άλλους/-ες (συμμαθητές/-τριες, γονείς, εκπαιδευτικούς κ.ά.)
- δημιουργούν χώρους επικοινωνίας/συνεργασίας στο πλαίσιο των μαθησιακών δραστηριοτήτων
- επιλέγουν τις κατάλληλες συνεργατικές εφαρμογές και τις αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά
- επιλέγουν τα κατάλληλα λογισμικά επεξεργασίας πολυμέσων και τα αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά.

Με βάση το νέο ΠΣ Μουσικής του Γυμνασίου τίθενται τα εξής προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των θεματικών πεδίων «Δυτικοευρωπαϊκή μουσική: Έντεχνες παραδόσεις - Δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ού – 21ου αιώνα», «Μουσική και άλλες τέχνες και μέσα», «Μουσική και άλλα μαθήματα και επιστήμες» και «Μουσική εντός κι εκτός σχολείου»:

Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση να:

- γνωρίσουν δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ού και 21ου αιώνα και να διευρύνουν τις μουσικές προτιμήσεις τους
- ακούν με προσοχή και συγκέντρωση ένα ευρύ ρεπερτόριο μουσικών ακροάσεων το οποίο συμπεριλαμβάνει και δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ού-21ου αιώνα

- εκφράζουν και να αιτιολογούν τα συναισθήματα, τις απόψεις και τις προτιμήσεις τους για μουσικά έργα που συνήθως ακούν και τραγουδούν
- τραγουδούν ατομικά και σε ομάδες με μελωδική ακρίβεια, ορθό ρυθμό, σταθερή ταχύτητα τραγούδια που ανήκουν σε δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ού και 21ου αιώνα
- γνωρίζουν μουσικούς όρους στα αγγλικά, όπως ονόματα μουσικών οργάνων και στοιχεία μουσικής θεωρίας και πράξης
- συνειδητοποιήσουν τη σύνδεση της μουσικής με το ραδιόφωνο
- κατανοήσουν τη δύναμη της μουσικής στη μετάδοση ενός διαφημιστικού μηνύματος
- σέβονται και να γνωρίζουν τα πνευματικά δικαιώματα της μουσικής που αντλούν από πηγές στο διαδίκτυο και να συνειδητοποιούν τις συνέπειες της πειρατείας της πνευματικής δημιουργίας
- συνειδητοποιήσουν την άρρηκτη σχέση μεταξύ μουσικής και τεχνολογίας
- αξιοποιούν τη μουσική τεχνολογία δημιουργικά στο πλαίσιο της ακρόασης, της εκτέλεσης και της δημιουργίας μουσικής
- αναγνωρίζουν τους νέους τρόπους διαμοιρασμού και δημιουργίας της μουσικής μέσα από τα ΜΜΕ και τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης, κατανοώντας την επιρροή τους στη μουσική βιομηχανία
- συνειδητοποιήσουν τη δύναμη της μουσικής ως μέσου έκφρασης και επικοινωνίας, αλλά και ως μέσου διαμαρτυρίας.

Βασικές Πρακτικές Πληροφορικής

ΒΠ2. Προώθηση συμπεριληπτικής κουλτούρας στην Πληροφορική

ΒΠ3. Συνεργασία γύρω από την Πληροφορική

ΒΠ4. Επικοινωνία σχετικά με την Πληροφορική

ΒΠ5. Κατασκευή Υπολογιστικών Τεχνουργημάτων

Περιγραφή

Στην Γ' τάξη του Γυμνασίου προτείνεται να υλοποιηθεί σχέδιο εργασίας σχεδιασμού και υλοποίησης ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης για τα δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ού – 21ου αιώνα.

Η εκτιμώμενη διδακτική διάρκεια του προτεινόμενου σχεδίου εργασίας λαμβάνοντας υπόψη τον διδακτικό χρόνο και των δύο μαθημάτων είναι τουλάχιστον 10 διδακτικές ώρες.

Προτείνεται η παρακάτω διδακτική πορεία:

1. *Εισαγωγή – Διαμόρφωση ομάδων και θεμάτων εργασίας ή κατανομή ρόλων* (1 διδακτική ώρα)
Στο μάθημα της Μουσικής γίνεται εισαγωγή στα νέα είδη μουσικής/δημοφιλή μουσικά ρεύματα που διαμορφώθηκαν στον 20^ο και 21^ο αιώνα, τα οποία επηρέασαν την εξέλιξη της μουσικής παγκοσμίως. Στη συνέχεια διαμορφώνονται ομάδες εργασίας αποτελούμενες από 3-4 μαθητές/-τριες. Οι ομάδες συζητούν μεταξύ τους με σκοπό κάθε ομάδα να επιλέξει διαφορετικό είδος της δημοφιλούς μουσικής (Ragtime, jazz, rock and roll, rock, pop, punk, soul, disco, reggae, rap, hip-hop, techno, grunge, ambient, κ.ά.), για το οποίο θα αναζητήσουν πληροφορίες, θα τις αναλύσουν/κατανοήσουν και θα παρουσιάσουν τους κώδικες και τα εκφραστικά του μέσα.

2. *Καθορισμός του επιδιωκόμενου μαθησιακού στόχου – ικανότητας* (1 διδακτική ώρα)
Στο μάθημα της Μουσικής κάθε ομάδα εργασίας αρχικά πρέπει να προσδιορίσει το «τι» ακριβώς θέλει να διδάξει και σε ποιο κοινό θέλει να το διδάξει, π.χ. τη συνήθη δομή των τραγουδιών της δημοφιλούς μουσικής (intro, verse, chorus, bridge, riff, outro, κ.ά.), τα χαρακτηριστικά riffs που καθορίζουν την ταυτότητα του τραγουδιού, τα μουσικά όργανα (οπτικά ή/και ηχητικά παραδείγματα), το περιεχόμενο των στίχων, την ανάδειξη και γνωστοποίηση ευρύτερων κοινωνικών ζητημάτων (προβολή του κοινωνικού ρόλου της μουσικής), τους ενδυματολογικούς κώδικες των συγκροτημάτων κάθε είδους δημοφιλούς μουσικής, κ.ά.. Σε ό,τι αφορά το κοινό, μπορεί να επιλέξουν να διδάξουν σε μαθητές/-τριες μικρότερων τάξεων ή της τάξης τους, σε γονείς, σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης και πρακτικής, κ.ά..
3. *Επιλογή μέσων και μεθόδων – Σχεδιασμός πορείας εργασίας και κατανομή αρμοδιοτήτων* (1 διδακτική ώρα)
Όλο το μαθησιακό υλικό θα αναρτηθεί σε ιστολόγιο που θα δημιουργήσουν οι μαθητές/-τριες στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Τα μέλη των ομάδων αναλαμβάνουν διακριτούς ρόλους στο πλαίσιο της ομάδας τους ανάλογα με τις δεξιότητες και τις προτιμήσεις τους και κάθε ομάδα εργασίας επεξεργάζεται την επιλογή της. Οι ομάδες εργασίας με βάση την εμπειρία αξιοποίησης των συνεργατικών εφαρμογών γραφείου, κ.ά. που απέκτησαν στις δύο προηγούμενες τάξεις, επιλέγουν τις κατάλληλες συνεργατικές εφαρμογές και τις αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά με σκοπό να οργανώσουν το διδακτικό τους υλικό. Επίσης με βάση την εμπειρία αξιοποίησης των λογισμικών επεξεργασίας εικόνων, λογισμικών επεξεργασίας ήχου, λογισμικών επεξεργασίας βίντεο, κ.ά. που απέκτησαν στις δύο προηγούμενες τάξεις, επιλέγουν τα κατάλληλα λογισμικά επεξεργασίας πολυμέσων και τα αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά για τη δημιουργία πολυτροπικών διαδραστικών εφαρμογών. Για παράδειγμα μπορούν να δημιουργήσουν ραδιοφωνικό μήνυμα (διάρκειας έως 90 δευτερολέπτων) με αξιοποίηση γνωστού riff (για κοινωνικό ή περιβαλλοντικό θέμα), διαδραστικό βίντεο, διαδραστική αφίσα, quiz διαφόρων τύπων (εικόνες & ήχου) που αφορούν στα μουσικά όργανα ή στη δομή των τραγουδιών, ή στο περιεχόμενο των στίχων ή στους ενδυματολογικούς κώδικες, κ.ά.. Για τη δημιουργία διαδραστικής αφίσας (π.χ. στη διαδραστική πλατφόρμα πολυμέσων ThingLink) μπορούν να επιλέξουν τα σημεία της εικόνας ή του βίντεο στα οποία θα προσθέσουν την εκάστοτε ετικέτα, δημιουργώντας μια νοηματική σύνδεση ανάμεσα στο σημείο και το ψηφιακό υλικό που το έχει εμπλουτίσει. Για το στάδιο αυτό προτείνεται ενδεικτικά μία διδακτική ώρα στο μάθημα της Πληροφορικής. Παρόλα αυτά, θα ήταν χρήσιμο να αφιερωθεί κάποιος χρόνος στο μάθημα της Μουσικής για τυχόν διευκρινίσεις και επίλυση αποριών.
4. *Εφαρμογή μεθόδων και μέσων - Υλοποίηση του μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης - Πιλοτική εφαρμογή* (4 διδακτικές ώρες)
Κάθε ομάδα εργασίας αναζητά υλικό από αξιόπιστες πηγές για το εκπαιδευτικό υλικό που θα αναπτύξει και χρησιμοποιεί τα μέσα και τις μεθόδους που επέλεξε προκειμένου δημιουργήσει το μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης. Στη συνέχεια το μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης χρησιμοποιείται πιλοτικά από μια ομάδα διδασκομένων και λαμβάνεται ανατροφοδότηση σχετικά με τον βαθμό επίτευξης του μαθησιακού στόχου - ανάπτυξης της επιδιωκόμενης ικανότητας. Με βάση την ανατροφοδότηση η ομάδα εργασίας προχωρά σε βελτιώσεις ως προς την εύκολη χρήση των πολυτροπικών διαδραστικών εφαρμογών που δημιούργησε, τη σαφήνεια των κειμένων/ερωτήσεων, τον τύπο της γραμματοσειράς, την κατάλληλη επιλογή εικόνων, ηχητικών αποσπασμάτων, την ποιότητα των εικόνων των ηχητικών αποσπασμάτων και των βίντεο, κ.ά..
Για το στάδιο αυτό προτείνονται τουλάχιστον 3 διδακτικές ώρες του μαθήματος της Πληροφορικής. Ανάλογα με τις ανάγκες του αναπτυσσόμενου μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης μπορεί να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος. Επίσης

προτείνεται τουλάχιστον 1 διδακτική ώρα στο μάθημα της Μουσικής για την αξιολόγηση του υλικού και θα ήταν χρήσιμο παράλληλα με την υλοποίηση στο μάθημα της Πληροφορικής να αφιερώνεται κάποιος επιπλέον χρόνος στο μάθημα της Μουσικής για τυχόν διευκρινίσεις και επίλυση αποριών.

5. *Παρουσίαση έργων, αναστοχασμός και συζήτηση στην τάξη – Διαμορφωτική αξιολόγηση (1 διδακτική ώρα)*

Παρουσία των δύο εκπαιδευτικών γίνεται η παρουσίαση των εργασιών των ομάδων. Κάθε ομάδα λαμβάνει ανατροφοδότηση από τους/τις εκπαιδευτικούς και την ολομέλεια της τάξης. Γίνεται συζήτηση και συλλογικός αναστοχασμός.

6. *Βελτιώσεις εργασίας – Τελική αξιολόγηση (1 διδακτική ώρα)*

Οι ομάδες εργασίας με βάση την ανατροφοδότηση που έλαβαν από τους/τις συμμαθητές/-τριες τους και τους/τις εκπαιδευτικούς προχωρούν σε τυχόν βελτιώσεις του τελικού παραδοτέου τους, το οποίο υποβάλουν στο σύστημα διαχείρισης μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το τελικό παραδοτέο κάθε ομάδας εργασίας με τη χρήση της ρουμπρίκας.

Οι μαθητές/-τριες κάνουν τις βελτιώσεις στο μάθημα της Πληροφορικής. Εναλλακτικά, αν χρόνος δεν επαρκεί μπορεί να δοθεί η δυνατότητα επιπλέον βελτιώσεων ως εργασία στο σπίτι.

7. *Μεταγνωστικές δραστηριότητες (1 διδακτική ώρα)*

Είναι σημαντικό να υλοποιηθούν μεταγνωστικές δραστηριότητες όπως αυτές που προτείνονται στο διδακτικό σενάριο «Σχέδιο εργασίας σχεδιασμού και υλοποίησης ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης» του οδηγού εκπαιδευτικού του νέου Προγράμματος Σπουδών της Πληροφορικής. «Οι μαθητές/-τριες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως: Τι έμαθα από αυτό το σχέδιο εργασίας; Τι διαπιστώσεις έκανα σχετικά με το πώς μαθαίνουμε και το πώς μπορεί να υποστηριχθεί καλύτερα η μάθησή μας; Τι βρίσκω πιο ενδιαφέρον στην ανάπτυξη ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης; Σε τι θα έδινα περισσότερη βαρύτητα αν ανέπτυσσα ένα νέο μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης; Ποιες καλές πρακτικές θεωρώ σημαντικές και θα υιοθετούσα στο μέλλον; Πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί περαιτέρω το μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης που ανέπτυξε η ομάδα μου; Πόσο χρήσιμο θα ήταν ένα σύστημα που στην πορεία της χρήσης του θα διαπιστώνει τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του διδασκόμενου και θα προσαρμόζεται σε αυτά;» (Φεσάκης, κ.ά., 2022β).

2ο Σχέδιο εργασίας: Σχεδιασμός και υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Ραδιοφωνική εκπομπή στο European School Radio: Η Μουσική στην 7^η Τέχνη»

Με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Πληροφορικής του Γυμνασίου τίθενται τα εξής προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του θεματικού πεδίου «Ψηφιακός Γραμματισμός».

Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση να:

- σχεδιάζουν και υλοποιούν ένα μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης
- αξιοποιούν ή/και δημιουργούν μαθησιακή τεχνολογία για να προκαλέσουν μάθηση (διδάξουν) σε άλλους/-ες (συμμαθητές/-τριες, γονείς, εκπαιδευτικούς κ.ά.)
- δημιουργούν χώρους επικοινωνίας/συνεργασίας στα πλαίσια των μαθησιακών δραστηριοτήτων
- επιλέγουν τις κατάλληλες συνεργατικές εφαρμογές και τις αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά
- επιλέγουν τα κατάλληλα λογισμικά επεξεργασίας πολυμέσων και τα αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά.

Με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του Γυμνασίου τίθενται τα εξής προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των θεματικών πεδίων «Μουσική και άλλες τέχνες και μέσα», «Μουσική και άλλα μαθήματα και επιστήμες» και «Μουσική εντός κι εκτός σχολείου»:

Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση να:

- κατανοούν τον λειτουργικό ρόλο της μουσικής σε άλλες τέχνες π.χ. στο θέατρο, στον κινηματογράφο, κ.ά.
- συνειδητοποιούν την προσθετική δύναμη του ήχου στην εικόνα και της εικόνας στον ήχο
- έρθουν σε επαφή με την τέχνη του κινηματογράφου, μέσα από τα τραγούδια και τα soundtracks που χρησιμοποιήθηκαν από την έβδομη τέχνη
- συνειδητοποιήσουν τη σύνδεση της μουσικής με το ραδιόφωνο
- κατανοούν τη δύναμη της μουσικής στη μετάδοση ενός διαφημιστικού μηνύματος
- να σέβονται και να γνωρίζουν τα πνευματικά δικαιώματα της μουσικής που αντλούν από πηγές στο διαδίκτυο και να συνειδητοποιούν τις συνέπειες της πειρατείας της πνευματικής δημιουργίας
- συνειδητοποιήσουν την άρρηκτη σχέση μεταξύ μουσικής και τεχνολογίας
- αξιοποιούν τη μουσική τεχνολογία δημιουργικά
- εντοπίζουν τους νέους τρόπους διαμοιρασμού και δημιουργίας της μουσικής μέσα από τα ΜΜΕ και τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης, κατανοώντας την επιρροή τους στη μουσική βιομηχανία
- αναγνωρίζουν τη δύναμη της μουσικής να επηρεάζει τα συναισθήματα και να ισχυροποιεί τους ανθρώπινους δεσμούς συμβάλλοντας στην προσωπική ευεξία.

Βασικές Πρακτικές Πληροφορικής

ΒΠ2. Προώθηση συμπεριληπτικής κουλτούρας στην Πληροφορική

ΒΠ3. Συνεργασία γύρω από την Πληροφορική

ΒΠ4. Επικοινωνία σχετικά με την Πληροφορική

ΒΠ5. Κατασκευή Υπολογιστικών Τεχνουργημάτων

Περιγραφή

Στην Γ' τάξη του Γυμνασίου προτείνεται να υλοποιηθεί σχέδιο εργασίας σχεδιασμού και υλοποίησης ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης για τη Μουσική στην 7^η Τέχνη.

Προτείνεται η παρακάτω διδακτική πορεία:

1. *Εισαγωγή – Διαμόρφωση ομάδων και θεμάτων εργασίας ή κατανομή ρόλων* (1 διδακτική ώρα)
Στο μάθημα της Μουσικής ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει αποσπάσματα επιλεγμένων κινηματογραφικών ταινιών (θρίλερ, κωμωδίες, δράσης, δραματικές κτλ.) που έχουν επενδυθεί με ήχο και μουσική. Μετά από την προβολή κάθε αποσπάσματος ακολουθεί σχολιασμός της αλληλεπίδρασης εικόνας-μουσικής, του τρόπου με τον οποίο οι συνθέτες αξιοποιούν τα διαφορετικά μουσικά στοιχεία και την τεχνολογία του ήχου για τη δημιουργία δραματικής έντασης ή για να περιγράψουν τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών ή για να δημιουργήσουν το ηχοτοπίο. Οι μαθητές/-τριες συζητούν, ώστε να συναποφασίσουν και να επιλέξουν το soundtrack που θα παρουσιάσουν στη ραδιοφωνική εκπομπή

τους. Στη συνέχεια διαμορφώνονται ομάδες εργασίας αποτελούμενες από 3-4 μαθητές/-τριες. Κάθε ομάδα θα εργαστεί ανάλογα με τις δεξιότητες και τις προτιμήσεις των μελών της. Προτείνεται να δημιουργηθούν οι εξής ομάδες με τους αντίστοιχους ρόλους: Συγγραφείς ραδιοφωνικών κειμένων, Εκφωνητές/-τριες, Μοντέρ ήχου-podcast, Δημιουργοί διαφημιστικού banner, Δημιουργοί διαφημιστικού μηνύματος, Δημιουργοί διαφημιστικού βίντεο (1 διδακτική ώρα)

2. *Καθορισμός του επιδιωκόμενου μαθησιακού στόχου – ικανότητας* (1 διδακτική ώρα)
Στο μάθημα της Μουσικής κάθε ομάδα εργασίας αρχικά πρέπει να προσδιορίσει το «τι» ακριβώς θέλει να διδάξει και σε ποιο κοινό θέλει να το διδάξει, π.χ. ποια συναισθήματα προκαλεί η μουσική και πώς βοηθούν στην αντίληψη της ιστορίας, ποιο είναι το leitmotiv (καθοδηγητικό μοτίβο) κάθε χαρακτήρα της ταινίας, κ.ά.. Σε ό,τι αφορά το κοινό, μπορεί να επιλέξουν να διδάξουν σε μαθητές/-τριες μικρότερων τάξεων ή της τάξης τους, σε γονείς, σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης και πρακτικής, κ.ά. (1 διδακτική ώρα)
3. *Επιλογή μέσων και μεθόδων – Σχεδιασμός πορείας εργασίας και κατανομή αρμοδιοτήτων* (1 διδακτική ώρα)

Όλο το μαθησιακό υλικό θα συμπεριληφθεί στη ραδιοφωνική εκπομπή που θα δημιουργήσουν οι μαθητές/-τριες. Οι ομάδες εργασίας με βάση την εμπειρία αξιοποίησης των συνεργατικών εφαρμογών γραφείου, κ.ά. που απέκτησαν στις δύο προηγούμενες τάξεις, επιλέγουν τις κατάλληλες συνεργατικές εφαρμογές και τις αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά με σκοπό να οργανώσουν το διδακτικό τους υλικό. Π.χ. επιλογή λογισμικού για συνεργατική επεξεργασία των κειμένων της εκπομπής. Επίσης με βάση την εμπειρία αξιοποίησης των λογισμικών επεξεργασίας εικόνων, λογισμικών επεξεργασίας ήχου, επεξεργασίας βίντεο, κ.ά. που απέκτησαν στις δύο προηγούμενες τάξεις, επιλέγουν τα κατάλληλα λογισμικά επεξεργασίας πολυμέσων και τα αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά. Π.χ. επιλογή λογισμικού επεξεργασίας βίντεο για τη δημιουργία trailer, επιλογή λογισμικού επεξεργασίας ήχου για ηχογράφιση και μοντάζ του podcast και του ραδιοφωνικού μηνύματος, επιλογή λογισμικού επεξεργασίας εικόνας για την επιμέλεια του banner κ.ά..

Για το στάδιο αυτό προτείνεται ενδεικτικά μία διδακτική ώρα στο μάθημα της Πληροφορικής. Παρόλα αυτά, θα ήταν χρήσιμο να αφιερωθεί κάποιος χρόνος στο μάθημα της Μουσικής για τυχόν διευκρινίσεις και επίλυση αποριών.

4. *Εφαρμογή μεθόδων και μέσων - Υλοποίηση του μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης - Πιλοτική εφαρμογή* (4 διδακτικές ώρες)

Αρχικά, για τη δημιουργία μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης, κάθε ομάδα εργασίας αναζητά υλικό από αξιόπιστες πηγές για το εκπαιδευτικό υλικό που θα αναπτύξει και χρησιμοποιεί τα μέσα και τις μεθόδους που επέλεξε. Η πιλοτική εφαρμογή ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης αποτελεί απαραίτητο βήμα για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του και την τελική υιοθέτησή του. Το μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης εφαρμόζεται πιλοτικά σε μια ομάδα μαθητών/-τριών και λαμβάνεται ανατροφοδότηση σχετικά με τον βαθμό επίτευξης του μαθησιακού στόχου-ανάπτυξης της επιδιωκόμενης ικανότητας, π.χ. ποια συναισθήματα προκαλεί η μουσική της κινηματογραφικής ταινίας, πώς αυτά τα συναισθήματα βοηθούν στην αντίληψη της ιστορίας, ποιο είναι το leitmotiv κάθε χαρακτήρα της ταινίας, κ.ά.. Με βάση την ανατροφοδότηση η ομάδα εργασίας προχωρά σε βελτιώσεις ως προς την εύκολη χρήση των πολυτροπικών διαδραστικών εφαρμογών που δημιούργησε, τη σαφήνεια των κειμένων/ερωτήσεων, τον τύπο της γραμματοσειράς, την κατάλληλη επιλογή και την ποιότητα των εικόνων, των ηχητικών αποσπασμάτων και των βίντεο, κ.ά..

Για το στάδιο αυτό προτείνονται τουλάχιστον 3 διδακτικές ώρες του μαθήματος της Πληροφορικής. Ανάλογα με τις ανάγκες του αναπτυσσόμενου μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης μπορεί να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος. Επίσης προτείνεται τουλάχιστον 1 διδακτική ώρα στο μάθημα της Μουσικής για την αξιολόγηση του

υλικού και θα ήταν χρήσιμο, παράλληλα με την υλοποίηση στο μάθημα της Πληροφορικής, να αφιερώνεται κάποιος επιπλέον χρόνος στο μάθημα της Μουσικής για τυχόν διευκρινίσεις και επίλυση αποριών.

5. *Παρουσίαση, αναστοχασμός και συζήτηση στην τάξη – Διαμορφωτική αξιολόγηση* (1 διδακτική ώρα)

Παρουσία των δύο εκπαιδευτικών γίνεται η παρουσίαση των εργασιών των ομάδων και των αποτελεσμάτων της πιλοτικής εφαρμογής του μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης. Κάθε ομάδα λαμβάνει ανατροφοδότηση από τους/τις εκπαιδευτικούς και την ολομέλεια της τάξης. Γίνεται συζήτηση και συλλογικός αναστοχασμός.

6. *Βελτιώσεις εργασίας – Τελική αξιολόγηση* (1 διδακτική ώρα)

Οι ομάδες εργασίας με βάση την ανατροφοδότηση που έλαβαν από τους/τις συμμαθητές/-τριές τους και τους/τις εκπαιδευτικούς προχωρούν σε τυχόν βελτιώσεις των τελικών παραδοτέων τους, τα οποία υποβάλουν στο σύστημα διαχείρισης μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το τελικό παραδοτέο κάθε ομάδας εργασίας με τη χρήση της ρουμπρίκας.

Οι μαθητές/-τριες κάνουν τις βελτιώσεις στο μάθημα της Πληροφορικής. Εναλλακτικά, αν ο χρόνος δεν επαρκεί, μπορεί να δοθεί η δυνατότητα επιπλέον βελτιώσεων ως εργασία στο σπίτι. Τέλος, συγκεντρώνονται τα παραδοτέα όλων των ομάδων εργασίας (podcast, διαφημιστικό banner, διαφημιστικό μήνυμα, διαφημιστικό βίντεο) και προγραμματίζεται η μετάδοση της ραδιοφωνικής εκπομπής στο European School Radio.

7. *Μεταγνωστικές δραστηριότητες* (1 διδακτική ώρα)

Είναι σημαντικό να υλοποιηθούν μεταγνωστικές δραστηριότητες όπως αυτές που προτείνονται στο προηγούμενο σχέδιο εργασίας.

Συμπεράσματα

Η βαθιά εμπειρία και γνώση των εκπαιδευτικών, αποτελεί θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων στους/στις μαθητές/-τριες. Η τεχνολογικά ενισχυμένη μάθηση έρχεται να προσθέσει νέες δυνατότητες, αξιοποιώντας τα οφέλη της τεχνολογίας για την ενίσχυση και τον εμπλουτισμό της μαθησιακής εμπειρίας. Αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο που μπορεί να μεταμορφώσει τη διδασκαλία και τη μάθηση, προσφέροντας στους/στις μαθητές/-τριες και στους/στις εκπαιδευτικούς νέες δυνατότητες για ατομική και συλλογική πρόοδο. Η επιτυχής υλοποίηση ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης προϋποθέτει προσεκτικό σχεδιασμό, οργάνωση, συνεργασία και συνεχή αξιολόγηση.

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν τα νέα Προγράμματα Σπουδών της Πληροφορικής και της Μουσικής του Γυμνασίου προκειμένου να διερευνηθούν οι ευκαιρίες ανάπτυξης μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης στο πλαίσιο των δύο μαθημάτων. Στη συνέχεια κατατέθηκαν προτάσεις για συγκεκριμένες ενότητες του μαθήματος της Μουσικής με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών που μπορούν αξιοποιηθούν στο πλαίσιο ανάπτυξης μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν αναλυτικά δύο διδακτικές προτάσεις για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με βάση τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τη διδακτική μεθοδολογία που προτείνουν τα νέα Προγράμματα Σπουδών Πληροφορικής και Μουσικής για το Γυμνάσιο. Οι δύο αυτές προτάσεις αφορούν σχέδια εργασίας, στα οποία αξιοποιούνται ποικίλα ψηφιακά εργαλεία. Στην εργασία προτείνεται ενδεικτικός χρονοπρογραμματισμός και περιγράφεται ο τρόπος συνεργασίας του/της εκπαιδευτικού Πληροφορικής και του/της εκπαιδευτικού Μουσικής.

Διαπιστώθηκε πως με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών υπάρχουν ποικίλες ευκαιρίες για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης. Οι διδακτικές προτάσεις που κατατέθηκαν μπορούν να οδηγήσουν στον σχεδιασμό πλήρων διδακτικών σεναρίων με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες θα υλοποιηθούν. Η διαρκής συνεργασία του/της εκπαιδευτικού Πληροφορικής και του/της εκπαιδευτικού Μουσικής αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον επιτυχή σχεδιασμό και την υλοποίηση των προτεινόμενων σχεδίων εργασίας.

Επιπλέον, στο πλαίσιο των προτεινόμενων σχεδίων εργασίας θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και η μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning). Η μέθοδος CLIL είναι μία ενοποιημένη μέθοδος, καθώς τόσο η γλώσσα όσο και το περιεχόμενο του μαθήματος συνδέονται ισορροπημένα (Mattheoudakis, Alexiou & Laskaridou, 2014). Το περιεχόμενο δεν αφορά μόνο τις δεξιότητες και τις γνώσεις που λαμβάνουν οι μαθητές/-τριες. Πρόκειται για μία πιο προσωποποιημένη μάθηση, όπου οι μαθητές/-τριες δημιουργούν μόνοι/-ες τους τη γνώση και αναπτύσσουν τις ικανότητές τους (Meyer, 2010).

Το Μαθητικό Ραδιόφωνο αποτελεί ένα δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο που προσφέρει πλήθος οφελών στους/στις μαθητές/-τριες. Μια συναρπαστική συνδυαστική προσέγγιση θα ήταν η μέθοδος CLIL, που συνδυάζει την εκμάθηση περιεχομένου με την εκμάθηση ξένης γλώσσας και προσφέρει μια συναρπαστική προσέγγιση για την ενσωμάτωση του μαθητικού ραδιοφώνου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Προσφέρει στους/στις μαθητές/-τριες ευκαιρίες να αξιοποιήσουν τις ήδη υπάρχουσες γλωσσικές επικοινωνιακές τους ικανότητες και να εμπλακούν ενεργά σε δραστηριότητες που έχουν ως απώτερο στόχο την περαιτέρω γλωσσική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αλεξούδα, Γ. & Πατιώ, Μ. (2018). Οι προκλήσεις της Πληροφορικής στα σχέδια έρευνας/εργασίας Μουσικής: Διδακτικά παραδείγματα και προτάσεις. εκπ@ιδευτικός κύκλος, 6(1), 112-129.

Αλεξούδα, Γ. & Πατιώ, Μ. (2015). Εκπαιδευτικό σενάριο: Ludwig van Beethoven: «Μουσικό θέμα της 9ης Συμφωνίας και δημιουργία μουσικής εφαρμογής στο προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch». Στο: Γούσιας, Φ. (επιμ.), Πρακτικά 12ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ «Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ» (σελ. 1379-1389). Αθήνα.

Αλεξούδα, Γ. & Πατιώ, Μ. (2016). Σχέδιο έρευνας προγραμματισμού παιχνιδιών για τη μουσική της Θεσσαλονίκης, Στο: Σαλονικίδης, Ι. (επιμ.), Πρακτικά [4ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας για τις ΤΠΕ](#) «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη», Τόμος Δ (σελ. 1-12). Θεσσαλονίκη.

Πατιώ, Μ., Μποζέλου, Μ. & Αλεξούδα, Γ. (2017). Διαθεματικό διδακτικό σενάριο: Το μονόχορδο του Πυθαγόρα και η Πυθαγόρεια κλίμακα., Στο: Γούσιας, Φ. (επιμ.), Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου συνεδρίου για τον παιδαγωγό του σήμερα (σελ. 2833-2842). Αθήνα.

Ζαχαροπούλου, Κ. & Κωνσταντινίδης, Α. (2022α). Οδηγός εκπαιδευτικού Μουσικής Γυμνασίου. 2η έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/>

Ζαχαροπούλου, Κ. & Κωνσταντινίδης, Α. (2022β). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στις Α', Β', Γ' τάξεις Γυμνασίου. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/>

Κοκκίδου, Μ. (2016). Μουσικοί Γραμματισμοί στον Απόηχο του Μεταμοντερνισμού: από την άγνοια στη συνείδηση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (επιμ.), Πρακτικά 7ου Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, "Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης" (σελ. 3-36). Θεσσαλονίκη.

Φεσάκης, Γ., Αλεξούδα, Γ., Κλώνης, Α. & Μαθιόπουλος, Κ. (2022α). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Πληροφορικής στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/>

Φεσάκης, Γ., Αλεξούδα, Γ., Κλώνης, Α. & Μαθιόπουλος, Κ. (2022β). Οδηγός εκπαιδευτικού Πληροφορικής Γυμνασίου. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/>

Ξενόγλωσσες

Mattheoudakis, M., Alexiou T. & Laskaridou, C. (2014). To CLIL or Not to CLIL? The Case of the 3rd Experimental Primary School in Evosmos. Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics, 3, 215-234.

Maor, R., Paz-Baruch, N., Grinshpan, N., Milman, A., Mevarech, Z., Levi, R., Shlomo, S. & Zion, M. (2023). Relationships between metacognition, creativity, and critical thinking in self-reported teaching performances in project-based learning settings, Thinking Skills and Creativity, 50, 101425.

Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: Successful planning and teaching strategies. Pulso: revista de educación, 33, 11-29.

Parasiz, G. (2018). The Use of Music Technologies in Field Education Courses and Daily Lives of Music Education Department Students (Sample of Atatürk University). Universal Journal of Educational Research, 6(5), 1005-1014.

Patio, M. & Alexouda, G. (2016). Research project on the music of Thessaloniki through the 20th century, with CLIL, Χρονικά (Περιοδική έκδοση του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης), Περίοδος Β', Άνοιξη 2016, Τεύχος 26, 11-16.

Shank, J.D. (2014). Interactive Open Educational Resources. A Guide to Finding, Choosing, and Using what's out there to transform College Teaching, Vol.1, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Siemens, G. & Downes, S. (2008). Connectivism & connective knowledge. Winnipeg, MN: University of Manitoba.

Tasci, B. G. (2015). Project Based Learning from Elementary School to College, Tool: Architecture, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 186, 770-775.

Δικτυογραφία

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών ανά μάθημα στον δικτυακό τόπο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής - <https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/>

Η Φιλοσοφία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στον δικτυακό τόπο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής - <https://www.iep.edu.gr/i-filosofia-ton-neon-programmaton-spoudon/>

Ο δικτυακός τόπος του ThingLink <https://www.thinglink.com/>

Το λάθος ως ευκαιρία μάθησης: Οι πεποιθήσεις των μαθητών και η «κουλτούρα του λάθους» στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Ζαρκογιάννη Εύα

Δρ. Ζαρκογιάννη Εύα, Φιλόλογος., Πειραματικό Λύκειο Καλαμαριάς-Θεσσαλονίκη, zareva@otenet.gr

Abstract: This article reports the findings of a quantitative study examining upper secondary school students' beliefs concerning the role of error in instructional practice, its metacognitive and reflective exploitation, and the perceived "error culture" within the school context. Data analysis employed descriptive and inferential statistical methods, along with multivariate techniques to investigate the factorial structure of the dimensions and their differentiation. The findings reveal a positive cognitive appraisal of error and a strong acknowledgment of its reflective value among students. However, the prevailing school culture is not perceived as equally supportive, while cluster analysis identified three distinct learning profiles. These findings may serve as a foundation for the design of targeted pedagogical interventions aimed at enhancing the creative integration of error into instructional practice.

Keywords: Beliefs, Reflection, Error Culture, Sociocultural Theory

Περίληψη: Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα ευρήματα ποσοτικής έρευνας που διερευνά τις πεποιθήσεις μαθητών και μαθητριών Λυκείου σχετικά με τον ρόλο του λάθους στη διδακτική πράξη, τη μεταγνωστική και αναστοχαστική αξιοποίησή του και την αντιλαμβανόμενη από τους ίδιους «κουλτούρα του λάθους» στο σχολικό περιβάλλον. Η ανάλυση βασίστηκε σε μεθόδους περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, καθώς και σε πολυμεταβλητές τεχνικές διερεύνησης της δομής των διαστάσεων και της διαφοροποίησής τους. Τα αποτελέσματα αποτυπώνουν θετική γνωστική αποτίμηση του λάθους και υψηλή αναγνώριση της αναστοχαστικής του αξίας από τους μαθητές. Αντίθετα, η σχολική κουλτούρα δεν βιώνεται από τους μαθητές ως εξίσου υποστηρικτική, ενώ μέσω της ανάλυσης συστάδων αναδεικνύονται τρία διαφοροποιημένα μαθησιακά προφίλ. Τα ευρήματα δύνανται να προσφέρουν βάση για στοχευμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις ενίσχυσης της δημιουργικής αξιοποίησης του λάθους στη διδακτική πράξη.

Λέξεις κλειδιά: Πεποιθήσεις, Αναστοχασμός, Κουλτούρα λάθους, Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία

Εισαγωγή

Η διερεύνηση του ρόλου του λάθους στη μαθησιακή διαδικασία προϋποθέτει μια πολυεπίπεδη θεωρητική προσέγγιση, η οποία υπερβαίνει τη στενή γνωστική του ερμηνεία και εντάσσει τις πεποιθήσεις, τις μεταγνωστικές διεργασίες και το κοινωνικό πλαίσιο της τάξης σε ένα ενιαίο ερμηνευτικό σχήμα. Ειδικότερα, το λάθος έχει αναγνωριστεί στη σύγχρονη παιδαγωγική και

εκπαιδευτική ψυχολογία ως ουσιώδες στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως απλή ένδειξη αποτυχίας, όπως ίσχυε στην παραδοσιακή προσέγγισή του (Hattie & Timperley, 2007· Karur, 2008). Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι δύναται να λειτουργήσει ως μηχανισμός γνωστικής ανάπτυξης, αναστοχασμού και αυτορρύθμισης, εφόσον εντάσσεται σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (Zimmerman, 2002· Mason & Bruning, 2001). Η μετατόπιση αυτή από την παραδοσιακή λογική της ενοχοποίησης του λάθους προς την παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίησή του συνδέεται στενά με την έννοια της κουλτούρας λάθους στο σχολείο (Tulis, Steuer & Dresel, 2016).

Αναλυτικότερα, σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, κατά τα οποία το λάθος αντιμετωπίζεται ως φυσικό στοιχείο της μάθησης, οι μαθητές ενθαρρύνονται να πειραματίζονται και να συμμετέχουν ενεργά. Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της «κουλτούρας του λάθους» ("error culture") αναφέρεται στο σύνολο των παιδαγωγικών πρακτικών, των προσδοκιών και των διαπροσωπικών δυναμικών που καθορίζουν εάν το λάθος νοηματοδοτείται ως ευκαιρία μάθησης ή ως ένδειξη ανεπάρκειας. Σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι μια θετική κουλτούρα λάθους συνδέεται με αυξημένη ψυχολογική ασφάλεια, μαθησιακή επιμονή και γνωστική εμπλοκή (Tulis, 2013· Steuer & Dresel, 2015· Dresel et al., 2018). Αντίθετα, η αυστηρά αξιολογική του προσέγγιση συνδέεται με άγχος και αποφυγή συμμετοχής (Pekrun et al., 2002· Elliot & Thrash, 2004). Παράλληλα, κεντρική θέση στη δημιουργική αξιοποίησή του κατέχει ο αναστοχασμός, καθώς ενεργοποιεί μεταγνωστικούς μηχανισμούς παρακολούθησης και ρύθμισης της σκέψης (Flavell, 1979· Nelson & Narens, 1990). Όπως υποστηρίζεται και στη σύγχρονη θεωρία της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης (Self-Regulated Learning), η μάθηση προχωρά μέσα από κύκλους ελέγχου και αναθεώρησης, στους οποίους το λάθος λειτουργεί ως ερέθισμα γνωστικής αναδόμησης (Panadero, 2017).

Ωστόσο, οι εμπειρικές μελέτες, που συνεξετάζουν τις πεποιθήσεις των μαθητών για το λάθος και τον αναστοχασμό εντός της ευρύτερης κουλτούρας διαχείρισής του, παραμένουν περιορισμένες, ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Tulis & Ainley, 2011). Επιπλέον, λιγότερη έμφαση έχει δοθεί στη διερεύνηση διαφοροποιημένων μαθησιακών προφίλ ως προς τον τρόπο προσέγγισής του και στη σύνδεσή τους με δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Hyde & Linn, 2010). Υπό το πρίσμα αυτό, το λάθος δεν συνιστά ένα επιμέρους συμβάν της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά μια δυναμική εμπειρία που διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση μαθητικών πεποιθήσεων, αναστοχαστικών στάσεων και σχολικού μικροκλίματος. Η ολιστική αυτή θεώρηση αναδεικνύει τη συμβολή του στη μαθησιακή εμπλοκή και την αυτορρύθμιση, στοιχείο που καθιστά αναγκαία τη συνδυαστική διερεύνηση των επιμέρους διαστάσεών του.

Θεωρητικό πλαίσιο/βιβλιογραφική ανασκόπηση

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης προσεγγίζουν το λάθος ως λειτουργικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας δίνοντας έμφαση στον ανατροφοδοτικό του ρόλο. Χαρακτηριστικά, στο πλαίσιο της Θεωρίας της Παραγωγικής Αποτυχίας (Karur, 2008) και της Θεωρίας του Αναπτυξιακού Νοητικού Σχήματος (Dweck, 2006), η αρχική εμπλοκή του μαθητή σε απαιτητικές γνωστικές καταστάσεις - ακόμη και όταν συνοδεύεται από λανθασμένες απαντήσεις - μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή επιμονή και τη γνωστική εξέλιξη, ενεργοποιώντας διαδικασίες εννοιολογικής αναδόμησης και μεταγνωστικής επίγνωσης

Κεντρικό ρόλο στη διερεύνηση της προσέγγισης του λάθους διαδραματίζουν οι πεποιθήσεις των μαθητών, οι οποίες λειτουργούν ως γνωστικά φίλτρα ερμηνείας της μαθησιακής εμπειρίας, επηρεάζοντας τη στάση και τη συμπεριφορά τους απέναντι στο λάθος, τη γνωστική και συναισθηματική τους εμπλοκή, καθώς και τις στρατηγικές αυτορρύθμισης που ενεργοποιούν μετά από τη διάπραξη του (Pajares, 1992). Οι πεποιθήσεις για το λάθος μπορούν να προσεγγιστούν ως πολυδιάστατο σύστημα που περιλαμβάνει τέσσερις αλληλοσυνδεδεμένες διαστάσεις: γνωστική, μεταγνωστική, συναισθηματική και κοινωνικοπολιτισμική. Η *γνωστική διάσταση* αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αξιολογούν τη μαθησιακή αξία του λάθους αναγνωρίζοντάς το είτε ως διαγνωστικό εργαλείο κατανόησης είτε ως ένδειξη ανεπάρκειας. Η *μεταγνωστική διάσταση* αναφέρεται στις πεποιθήσεις για τη χρησιμότητα της παρακολούθησης, ανάλυσης και ρύθμισης της σκέψης μετά από ένα λάθος, καθώς και στη λειτουργικότητα του αναστοχασμού και της αυτοδιόρθωσης ως στρατηγικών μάθησης (Flavell, 1979· Efklides, 2008· Panadero, 2017). Η *συναισθηματική διάσταση* περιλαμβάνει αντιδράσεις όπως άγχος, φόβο έκθεσης ή αίσθημα ασφάλειας, οι οποίες επηρεάζουν τη μαθησιακή εμπλοκή (Pekrun, 2006). Τέλος, η *κοινωνικοπολιτισμική διάσταση* αφορά τον τρόπο με τον οποίο το σχολικό μικροκλίμα, οι προσδοκίες της τάξης και οι διαπροσωπικές δυναμικές επηρεάζουν τη νοηματοδότηση του λάθους. Από αυτή τη θεωρητική σκοπιά, οι μαθησιακές στάσεις συγκροτούνται μέσω συμμετοχής σε κοινότητες πρακτικής και δεν αποτελούν αποκλειστικά ατομικά γνωστικά φαινόμενα (Vygotsky, 1978:84-91· Tulis et al., 2016). Η συγκεκριμένη διάσταση συνδέεται με την έννοια της «κουλτούρας του λάθους», στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητικές πεποιθήσεις διαμορφώνονται μέσα από κοινωνικές προσδοκίες, παιδαγωγικές πρακτικές και δυναμικές του σχολικού μικροκλίματος. Υπό αυτή την οπτική, το λάθος νοηματοδοτείται ως σύνθετη μαθησιακή εμπειρία που διαμεσολαβείται από γνωστικούς, μεταγνωστικούς, συναισθηματικούς και κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι συγκροτούν ένα δυναμικό πλέγμα αλληλεξάρτησης στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας (Efklides, 2006· Panadero, 2017· Hattie & Timperley, 2007).

Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι οι δηλωμένες πεποιθήσεις των ατόμων δεν ταυτίζονται πάντοτε με την πραγματική μαθησιακή πρακτική που υιοθετούν. Το φαινόμενο της απόκλισης ανάμεσα στην πρόθεση και τη συμπεριφορά (intention-behavior gap) έχει τεκμηριωθεί ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα και υποδηλώνει ότι οι μαθητές ενδέχεται να εκφράζουν θετικές στάσεις ή προθέσεις χωρίς αυτές να μεταφράζονται συστηματικά σε στρατηγικές δράσεις (Ajzen, 1991· Veenman, 2011). Επομένως, η διερεύνηση των πεποιθήσεων αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές νοηματοδοτούν τη μαθησιακή εμπειρία, ακόμη και όταν αυτή δεν συνοδεύεται από άμεση συμπεριφορική εκδήλωση.

Ωστόσο, οι εμπειρικές μελέτες που διερευνούν συνδυαστικά τις παραπάνω διαστάσεις και τη διαφοροποίησή τους σε μαθησιακά προφίλ παραμένουν περιορισμένες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το κενό αυτό καθιστά αναγκαία μια ολιστική και πολυεπίπεδη διερεύνηση της πρόσληψης και αξιοποίησης του λάθους από τους μαθητές. Επομένως, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στη συνολική διερεύνηση των παραπάνω διαστάσεων, θέτοντας τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι γνωστικές και συναισθηματικές πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με τη μαθησιακή αξία και τη βιωματική εμπειρία του λάθους;
- Σε ποιο βαθμό οι μαθητές εκφράζουν θετικές πεποιθήσεις και δηλώνουν αναστοχαστικές και μεταγνωστικές πρακτικές επεξεργασίας των λαθών τους;

- Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την κουλτούρα διαχείρισης του λάθους στο σχολικό μικροκλίμα και σε ποιο βαθμό τη βιώνουν ως υποστηρικτική και ασφαλή;
- Ποια είναι η σχέση μεταξύ γνωστικών, μεταγνωστικών και συναισθηματικών πεποιθήσεων και της αντιλαμβανόμενης κοινωνικοπολιτισμικής κουλτούρας του λάθους;
- Αναδεικνύονται διαφοροποιημένα μαθησιακά προφίλ ως προς τον συνδυασμό των παραπάνω διαστάσεων;
- Διαφοροποιούνται τα προφίλ αυτά ως προς δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, τάξη φοίτησης, τμήμα);

Για την εμπειρική διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων σχεδιάστηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση πρωτότυπου ερωτηματολογίου. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται αναλυτικά το δείγμα της μελέτης, το ερευνητικό εργαλείο, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, καθώς και οι μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης που αξιοποιήθηκαν.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας, όπως αναλύεται στον Πίνακα 1, αποτελείται από 161 μαθητές και μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α' και της Β' τάξης και εμφανίζει σχετικά ισομερή κατανομή ως προς το φύλο, με ελαφρώς μεγαλύτερη συμμετοχή κοριτσιών (52.80%) έναντι αγοριών (47.20%). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φοιτούν στο Πειραματικό Λύκειο Καλαμαριάς κατά το σχολικό έτος 2025–2026, χρονική περίοδο που συμπίπτει με την έναρξη της θεσμικής του λειτουργίας με τον συγκεκριμένο χαρακτήρα. Η επιλογή ενός νεοϊδρυθέντος σχολείου αυτού του τύπου ως πεδίου έρευνας προσδίδει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη μελέτη, καθώς η συγκεκριμένη σχολική μονάδα διανύει κατά τη διεξαγωγή της έρευνας μια μεταβατική περίοδο προς την κατεύθυνση της εφαρμογής ενισχυμένης παιδαγωγικής καινοτομίας, με έμφαση στην υιοθέτηση σύγχρονων διδακτικών πρακτικών.

Πίνακας 1. Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο

Φύλο	N	%
Αγόρια	76	47.20
Κορίτσια	85	52.80
Σύνολο	161	100

Ταυτόχρονα, η εστίαση στα τμήματα της Α' και Β' τάξης του Λυκείου, και όχι της Γ' τάξης, αποτέλεσε συνειδητή ερευνητική επιλογή, προκειμένου τα ευρήματα να αξιοποιηθούν ανατροφοδοτικά στον μακροπρόθεσμο παιδαγωγικό και διδακτικό σχεδιασμό της σχολικής μονάδας, συμβάλλοντας στη σταδιακή διαμόρφωση μιας βιώσιμης κουλτούρας διαχείρισης και δημιουργικής αξιοποίησης του λάθους. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2, το δείγμα περιλαμβάνει μαθητές και μαθήτριες της Α' (54.66%) και της Β' Λυκείου (45.34%), με ελαφρώς αυξημένη συμμετοχή

της πρώτης τάξης. Η κατανομή στα επιμέρους τμήματα εμφανίζεται σχετικά ισομερής, χωρίς έντονες αποκλίσεις ως προς τη συμμετοχή.

Πίνακας 2. Κατανομή δείγματος ως προς τάξη και τμήμα

Τάξη	N	%	Τμήμα	N	%	Τμήμα	N	%
A' Λυκείου	88	54.66	A1	23	14.29	A2	21	13.04
			A3	18	11.18	A4	26	16.15
B' Λυκείου	73	45.34	B1	19	11.80	B2	23	14.29
			B3	18	11.18	B4	13	8.07
Σύνολο	161	100						

Παρόλο που το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού μαθητικού πληθυσμού, η έρευνα έχει διερευνητικό χαρακτήρα και στοχεύει στην εις βάθος κατανόηση των μαθητικών αντιλήψεων σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με τα προαναφερθέντα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε πρωτότυπο ερωτηματολόγιο, το οποίο αναπτύχθηκε ειδικά για τις ανάγκες της μελέτης και εδράζεται στο πολυδιάστατο θεωρητικό σχήμα της έρευνας. Η συγκρότησή του βασίστηκε σε θεωρητικά μοντέλα και εμπειρικά ευρήματα που αφορούν: (α) τις γνωστικές και συναισθηματικές πεποιθήσεις των μαθητών για τη μαθησιακή αξία του λάθους και τον φόβο αποτυχίας (Dweck, 2006· Pekrun, 2006· Tulis, 2013), (β) τις μεταγνωστικές πεποιθήσεις και τις δηλωμένες πρακτικές αναστοχαστικής και αυτορρυθμιζόμενης επεξεργασίας του (Flavell, 1979· Efklides, 2008· Panadero, 2017), και (γ) την αντιλαμβανόμενη κουλτούρα διαχείρισης του λάθους στο σχολικό μικροκλίμα (Vygotsky, 1978· Tulis et al., 2016).

Συνολικά, το ερευνητικό εργαλείο περιλάμβανε 21 δηλώσεις, οι οποίες αξιολογήθηκαν μέσω πενταβάθμιας κλίμακας Likert (1 = Πολύ συμφωνώ έως 5 = Πολύ διαφωνώ). Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου ήταν αρνητικά διατυπωμένες και, για τον λόγο αυτό, εφαρμόστηκε αντιστροφή βαθμολόγησης (reverse scoring) πριν από την ανάλυση των δεδομένων, ώστε οι υψηλότερες τιμές να αντιστοιχούν σε αυξημένη συμφωνία με θετικές πεποιθήσεις για τον ρόλο του λάθους στη μάθηση, σύμφωνα με τους παραπάνω άξονες ανάλυσης. Η διαδικασία αυτή κρίνεται απαραίτητη κατά την ανάλυση κλιμάκων τύπου Likert, προκειμένου να διασφαλίζεται η ορθότητα της ερμηνείας των αποτελεσμάτων και η αξιοπιστία των μετρήσεων (DeVellis, 2017:79–83· Field, 2018, 664-685).

Το ερωτηματολόγιο οργανώθηκε σε τρεις διακριτές ενότητες, οι οποίες συνιστούν αντίστοιχα τις τρεις βασικές κλίμακες ανάλυσης της παρούσας έρευνας.

Η πρώτη ενότητα διερευνά τις γενικές πεποιθήσεις για το λάθος και περιλαμβάνει δηλώσεις που αποτυπώνουν τρεις επιμέρους διαστάσεις (Πίνακας 3): (α) τη συναισθηματική, που αφορά το επίπεδο άνεσης, άγχους και φόβου έκθεσης στη σχολική τάξη (V1α, V1γ), (β) τη γνωστική, στην αντίληψη του λάθους ως λειτουργικού και αναγκαίου στοιχείου της μαθησιακής διαδικασίας (V1β, V1δ, V1ε), και (γ) την κοινωνικοπολιτισμική, όπως αυτή νοηματοδοτείται στο πλαίσιο της σχολικής αλληλεπίδρασης (V1στ, V1ζ).

Πίνακας 3. Ερωτήσεις- δηλώσεις κλίμακας γενικών πεποιθήσεων για το λάθος

Ερώτηση- Δήλωση

- V1α** Δεν νιώθω άνετα να κάνω λάθη στην τάξη.
- V1β** Δεν πιστεύω ότι τα λάθη μπορούν να με βοηθήσουν να μάθω καλύτερα.
- V1γ** Δεν νιώθω ότι μπορώ να ρωτήσω για τα λάθη μου χωρίς να κριθώ.
- V1δ** Δεν πιστεύω ότι τα λάθη είναι φυσικό μέρος της μάθησης.
- V1ε** Δεν νιώθω ότι διορθώνοντας τα λάθη μου μπορώ να προοδεύσω πιο γρήγορα.
- V1στ** Δεν θεωρώ χρήσιμο να συζητώ τα λάθη μου με άλλους.
- V1ζ** Δεν πιστεύω ότι η τάξη μου ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν λάθη χωρίς φόβο.
-

Η δεύτερη ενότητα αφορά τον αναστοχασμό και αποτυπώνει τόσο τις πεποιθήσεις για τη διαγνωστική και ερμηνευτική αξία του λάθους (V2α, V2ε) όσο και τις δηλωμένες πρακτικές μεταγνωστικής και αυτορρυθμιζόμενης αξιοποίησής του μέσω ανατροφοδότησης, αυτοδιόρθωσης και επανεξέτασης (V2β, V2γ, V2δ, V2στ, V2ζ, V2η) (Πίνακας 4). Οι δηλώσεις συγκροτούν μία ενιαία αναστοχαστική διάσταση, εκφράζοντας το επίπεδο πρόθεσης μεταγνωστικής εμπλοκής και ενεργητικής διαχείρισης του λάθους από τους μαθητές.

Πίνακας 4. Ερωτήσεις - Δηλώσεις κλίμακας Αναστοχασμού στο λάθος

Ερώτηση- Δήλωση

- V2α** Δεν νιώθω την ανάγκη να καταλάβω γιατί έκανα ένα λάθος.
- V2β** Δεν ζητώ συνήθως βοήθεια για να κατανοήσω τα λάθη μου.
- V2γ** Δεν προσπαθώ να διορθώσω άσκηση στην οποία έκανα λάθος.
- V2δ** Δεν πιστεύω ότι αξίζει να ξαναδώ μια άσκηση που έκανα λάθος.

Ερώτηση- Δήλωση

V2ε Δεν πιστεύω ότι τα λάθη μου δείχνουν τι χρειάζεται βελτίωση.

V2στ Δεν παρατηρώ τα λάθη μου όταν με διορθώνουν.

V2ζ Δεν νιώθω ότι έχω έλεγχο να αποφύγω παρόμοια λάθη.

V2η Δεν συμμετέχω στο μάθημα από φόβο μήπως κάνω λάθος.

Η τρίτη ενότητα αφορά την κουλτούρα του λάθους στη σχολική τάξη (Πίνακας 5) και αποτυπώνει την αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές παιδαγωγική και κοινωνικοσυναισθηματική διαχείριση του λάθους στο πλαίσιο της σχολικής αλληλεπίδρασης. Οι δηλώσεις συγκροτούν μια ενιαία διάσταση που περιλαμβάνει αφενός την αίσθηση ψυχολογικής ασφάλειας και αποδοχής της έκθεσης στο λάθος, χωρίς το φόβο αρνητικής κριτικής και αξιολόγησης (**V3α, V3γ, V3στ**), και αφετέρου την αντίληψη ενός παιδαγωγικού κλίματος που ενθαρρύνει τον σεβασμό, την ανοιχτή συζήτηση και τη δημιουργική αξιοποίηση του λάθους ως μαθησιακής ευκαιρίας (**V3β, V3δ, V3ε**).

Πίνακας 5. Δηλώσεις κλίμακας Κουλτούρας του λάθους

Ερώτηση Δήλωση	
V3α	Δεν νιώθω ότι στην τάξη επιτρέπονται τα λάθη χωρίς κοροϊδία.
V3β	Δεν αισθάνομαι ότι οι συμμαθητές σέβονται τα λάθη των άλλων.
V3γ	Δεν νιώθω ότι μπορώ να εκφραστώ ελεύθερα χωρίς φόβο να κάνω λάθος.
V3δ	Δεν πιστεύω ότι συζητάμε ανοιχτά τα λάθη, ώστε όλοι να μάθουμε
V3ε	Δεν θεωρώ ότι το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνεται η δοκιμή ιδεών χωρίς φόβο λάθους.
V3στ	Δεν πιστεύω ότι οι μαθητές νιώθουν άνετα να πουν «δεν κατάλαβα» ή «έκανα λάθος».

Συνολικά, οι τρεις ενότητες συγκροτούν ένα πολυδιάστατο εργαλείο διερεύνησης των πεποιθήσεων των μαθητών για τον ρόλο του λάθους, καλύπτοντας τις γνωστικές, μεταγνωστικές,

συναισθηματικές και κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις της μαθησιακής εμπειρίας ως προς την προσέγγισή του. Οι επιμέρους αυτές διαστάσεις δεν λειτουργούν απομονωμένα, αλλά διατρέχουν οριζόντια και τις τρεις κλίμακες, συγκροτώντας ένα ενιαίο εννοιολογικό σχήμα πρόσληψης, επεξεργασίας και κοινωνικής νοηματοδότησης του λάθους. Η πολυεπίπεδη αυτή διάρθρωση επιβεβαιώθηκε εμπειρικά μέσω διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης, τα ευρήματα της οποίας παρουσιάζονται στην ενότητα των αποτελεσμάτων.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ψηφιακού ερωτηματολογίου. Η συμμετοχή των μαθητών υπήρξε εθελοντική και ανώνυμη, ενώ δόθηκαν σαφείς οδηγίες σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και τη διασφάλιση της ανωνυμίας των απαντήσεων.

Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων διενεργήθηκε με το λογισμικό Jamovi, το οποίο βασίζεται στη γλώσσα προγραμματισμού R. Αρχικά υπολογίστηκαν περιγραφικοί δείκτες (μέσος όρος και τυπική απόκλιση) για τις τρεις κλίμακες του ερωτηματολογίου.

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία τους με τον δείκτη Cronbach α . Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε εκ των προτέρων στο $\alpha = 0.05$. Τιμές p μικρότερες του 0.05 θεωρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές, ενώ όπου κρίθηκε σκόπιμο αναφέρθηκαν και αυστηρότερα επίπεδα σημαντικότητας ($p < 0.01$, $p < 0.001$). Λόγω μη ικανοποίησης των παραδοχών κανονικότητας, χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών κλιμάκων του ερωτηματολογίου εξετάστηκαν με τον συντελεστή Spearman, με επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$. Οι διαφορές ως προς δημογραφικές μεταβλητές διερευνήθηκαν με τους ελέγχους Mann-Whitney U (για δύο ανεξάρτητες ομάδες) και Kruskal-Wallis (για περισσότερες από δύο ομάδες). Για τους ελέγχους Mann-Whitney U υπολογίστηκε επιπλέον το μέγεθος επίδρασης r , προκειμένου να εκτιμηθεί η ένταση των διαφορών μεταξύ των συγκρινόμενων ομάδων και όχι μόνο η στατιστική τους σημαντικότητα. Το μέγεθος επίδρασης r υπολογίστηκε βάσει της τιμής Z του ελέγχου και του συνολικού μεγέθους δείγματος, με τον τύπο $r = Z / \sqrt{N}$. Η ερμηνεία του μεγέθους επίδρασης πραγματοποιήθηκε με βάση τα κριτήρια του Cohen (1988:24-27), όπου τιμές $r \approx .10$ θεωρούνται μικρές, $r \approx 0.30$ μέτριες και $r \geq 0.50$ μεγάλες.

Τέλος, εφαρμόστηκε η ανάλυση συστάδων (cluster analysis) με τη μέθοδο K-means, αφού προηγουμένως οι συνολικοί δείκτες τυποποιήθηκαν σε z-scores. Η ανάλυση αυτή επέτρεψε τον εντοπισμό διακριτών προφίλ μαθητών ως προς τις στάσεις τους απέναντι στο λάθος με βάση τις τρεις κλίμακες του ερωτηματολογίου: τις γενικές πεποιθήσεις για το λάθος, τον βαθμό αναστοχασμού στο λάθος και την κουλτούρα της σχολικής τάξης ως προς τη διαχείριση του λάθους. Η σχέση των συστάδων με δημογραφικά χαρακτηριστικά εξετάστηκε με έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , με αποδεκτό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.05$, ενώ για την εκτίμηση του μεγέθους επίδρασης υπολογίστηκε ο δείκτης Cramer's V, όπου τιμές 0.10, 0.30 και ≥ 0.50 αντιστοιχούν σε μικρή, μέτρια και μεγάλη επίδραση αντίστοιχα.

Αποτελέσματα

Έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας της κλίμακας μέτρησης των γενικών πεποιθήσεων για το λάθος, του βαθμού αναστοχασμού στο λάθος και της κουλτούρας του λάθους στο σχολικό περιβάλλον

Για τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (Exploratory Factor Analysis – EFA) με τη μέθοδο Principal Axis Factoring και περιστροφή Varimax (Πίνακας 6), διαδικασία που προτείνεται ευρέως για τη διερεύνηση της υποκείμενης δομής ψυχομετρικών εργαλείων (Field, 2018· Hair et al., 2018). Παρότι οι εξεταζόμενες διαστάσεις θεωρητικά συνδέονται μεταξύ τους, επιλέχθηκε ορθογώνια περιστροφή (Varimax) για λόγους ερμηνευτικής σαφήνειας και καθαρής παραγοντικής διάκρισης, δεδομένου ότι οι μεταξύ τους συσχετίσεις, παρότι στατιστικά σημαντικές, δεν κρίθηκαν τόσο υψηλές ώστε να αναιρούν τη διακριτότητα των παραγόντων.

Ο δείκτης δειγματοληπτικής επάρκειας Kaiser–Meyer–Olkin ήταν υψηλός ($KMO = 0.84$), ενώ ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett αναδείχθηκε στατιστικά σημαντικός ($\chi^2 = 1689.47$, $df = 210$, $p < 0.001$), επιβεβαιώνοντας την καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση (Kaiser, 1974· Tabachnick & Fidell, 2019:476-480).

Με βάση το κριτήριο ιδιοτιμών > 1 (Kaiser criterion), αναδείχθηκαν τρεις παράγοντες, ενώ η ερμηνεία του διαγράμματος ιδιοτιμών (Scree Plot) επιβεβαίωσε επίσης τη λύση τριών παραγόντων (Cattell, 1966). Οι τρεις παράγοντες εξηγούν συνολικά το 59.0% της συνολικής διακύμανσης, ποσοστό που θεωρείται ικανοποιητικό για έρευνες στον χώρο των κοινωνικών επιστημών (Hair et al., 2018: 147).

Ο πρώτος παράγοντας αντιστοιχεί στις γενικές πεποιθήσεις απέναντι στο λάθος, ο δεύτερος στον αναστοχασμό στο λάθος και ο τρίτος στην κουλτούρα λάθους στη σχολική τάξη. Οι φορτίσεις των δηλώσεων στους αντίστοιχους παράγοντες ήταν ικανοποιητικές (> 0.40) χωρίς σημαντικές επικαλύψεις, επιβεβαιώνοντας τη διακριτότητα των τριών διαστάσεων, σύμφωνα με τα προτεινόμενα όρια ερμηνείας φορτίσεων στη σχετική βιβλιογραφία (Stevens, 2002: 393-395· Costello & Osborne, 2005).

Πίνακας 6. Παραγοντική δομή των κλιμάκων (EFA – Varimax)

	Παράγοντας 1 Πεποιθήσεις	Παράγοντας 2 Αναστοχασμός	Παράγοντας 3 Κουλτούρα
V1α	.71		
V1β	.76		

V1γ	.68	
V1δ	.73	
V1ε	.69	
V1στ	.62	
V1ζ	.58	
V2α		.74
V2β		.69
V2γ		.72
V2δ		.70
V2ε		.77
V2στ		.73
V2ζ		.61
V2η		.55
V3α		.68
V3β		.71
V3γ		.74
V3δ		.66
V3ε		.63
V3στ		.60

Μέθοδος εξαγωγής: Principal Axis Factoring. Περιστροφή: Varimax. KMO = 0.84. Bartlett $\chi^2 = 1689.47$, $p < 0.001$. Συνολική εξηγούμενη διακύμανση = 59.0%. Εμφανίζονται φορτίσεις > 0.40 .

Αρχικά, η εσωτερική συνοχή των τριών κλιμάκων του ερωτηματολογίου εξετάστηκε με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α . Τα επίπεδα αξιοπιστίας κρίνονται οριακά αποδεκτά για διερευνητικού χαρακτήρα έρευνα, πρωτότυπο εργαλείο και πρώιμη ανάπτυξη κλιμάκων. (Hair et al., 2018). Ειδικότερα, οι κλίμακες των γενικών πεποιθήσεων απέναντι στο λάθος ($\alpha = 0.682$) και του αναστοχασμού στο λάθος ($\alpha = 0.684$) εμφάνισαν τιμές οριακά άνω του αποδεκτού ορίου, ενώ η κλίμακα της κουλτούρας λάθους παρουσίασε ικανοποιητική εσωτερική συνοχή ($\alpha = 0.728$) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Αξιοπιστία κλιμάκων Cronbach α

	Cronbach α
Γενικές πεποιθήσεις για το λάθος	0.682
Αναστοχασμός στο λάθος	0.684
Κουλτούρα λάθους	0.728

Μετά τη διαπίστωση αποδεκτών επιπέδων αξιοπιστίας, προχώρησε η διερεύνηση της περιγραφικής κατανομής των απαντήσεων.

Περιγραφικά αποτελέσματα των επιμέρους δηλώσεων και των συνολικών κλιμάκων

Σε επίπεδο επιμέρους δηλώσεων, αναδεικνύονται διαφοροποιήσεις μεταξύ των τριών κλιμάκων, οι οποίες προσφέρουν πιο λεπτομερή εικόνα των στάσεων των μαθητών απέναντι στο λάθος, του βαθμού αναστοχασμού στα λάθη τους και της αντίληψής τους για την κουλτούρα του λάθους στη σχολική τάξη.

Ειδικότερα, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 8, στην κλίμακα των γενικών πεποιθήσεων, καταγράφηκαν σχετικά υψηλές τιμές στη δήλωση V1δ «Δεν πιστεύω ότι τα λάθη είναι φυσικό μέρος της μάθησης» ($M = 4.28$, $TA = 0.86$), εύρημα που υποδηλώνει ισχυρή αναγνώριση της μαθησιακής αξίας του λάθους μετά την αντιστροφή βαθμολόγησης. Υψηλές τιμές εμφανίζονται επίσης στη δήλωση V1β ($M = 4.15$, $TA = 0.82$) και V1ε ($M = 4.04$, $TA = 0.93$), ενισχύοντας την εικόνα θετικών γνωστικών πεποιθήσεων απέναντι στο λάθος. Αντίθετα, χαμηλότερη τιμή παρατηρείται στη δήλωση V1α «Δεν νιώθω άνετα να κάνω λάθη στην τάξη» ($M = 3.02$, $TA = 1.02$), γεγονός που υποδεικνύει την παρουσία συναισθηματικής επιφυλακτικότητας σε μέρος του δείγματος. Παρόμοια τάση εμφανίζεται και στη δήλωση V1ζ ($M = 3.09$, $TA = 1.13$), αναδεικνύοντας ότι η ενθάρρυνση για έκθεση στο λάθος δεν βιώνεται ομοιόμορφα από όλους τους μαθητές.

Πίνακας 8: Δείκτες κεντρικής τάσης και διακύμανσης - Κλίμακα Γενικών Πεποιθήσεων για το λάθος.

	Μέσος Όρος	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση
V1α	3.02	3.0	1.02
V1β	4.15	4.0	0.82
V1γ	3.36	3.0	1.04
V1δ	4.28	4.0	0.86
V1ε	4.04	4.0	0.93

V1στ	3.54	4.0	1.01
V1ζ	3.09	3.0	1.13

Στην κλίμακα του αναστοχασμού (Πίνακας 9), οι υψηλότερες τιμές καταγράφονται στις δηλώσεις V2ε «Δεν πιστεύω ότι τα λάθη μου βοηθούν να δω σε τι χρειάζεται να βελτιωθώ» ($M = 4.21$, $TA = 0.73$) και V2α «Δεν νιώθω την ανάγκη να καταλάβω γιατί έκανα ένα λάθος» ($M = 4.10$, $TA = 0.90$). Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν υψηλό επίπεδο ανάγκης μεταγνωστικής επεξεργασίας των λαθών από τους μαθητές μετά την αντιστροφή βαθμολόγησης. Υψηλές τιμές εμφανίζονται επίσης στις δηλώσεις V2δ ($M = 3.99$, $TA = 0.87$) και V2στ ($M = 3.96$, $TA = 0.84$), γεγονός που υποδηλώνει διάθεση συστηματικής ενασχόλησης των μαθητών με τη διόρθωση και κατανόηση των λαθών τους.

Ωστόσο, η δήλωση V2η «Δεν συμμετέχω στο μάθημα από τον φόβο μήπως κάνω λάθος» παρουσιάζει σχετικά υψηλή διασπορά ($M = 3.81$, $TA = 1.16$), αναδεικνύοντας ότι ο φόβος του λάθους εξακολουθεί να επηρεάζει τη μαθησιακή συμμετοχή μέρους των μαθητών.

Πίνακας 9: Δείκτες κεντρικής τάσης και διακύμανσης – Κλίμακα Αναστοχασμού στο λάθος

	Μέσος Όρος	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση
V2α	4.10	4.0	0.90
V2β	3.42	4.0	1.02
V2γ	3.61	4.0	1.04
V2δ	3.99	4.0	0.87
V2ε	4.21	4.0	0.73
V2στ	3.96	4.0	0.84
V2ζ	3.38	3.0	0.97
V2η	3.81	4.0	1.16

Τέλος, στην κλίμακα της κουλτούρας λάθους στη σχολική τάξη, οι μέσοι όροι των επιμέρους δηλώσεων κινούνται εγγύτερα στο ουδέτερο σημείο της κλίμακας, γεγονός που υποδηλώνει μια σχετικά συγκρατημένη αντίληψη των μαθητών ως προς τον βαθμό υποστηρικτικότητας του σχολικού περιβάλλοντος απέναντι στο λάθος (Πίνακας 10). Ειδικότερα, η υψηλότερη τιμή καταγράφεται στη δήλωση V3γ «Δεν νιώθω ότι μπορώ να εκφραστώ ελεύθερα χωρίς φόβο λάθους» ($M = 3.39$, $TA = 0.98$), ενώ ακολουθούν οι δηλώσεις V3α ($M = 3.34$, $TA = 0.99$) και V3β ($M = 3.26$, $TA = 1.01$), οι οποίες σχετίζονται με την αποδοχή και τον σεβασμό των λαθών εντός της τάξης.

Αντίθετα, η χαμηλότερη τιμή παρατηρείται στη δήλωση V3ε «Δεν θεωρώ ότι το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει τη δοκιμή νέων ιδεών χωρίς φόβο λάθους» ($M = 3.02$, $TA = 1.08$). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι, παρότι διαμορφώνονται στοιχεία θετικής κουλτούρας λάθους, η εμπειρία των μαθητών παραμένει εν μέρει επιφυλακτική, ιδίως ως προς τη δυνατότητα πειραματισμού και έκφρασης καινοτόμων ιδεών χωρίς τον φόβο αξιολόγησης.

Πίνακας 10 Δείκτες κεντρικής τάσης και διακύμανσης – Κλίμακα Κουλτούρας Λάθους

	Μέσος Όρος	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση
V3α	3.34	3.0	0.99
V3β	3.26	3.0	1.01
V3γ	3.39	4.0	0.98
V3δ	3.19	3.0	1.05
V3ε	3.02	3.0	1.08
V3στ	3.07	3.0	1.12

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι συγκεντρωτικοί περιγραφικοί δείκτες των τριών βασικών κλιμάκων (μέσος όρος και τυπική απόκλιση) (Πίνακας 11). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, συνολικά, οι μαθητές εμφανίζουν μέτριες προς θετικές στάσεις απέναντι στο λάθος, με διαφοροποιήσεις μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων. Ειδικότερα, στην κλίμακα του Αναστοχασμού στο λάθος καταγράφηκε ο υψηλότερος μέσος όρος ($M = 3.81$, $TA = 0.53$), υποδηλώνοντας ισχυρή αναστοχαστική επεξεργασία των λαθών. Ακολουθεί η κλίμακα των Γενικών πεποιθήσεων ($M = 3.64$, $TA = 0.57$), ενώ χαμηλότερος μέσος όρος εμφανίζεται στην Κουλτούρα λάθους ($M = 3.21$, $TA = 0.68$), γεγονός που δείχνει ότι το σχολικό κλίμα βιώνεται λιγότερο υποστηρικτικά συγκριτικά με τις ατομικές πεποιθήσεις των μαθητών.

Οι τυπικές αποκλίσεις υποδηλώνουν ικανοποιητική διασπορά των απαντήσεων, όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 5, γεγονός που επιτρέπει τη διερεύνηση διαφοροποιημένων μαθητικών προφίλ, όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια μέσω της ανάλυσης συστάδων.

Πίνακας 11. Συγκεντρωτικοί δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς των κλιμάκων

	M	SD
Γενικές πεποιθήσεις απέναντι στο λάθος	3,64	0.57
Αναστοχασμός στο λάθος	3,81	0.53
Κουλτούρα λάθους	3,21	0.68

Συσχετίσεις μεταξύ κλιμάκων και διαφοροποιήσεις ως προς τα ατομικά - δημογραφικά χαρακτηριστικά

Οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών κλιμάκων εξετάστηκαν με τον συντελεστή Spearman ρ , με επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$, ενώ οι περισσότερες συσχετίσεις αναδείχθηκαν σε αυστηρότερο επίπεδο σημαντικότητας ($p < 0.001$). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές μέτριες έως ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των γενικών πεποιθήσεων απέναντι στο λάθος και του αναστοχασμού ($\rho = 0.526, p < 0.001$), των πεποιθήσεων και της κουλτούρας λάθους ($\rho = 0.562, p < 0.001$), καθώς και μεταξύ αναστοχασμού και κουλτούρας λάθους ($\rho = 0.346, p < 0.001$) (Πίνακας 12). Οι θετικές συσχετίσεις καταδεικνύουν ότι η αποδοχή του λάθους ως μαθησιακής ευκαιρίας συνδέεται με ενεργότερη αναστοχαστική επεξεργασία των λαθών και με την πρόσληψη μιας θετικής παιδαγωγικής κουλτούρας λάθους στο σχολικό πλαίσιο.

Πίνακας 12. Συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων (Spearman ρ)

	Πεποιθήσεις	Αναστοχασμός	Κουλτούρα λάθους
Πεποιθήσεις	—	0.526 ($p < .001$)	0.562 ($p < 0.001$)
Αναστοχασμός	0.526 ($p < 0.001$)	—	0.346 ($p < 0.001$)
Κουλτούρα λάθους	0.562 ($p < 0.001$)	0.346 ($p < .001$)	—

Λόγω μη ικανοποίησης των παραδοχών κανονικότητας, για τη διερεύνηση διαφορών ως προς δημογραφικά χαρακτηριστικά, χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι. Μέσω των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την τάξη φοίτησης ή το τμήμα. Αντίθετα, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο εντοπίστηκε μόνο ως προς τη διάσταση του αναστοχασμού στο λάθος ($U = 2511.5, Z = -2.31, p = 0.021, r = 0.18$), υποδηλώνοντας μικρό προς μέτριο μέγεθος επίδρασης, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 13.

Πίνακας 13. Διαφορές ως προς το φύλο (Mann-Whitney U)

Κλίμακα	U	Z	p	r
Γενικές πεποιθήσεις ως προς το λάθος	2814.0	-1.28	0.200	0.10
Αναστοχασμός στο λάθος	2511.5	-2.31	0.021	0.18
Κουλτούρα λάθους	3522.0	-1.14	0.252	0.09

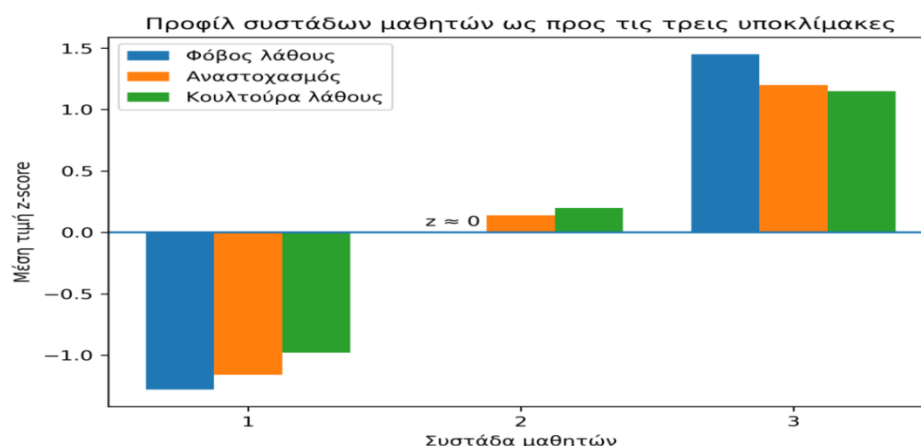
Ανάλυση συστάδων (Cluster Analysis)

Για τον εντοπισμό διαφοροποιημένων προφίλ μαθητών εφαρμόστηκε ανάλυση συστάδων με τη μέθοδο K-means, αφού προηγουμένως οι συνολικοί δείκτες των τριών κλιμάκων τυποποιήθηκαν σε z-scores. Ο αριθμός των συστάδων ($k = 3$) επιλέχθηκε βάσει του κριτηρίου Elbow και της ερμηνευτικής επάρκειας των παραγόμενων προφίλ, πρακτική που προτείνεται ευρέως στη διεθνή βιβλιογραφία της ανάλυσης συστάδων ως συνδυασμός στατιστικών και θεωρητικών κριτηρίων (Hair et al., 2018:493-497). Η ανάλυση οδήγησε στην ανάδειξη τριών διακριτών προφίλ μαθητών ως προς τις συνολικές στάσεις τους απέναντι στο λάθος, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 14.

Πίνακας 14. Τυπολογία συστάδων (z-scores)

Συστάδα	Πεποιθήσεις	Αναστοχασμός	Κουλτούρα λάθους	N
Χαμηλό προφίλ	-1.28	-1.16	-0.98	37
Ενδιάμεσο προφίλ	-0.01	0.08	-0.35	64
Θετικό προφίλ	0.78	0.61	0.96	60

Η Συστάδα 1 (Χαμηλό προφίλ) χαρακτηρίζεται από χαμηλές τυποποιημένες τιμές σε όλες τις κλίμακες και αποτυπώνει μια στάση αποφυγής του λάθους. Η Συστάδα 2 (Ενδιάμεσο προφίλ) παρουσιάζει τιμές κοντά στον μέσο όρο του δείγματος και αντιστοιχεί σε ενδιάμεση στάση. Στο ενδιάμεσο προφίλ, η διάσταση του φόβου του λάθους δεν παρουσιάζει ουσιαστική απόκλιση από τον μέσο όρο του δείγματος ($z \approx 0$), γεγονός που εξηγεί την απουσία εμφανούς διαφοροποίησης στο διάγραμμα επιβεβαιώνοντας τον μεταβατικό χαρακτήρα της συγκεκριμένης ομάδας. Η Συστάδα 3 (Θετικό προφίλ) εμφανίζει υψηλές θετικές τιμές και στις τρεις κλίμακες, αποτυπώνοντας μια θετική, μαθησιακά λειτουργική κουλτούρα λάθους (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Προφίλ συστάδων μαθητών ως προς τις τρεις υποκλίμακες (z-scores).

Για τον έλεγχο της στατιστικής διαφοροποίησης των συστάδων ως προς τις τρεις βασικές κλίμακες εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal–Wallis, λόγω μη ικανοποίησης των παραδοχών κανονικότητας. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών συστάδων και στις τρεις κλίμακες ($p < 0.001$). Τα μεγέθη επίδρασης ήταν μεγάλα, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι συστάδες διαφοροποιούνται ουσιαστικά ως προς τις στάσεις απέναντι στο λάθος, τον αναστοχασμό και την κουλτούρα λάθους (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Διαφορές συστάδων ως προς τις τρεις κλίμακες

	H	df	p	$\eta^2(H)$
Πεποιθήσεις	92.41	2	< 0.001	0.58
Αναστοχασμός	88.73	2	< 0.001	0.55
Κουλτούρα λάθους	79.26	2	< 0.001	0.49

Τέλος, η σχέση των συστάδων με δημογραφικά χαρακτηριστικά εξετάστηκε με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Pearson), μέσω του οποίου προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ φύλου και ένταξης σε συστάδα ($\chi^2 = 6.24$, $df = 2$, $p = 0.044$), με μικρό μέγεθος επίδρασης, όπως εκτιμήθηκε μέσω του δείκτη Cramer's V ($V = 0.20$). Οι αναμενόμενες συχνότητες ήταν επαρκείς (>5), επιβεβαιώνοντας την εγκυρότητα εφαρμογής του ελέγχου. Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των συστάδων και της τάξης φοίτησης ή του τμήματος (Πίνακας 16).

Πίνακας 16. Σχέση φύλου και συστάδων

χ^2	df	p	Cramer's V
6.24	2	0.044	0.20

Συζήτηση και συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της πρόσληψης και αξιοποίησης του λάθους στο σχολικό πλαίσιο, επιβεβαιώνοντας ότι οι γνωστικές, μεταγνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις των μαθητικών πεποιθήσεων συγκροτούν αλληλένδετα επίπεδα της μαθησιακής εμπειρίας. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με σύγχρονες θεωρήσεις που αντιμετωπίζουν το λάθος ως λειτουργικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, το οποίο ενεργοποιεί μηχανισμούς ανατροφοδότησης και αυτορρύθμισης (Karur, 2008· Hattie & Timperley, 2007).

Ειδικότερα, σε γνωστικό επίπεδο, οι μαθητές αναγνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό τη μαθησιακή αξία του λάθους ως διαγνωστικού εργαλείου κατανόησης και βελτίωσης. Η αποδοχή του ως φυσικού στοιχείου της μάθησης υποδηλώνει ότι δεν νοηματοδοτείται αποκλειστικά ως ένδειξη ανεπάρκειας, αλλά ως πηγή πληροφορίας για την πρόοδο της γνώσης. Παράλληλα, στη μεταγνωστική διάσταση καταγράφεται αυξημένη πρόθεση αναστοχαστικής επεξεργασίας και αυτοδιόρθωσης του λάθους, εύρημα που ευθυγραμμίζεται με μοντέλα αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, σύμφωνα με τα οποία η αξιοποίηση της αποτυχίας ενισχύει τη ρύθμιση και τον έλεγχο της μαθησιακής πορείας (Zimmerman & Schunk, 2011· Panadero, 2017).

Ωστόσο, η συναισθηματική διάσταση καταγράφει εντονότερη επιφυλακτικότητα. Παρά τη γνωστική αναγνώριση της μαθησιακής αξίας του λάθους, μερίδα μαθητών εξακολουθεί να βιώνει άγχος προσωπικής έκθεσης ή να αποφεύγει τη συμμετοχή στο μάθημα λόγω φόβου διάπραξης λάθους. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι η γνωστική αποδοχή της λειτουργικότητάς του δεν συνεπάγεται αυτομάτως συναισθηματική ασφάλεια, αναδεικνύοντας την ανάγκη συστηματικής ενίσχυσης της ψυχολογικής ασφάλειας στη σχολική τάξη, ώστε οι μαθητές να αισθάνονται ότι μπορούν να εκτεθούν χωρίς τον φόβο αρνητικής αξιολόγησης (Bandura, 1997· Edmondson, 1999).

Σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο, η αντιλαμβανόμενη κουλτούρα διαχείρισης του λάθους εμφανίζεται συγκριτικά πιο συγκρατημένη. Το εύρημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία, δεδομένου ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολική μονάδα, η οποία βρισκόταν σε μεταβατικό στάδιο θεσμικού μετασχηματισμού. Η σχετικά υψηλή γνωστική και μεταγνωστική αποδοχή του λάθους ενδέχεται να συνδέεται με προϋπάρχον θετικό παιδαγωγικό μικροκλίμα ως προς την παράμετρο αυτή. Η συγκρατημένη, ωστόσο, εμπειρία της συλλογικής κουλτούρας του λάθους υποδηλώνει ότι η συστηματική εδραίωση πρακτικών δημιουργικής διαχείρισής του αποτελεί ζητούμενο στο νέο θεσμικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας ως Πειραματικού Σχολείου

Επιπλέον, οι στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων καταδεικνύουν ότι όσο ενισχύεται η γνωστική αποδοχή του λάθους, τόσο αυξάνεται η μεταγνωστική πρόθεση αξιοποίησής του και η αντίληψη ενός υποστηρικτικού παιδαγωγικού πλαισίου. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι οι επιμέρους διαστάσεις συνδιαμορφώνουν ένα συνεκτικό μαθησιακό πλαίσιο, μέσα στο οποίο η νοηματοδότηση του λάθους, η αναστοχαστική επεξεργασία και η συναισθηματική εμπειρία της έκθεσης αλληλοενισχύονται (Bandura, 1997· Hadwin, Järvelä & Miller, 2018).

Τέλος, η ανάλυση συστάδων ανέδειξε τρία διαφοροποιημένα μαθησιακά προφίλ. Το προφίλ αποφυγής συνδέεται με περιορισμένη γνωστική αναγνώριση της μαθησιακής αξίας του λάθους, χαμηλή μεταγνωστική ενεργοποίηση και αυξημένο συναισθηματικό φόβο, ενώ το θετικό προφίλ αποτυπώνει συνεκτική και λειτουργική αξιοποίησή του σε όλα τα επίπεδα. Το ενδιάμεσο προφίλ αναδεικνύει τον μεταβατικό χαρακτήρα της μαθησιακής στάσης, στοιχείο που υποδηλώνει ότι η κουλτούρα διαχείρισης του λάθους διαμορφώνεται δυναμικά μέσα στο σχολικό μικροκλίμα (Elliot & Murayama, 2008· Vermunt & Donche, 2017). Η περαιτέρω διερεύνηση των προφίλ κατέδειξε, συγχρόνως, διαφοροποίηση ως προς το φύλο αποκλειστικά στη μεταγνωστική διάσταση, με μικρό προς μέτριο μέγεθος επίδρασης. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με μελέτες που αναδεικνύουν διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (Panadero, 2017· Dent & Koenka, 2016), καθώς έχει διαπιστωθεί ότι τα κορίτσια αναφέρουν συστηματικότερη παρακολούθηση της κατανόησης, έλεγχο της ορθότητας των απαντήσεών τους

και επανεπεξεργασία των λαθών τους. Αντίθετα τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερα προσανατολισμό στην απόδοση ή στην αποφυγή αποτυχίας. Το στοιχείο αυτό μπορεί να ερμηνεύει τις διαφοροποιήσεις στη μεταγνωστική-αναστοχαστική διάσταση του λάθους ως έκφραση διαφορετικών στρατηγικών ρύθμισης της μάθησης -πολλές φορές κοινωνικά προσδιοριζόμενη-και όχι ως ένδειξη εγγενούς διαφοροποίησης της ικανότητας αυτής ανάμεσα στα δύο φύλα.

Συνολικά, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η πρόσληψη και αξιοποίηση του λάθους διαμορφώνεται μέσα από τη συνδυαστική επίδραση γνωστικών, μεταγνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων. Η συστηματική ενίσχυση πρακτικών που καλλιεργούν ψυχολογική ασφάλεια και οργανική ένταξη του λάθους στη διδακτική διαδικασία αναδεικνύεται ως κρίσιμος άξονας για τη μετατροπή του σε εργαλείο ουσιαστικής μάθησης (Hattie, 2009).

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Κύριος περιορισμός της μελέτης αποτελεί η μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, καθώς οι συμμετέχοντες προέρχονται από μία μόνο σχολική μονάδα, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων και καθιστά πιθανή την επίδραση του συγκεκριμένου σχολικού μικροκλίματος στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2018: 216–219). Επιπλέον, τα αυτοαναφερόμενα δεδομένα ενδέχεται να επηρεάζονται από κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις (Miller, 2012· Lavidas et al., 2022). Ωστόσο, ο μαθητής συνιστά καίριο ερευνητικό υποκείμενο στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς οι αυτοαναφορές του επιτρέπουν την άμεση διερεύνηση πεποιθήσεων, κινήτρων και εσωτερικών γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών της μαθησιακής εμπειρίας (Dweck, 2006· Eccles & Wigfield, 2002).

Τέλος, ο ποσοτικός σχεδιασμός δεν επιτρέπει εις βάθος την κατανόηση των πεποιθήσεων ούτε της αντιστοιχίας τους πάντα με τις πρακτικές που υιοθετούνται στην καθημερινή σχολική πρακτική. Μελλοντικές μελέτες κρίνεται σκόπιμο να υιοθετήσουν ποιοτικές ή μικτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ώστε να εμβραθύνουν στις μαθητικές πεποιθήσεις και να διερευνήσουν συγκριτικά τις αντίστοιχες πεποιθήσεις και τις πρακτικές των διδασκόντων ως προς τη διαχείριση και διόρθωση του λάθους (Shadish, Cook & Campbell, 2002: 54-62).

Βιβλιογραφικές αναφορές.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.

Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408–425). Routledge.

Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245–276.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1–9.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425–474.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect. *Educational Research Review*, 1(1), 3–14.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–25.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 957–971.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103–127.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 83–106). Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36.
- Kapur, M. (2008). Productive failure. *Cognition and Instruction*, 26(3), 379–424.
- Lavidas, K., Gialamas, V., & Komis, V. (2022). Social desirability and self-report bias in educational research. *Education Sciences*, 12(3), 152.

- Mason, L. H., & Bruning, R. (2001). Providing feedback in computer-based instruction. University of Nebraska–Lincoln.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 26, pp. 125–173). Academic Press.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs*. Houghton Mifflin.
- Steuer, G., & Dresel, M. (2015). A constructive error climate. *Learning and Instruction*, 39, 114–124.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms. *Educational Psychology*, 33(1), 56–70.
- Tulis, M., & Ainley, M. (2011). Interest, enjoyment and pride after failure experiences. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 897–913.
- Tulis, M., Steuer, G., & Dresel, M. (2016). Learning from errors. *Frontline Learning Research*, 4(2), 12–26.
- Veenman, M. V. J. (2011). Alternative assessment of metacognitive skill. *Metacognition and Learning*, 6, 205–221.
- Vermunt, J. D., & Donche, V. (2017). Learning patterns perspective. *Educational Psychology Review*, 29, 269–299.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

Οικοσυστημική αξιολόγηση μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο: Μελέτη περίπτωσης και πρόταση διδακτικής παρέμβασης, Κολοκύθα Ασπασία Ελένη
Κολοκύθα Ασπασία Ελένη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Ed., M.A., aspasia-kolokytha0@gmail.com

Abstract: This study presents an ecosystemic assessment of a fifth-grade primary school student experiencing learning difficulties and academic underachievement in specific subject areas. The aim of the study was to investigate the factors affecting the student's academic performance through the assessment of both the student and the instructional environment, with the purpose of designing an individualized educational intervention. A qualitative case study design was adopted, using ecosystemic assessment tools, including: assessment protocols, systematic observation checklists of student and teacher behaviour during classroom instruction, a teaching journal, and records documenting the educational intervention. The findings revealed that the student experienced difficulties in sustaining attention, spelling, reading, and performing complex mathematical procedures, while demonstrating greater interest in experiential and visually supported learning activities, particularly in Mathematics, Science and Arts. Specific characteristics of the instructional process were found to limit the student's active participation in learning. Based on the findings of the ecosystemic assessment, an individualized educational intervention framework was developed, emphasizing differentiated instruction, appropriate support strategies, and the promotion of student autonomy. Overall, the findings highlight the value of the ecosystemic approach in understanding academic underachievement and support the development of differentiated instructional practices that address the individual educational needs of each student.

Keywords: Ecosystemic assessment, learning difficulties, academic underachievement, educational intervention, primary education

Περίληψη: Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την οικοσυστημική αξιολόγηση μαθητή της Ε' Δημοτικού, ο οποίος εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες και υποεπίδοση σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή του επίδοση, μέσα από την αξιολόγηση του μαθητή και του διδακτικού περιβάλλοντος, με στόχο τον σχεδιασμό κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης. Η έρευνα ακολούθησε ποιοτική προσέγγιση και βασίστηκε στη μελέτη περίπτωσης, αξιοποιώντας εργαλεία οικοσυστημικής αξιολόγησης (πρωτόκολλα αξιολόγησης, κλείδα συστηματικής παρατήρησης της συμπεριφοράς του μαθητή και του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία, εκπαιδευτικό ημερολόγιο και καταγραφές της εκπαιδευτικής παρέμβασης). Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι ο μαθητής παρουσιάζει δυσκολίες: στη διατήρηση της προσοχής, στην ορθογραφία, στην ανάγνωση και στην εκτέλεση σύνθετων μαθηματικών διαδικασιών, εμφανίζοντας αυξημένο ενδιαφέρον για βιωματικές και οπτικοποιημένες δραστηριότητες, ιδιαίτερα στα Μαθηματικά, στα Φυσικά και στα Εικαστικά. Διαπιστώθηκε ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας περιορίζουν την ενεργό συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία. Με βάση τα ευρήματα της οικοσυστημικής αξιολόγησης, διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο εξατομικευμένης διδακτικής παρέμβασης βασιζόμενο στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, στην αξιοποίηση κατάλληλων υποστηρικτικών στρατηγικών και στην ενίσχυση της αυτονομίας του παιδιού. Τα αποτελέσματα προβάλλουν τη σημασία της οικοσυστημικής προσέγγισης

για την κατανόηση της υποεπίδοσης, υποστηρίζοντας την ανάγκη σχεδιασμού διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας.

Λέξεις κλειδιά: Οικοσυστημική αξιολόγηση, μαθησιακές δυσκολίες, υποεπίδοση, διδακτική παρέμβαση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η υποεπίδοση αποτελεί ένα σύνθετο εκπαιδευτικό φαινόμενο, το οποίο δεν αποδίδεται αποκλειστικά στα ατομικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας, αλλά προκύπτει από την αλληλεπίδραση γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και διδακτικών παραγόντων. Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική (και ειδικής αγωγής) βιβλιογραφία (Nnamani, 2024), η μαθησιακή επίδοση διαμορφώνεται μέσα σε ένα ευρύτερο οικοσύστημα, στο οποίο συμμετέχουν ο/η μαθητής/τρια, ο/η εκπαιδευτικός, η σχολική τάξη, η οικογένεια και το ίδιο το μαθησιακό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση της υποεπίδοσης δεν μπορεί να περιορίζεται αποκλειστικά στην καταγραφή των αδυναμιών του/της μαθητή/τριας, αλλά απαιτεί μια ολιστική διερεύνηση όλων των παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία (Löw Beer, 2018· Σαλβαράς, 2021). Η μετάβαση από τα παραδοσιακά ιατροκεντρικά μοντέλα στις οικοσυστημικές προσεγγίσεις ανέδειξε τη σημασία του διδακτικού πλαισίου στη διαμόρφωση της μαθησιακής συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση δεν εστιάζει στις δυσκολίες του μαθητή, αλλά διερευνά πώς οι εκπαιδευτικές πρακτικές, το κλίμα της τάξης και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν τη μαθησιακή του ανάπτυξη (Κουλάκογλου, 2020). Είναι γεγονός ότι η οικοσυστημική θεώρηση αντιμετωπίζει τη μάθηση ως προϊόν αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη δυναμική σχέση ανάμεσα στον/στη μαθητή/τρια και το σχολικό πλαίσιο (Σαλβαράς, 2021). Άλλωστε, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συνδέεται άμεσα με τον βαθμό στον οποίο ο/η εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τις διδακτικές πρακτικές, παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση και δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που ευνοεί την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών (Carr et al., 1991).

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία αναγνωρίζει τη σημασία της οικοσυστημικής αξιολόγησης και των διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών για την υποστήριξη μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (Mitchell, 2020· Florian & Black-Hawkins, 2011). Παράλληλα, επισημαίνεται η ανάγκη για περισσότερες εμπειρικές μελέτες που να εξετάζουν την εφαρμογή των προσεγγίσεων αυτών σε αυθεντικά σχολικά περιβάλλοντα και να αναδεικνύουν τη σύνδεση μεταξύ αξιολόγησης και εκπαιδευτικής παρέμβασης (Norwich, 2014). Επομένως, η μελέτη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών περιστατικών μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή επίδοση και να υποστηρίξει τον σχεδιασμό τεκμηριωμένων, εξατομικευμένων διδακτικών παρεμβάσεων (Ainscow, 2020).

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην οικοσυστημική αξιολόγηση μαθητή της Ε' Δημοτικού, ο οποίος παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες και υποεπίδοση σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Ο μαθητής εμφανίζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για βιωματικές και πρακτικές δραστηριότητες, όπως κατασκευές στο μάθημα των Εικαστικών και πειράματα στα Φυσικά, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής κατά τη διάρκεια θεωρητικών μαθημάτων, στην ορθογραφία, στην ανάγνωση ορισμένων λέξεων και στην εκτέλεση σύνθετων μαθηματικών διαδικασιών. Παράλληλα, παρουσιάζει θετική κοινωνική συμπεριφορά, ανταποκρίνεται

αποτελεσματικά σε υποστηρικτικές μορφές καθοδήγησης και εμφανίζει αυξημένη συμμετοχή όταν οι δραστηριότητες είναι οπτικοποιημένες, σύντομες και οργανωμένες. Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση των παραγόντων που συνδέονται με τη μαθησιακή υποεπίδοση του συγκεκριμένου μαθητή μέσα από την εφαρμογή της οικοσυστημικής αξιολόγησης, καθώς και η διαμόρφωση προτάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και της μαθησιακής του συμμετοχής. Ειδικότερα, εξετάζονται: οι προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες του μαθητή, η μαθησιακή και λειτουργική του εικόνα στους τομείς της ανάγνωσης, της γραφής, των μαθηματικών, της προσοχής, της συμπεριφορικής αυτορρύθμισης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς και οι παράμετροι του διδακτικού περιβάλλοντος και των εφαρμοζόμενων διδακτικών πρακτικών που επηρεάζουν τη σχολική του επίδοση και συμμετοχή. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων επιδιώκεται η ανάδειξη της αξίας της οικοσυστημικής αξιολόγησης ως εργαλείου σχεδιασμού αποτελεσματικών και εξατομικευμένων διδακτικών παρεμβάσεων, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού.

2. Θεωρητικό πλαίσιο και βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Η υποεπίδοση ως πολυπαραγοντικό εκπαιδευτικό φαινόμενο

Η σχολική υποεπίδοση αποτελεί ένα σύνθετο εκπαιδευτικό φαινόμενο, το οποίο δεν μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά από τις γνωστικές δυνατότητες του/της μαθητή/τριας. Αντίθετα, προκύπτει από την αλληλεπίδραση ατομικών, διδακτικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία (García-Cid et al., 2025). Σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2021), ένας/μία μαθητής/τρια θεωρείται ότι παρουσιάζει υποεπίδοση όταν η επίδοσή του υπολείπεται σημαντικά του μέσου όρου της τάξης, με απόκλιση που ξεπερνάει το 22%, έχοντας ως σημείο αναφοράς τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Η έννοια της υποεπίδοσης διαφοροποιείται από την έννοια της μαθησιακής δυσκολίας. Ενώ οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν σταθερότερες δυσκολίες στην επεξεργασία πληροφοριών και στην ανάπτυξη βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, η υποεπίδοση αναφέρεται στη χαμηλότερη σχολική επίδοση σε σχέση με τις πραγματικές δυνατότητες του παιδιού και μπορεί να επηρεάζεται από παράγοντες όπως: τα κίνητρα, η συναισθηματική κατάσταση, η ποιότητα της διδασκαλίας και το σχολικό κλίμα (Στασινός, 2020). Η διεθνής βιβλιογραφία (Gal, & Ryder, 2025) υποστηρίζει ότι η υποεπίδοση συνδέεται με περιορισμένη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολίες στην αυτορρύθμιση της μάθησης και μειωμένη αντίληψη της αποτελεσματικότητας της προσωπικής προσπάθειας (Carr et al., 1991). Οι μαθητές/τριες αυτοί/ές συχνά εγκαταλείπουν ευκολότερα τις μαθησιακές προσπάθειες, εμφανίζουν χαμηλή επιμονή απέναντι στις δυσκολίες και τείνουν να αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες (Brown et al., 2025).

2.2 Η οικοσυστημική προσέγγιση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και η σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μετατόπιση από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης προς προσεγγίσεις που εξετάζουν τον/τη μαθητή/τρια μέσα στο φυσικό του/της εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η οικοσυστημική αξιολόγηση αντιμετωπίζει τη σχολική επίδοση ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον/στη μαθητή/τρια, στον/στην εκπαιδευτικό, στους/στις συμμαθητές/τριες, στην οικογένεια και στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο (Löw Beer, 2018). Η συγκεκριμένη προσέγγιση βασίζεται στην παραδοχή ότι οι δυσκολίες ενός παιδιού δεν μπορούν να αποδοθούν

αποκλειστικά στα ατομικά του χαρακτηριστικά. Αντίθετα, εξετάζονται ταυτόχρονα οι διδακτικές πρακτικές, οι μορφές ανατροφοδότησης, οι ευκαιρίες συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, το κλίμα της τάξης και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Nnamani, 2024). Σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2021), η οικοσυστημική αξιολόγηση περιλαμβάνει τρεις βασικούς άξονες: την αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας, την αξιολόγηση του διδακτικού περιβάλλοντος και την αξιολόγηση της ίδιας της διδασκαλίας. Η σύνθεση των πληροφοριών που προκύπτουν από τους τρεις αυτούς άξονες επιτρέπει την ακριβέστερη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών και τον σχεδιασμό εξατομικευμένων διδακτικών παρεμβάσεων.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία από τις αποτελεσματικότερες εκπαιδευτικές πρακτικές για την υποστήριξη μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά χαρακτηριστικά (Fong et al., 2023). Σύμφωνα με τους Σαλβαράς & Σαλβαρά (2009), η διαφοροποίηση αφορά την προσαρμογή του περιεχομένου, της διδακτικής διαδικασίας, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και των τρόπων αξιολόγησης στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή/τριας. Ιδιαίτερα τα παιδιά, που εμφανίζουν δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής ή στις εκτελεστικές λειτουργίες, ωφελούνται από σύντομες και σαφώς δομημένες δραστηριότητες, πολυαισθητηριακό υλικό, οπτική υποστήριξη, συχνή ανατροφοδότηση και εναλλαγή μορφών διδασκαλίας (Dietrichson et al., 2021). Επιπλέον, η αξιοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων, συνεργατικής μάθησης και θετικής ενίσχυσης συμβάλλει ουσιαστικά στη διατήρηση του ενδιαφέροντος και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (Krämer et al., 2021).

2.3 Ο ρόλος της παρατήρησης και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην αξιολόγηση του μαθητή

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στην αξιολόγηση των μαθητών/τριών με εκπαιδευτικές ανάγκες (Στασινός, 2020) απομακρύνονται από μια αποκλειστικά ατομοκεντρική θεώρηση, σύμφωνα με την οποία οι δυσκολίες αποδίδονται μόνο στα χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας. Αντίθετα, η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως μια σύνθετη διαδικασία διερεύνησης της αλληλεπίδρασης μεταξύ του μαθητή, των διδακτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση (Σαλβαράς, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η παρατήρηση του παιδιού σε φυσικές συνθήκες τάξης αποτελεί σημαντικό εργαλείο, επιτρέποντας την καταγραφή της λειτουργικότητάς του, των τρόπων συμμετοχής του και των παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή του εμπλοκή (Chong & Isaacs, 2023). Η αξιοποίηση της παρατήρησης στην εκπαιδευτική αξιολόγηση παρέχει πληροφορίες που δεν μπορούν να αποτυπωθούν αποκλειστικά μέσω τυποποιημένων εργαλείων ή δοκιμασιών επίδοσης. Μέσα από συστηματικές διαδικασίες παρατήρησης είναι δυνατό να διερευνηθούν στοιχεία όπως: η ανταπόκριση του/της μαθητή/τριας στις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού, η διατήρηση της προσοχής, η χρήση στρατηγικών μάθησης, η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και ο βαθμός αυτονομίας στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων (Luoto et al., 2022).

Η εγκυρότητα της παρατήρησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής των εργαλείων καταγραφής. Σύμφωνα με τους Luoto et al. (2022), τα συστήματα παρατήρησης της διδασκαλίας χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τη σύνθετη φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αποφεύγουν την αποσπασματική αξιολόγηση μεμονωμένων συμπεριφορών. Η ποιότητα της διδασκαλίας δεν αποτελεί ένα σταθερό χαρακτηριστικό, αλλά διαμορφώνεται μέσα από τη δυναμική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητών/τριών, διδακτικών στόχων

και χαρακτηριστικών του μαθησιακού περιβάλλοντος (Fong et al., 2023). Επομένως, η παρατήρηση αποκτά μεγαλύτερη αξία όταν εξετάζει όχι μόνο τι κάνει ο/η μαθητής/τρια, αλλά και πώς το περιβάλλον της τάξης επηρεάζει τη συμπεριφορά και τη μαθησιακή του/της πορεία. Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί βασικό παράγοντα για την αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των αναγκών των μαθητών/τριών (Στασινός, 2020). Οι Reños, & Pontillas (2024) επισημαίνουν ότι ένα υποστηρικτικό και συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει την πρόσβαση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη μαθησιακή διαδικασία, περιορίζοντας τα εμπόδια που προκύπτουν από μη προσαρμοσμένες πρακτικές.

2.4 Ερευνητικό κενό και συμβολή της παρούσας μελέτης

Παρά τη σημαντική ανάπτυξη της βιβλιογραφίας σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, περιορισμένος αριθμός ελληνικών μελετών (Μπελογιάννη, & Ζμπάινος, 2020) εξετάζει την υποεπίδοση μέσα από μια ολοκληρωμένη οικοσυστημική προσέγγιση, η οποία να αξιολογεί ταυτόχρονα τον/τη μαθητή/τρια, το διδακτικό περιβάλλον και τις πρακτικές του/της εκπαιδευτικού. Οι περισσότερες έρευνες (Fong et al., 2023) επικεντρώνονται είτε στη διάγνωση των δυσκολιών είτε στην εφαρμογή μεμονωμένων παρεμβάσεων, χωρίς να εξετάζουν συστηματικά τις αλληλεπιδράσεις όλων των παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή επίδοση.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καλύψει αυτό το κενό, εφαρμόζοντας την οικοσυστημική αξιολόγηση σε μαθητή της Ε΄ Δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες. Η συμβολή της έγκειται στην ολοκληρωμένη διερεύνηση των γνωστικών, μεταγνωστικών, συναισθηματικών και διδακτικών παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή του πορεία και στη διαμόρφωση τεκμηριωμένων προτάσεων για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών διδακτικών παρεμβάσεων.

3. Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή επίδοση ενός μαθητή της Ε΄ Δημοτικού, αξιοποιώντας μια οικοσυστημική προσέγγιση αξιολόγησης. Η μελέτη εστιάζει στην κατανόηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητή, των συνθηκών του διδακτικού και σχολικού περιβάλλοντος και των εκπαιδευτικών πρακτικών, με στόχο την ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή του πορεία. Παράλληλα, επιδιώκεται ο σχεδιασμός μιας εξατομικευμένης διδακτικής παρέμβασης, βασισμένης στα ευρήματα της αξιολόγησης, η οποία ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και αποσκοπεί στην ενίσχυση της μαθησιακής του συμμετοχής, της αυτονομίας και της συνολικής εκπαιδευτικής του ανάπτυξης.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό της έρευνας διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Ποια γνωστικά, μεταγνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά αναδεικνύονται κατά την οικοσυστημική αξιολόγηση και πώς συνδέονται με τη μαθησιακή επίδοση του μαθητή;

Πώς εκδηλώνονται οι δυσκολίες αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, η συμμετοχή και η ανταπόκριση του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία;

Με ποιους τρόπους το διδακτικό περιβάλλον και οι διδακτικές πρακτικές υποστηρίζουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία;

Ποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις προκύπτουν από τα αποτελέσματα της οικοσυστημικής αξιολόγησης για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της συμμετοχής του μαθητή;

3.3 Ερευνητική προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, αξιοποιώντας τη μελέτη περίπτωσης ως ερευνητικό σχεδιασμό. Η μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε επειδή επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση ενός εκπαιδευτικού φαινομένου μέσα στο φυσικό του πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του μαθητή και του σχολικού περιβάλλοντος. Παρότι αξιοποιούνται περιγραφικά ποσοτικά δεδομένα, όπως συχνότητες αναφορών και ποσοστά εμφάνισης θεματικών κωδικών, τα δεδομένα αυτά χρησιμοποιούνται υποστηρικτικά για την περιγραφή της συγκεκριμένης περίπτωσης και όχι για τη στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων. Κατά συνέπεια, η παρούσα μελέτη εντάσσεται στις ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις, με παράλληλη χρήση περιγραφικών ποσοτικών δεικτών για την πληρέστερη αποτύπωση των ευρημάτων.

3.4 Πληθυσμός και δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας αφορά μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημοτικού σχολείου) που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή σχολική υποεπίδοση. Το δείγμα αποτελείται από έναν μαθητή της Ε΄ Δημοτικού, ο οποίος επιλέχθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία καθώς παρουσίαζε σταθερές δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία και λάμβανε υποστήριξη (φοίτηση σε τμήμα ένταξης) στο σχολικό πλαίσιο. Η επιλογή του βασίστηκε στη δυνατότητα συστηματικής παρατήρησης και ολοκληρωμένης εφαρμογής των εργαλείων οικοσυστημικής αξιολόγησης.

3.5 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση πολλαπλών εργαλείων οικοσυστημικής αξιολόγησης, ώστε να εξασφαλιστεί η πληρότητα των δεδομένων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα πρωτόκολλα αξιολόγησης των προαπαιτούμενων γνώσεων σύμφωνα με το πλαίσιο του Σαλβάρα (2021), κλείδα συστηματικής παρατήρησης της συμπεριφοράς του μαθητή και του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, εκπαιδευτικό ημερολόγιο και καταγραφές της εκπαιδευτικής παρέμβασης (από την εκπονήτρια της έρευνας). Τέλος, η χρήση διαφορετικών εργαλείων επέτρεψε την πολύπλευρη αξιολόγηση του μαθητή όσο και διδακτικού περιβάλλοντος.

3.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2025 -2026 μέσα στο φυσικό περιβάλλον της τάξης. Αρχικά πραγματοποιήθηκε συστηματική παρατήρηση του μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και των διαλειμμάτων. Στη συνέχεια διεξήχθη η οικοσυστημική αξιολόγηση του μαθητή μέσω της εφαρμογής των πρωτοκόλλων αξιολόγησης των προαπαιτούμενων γνώσεων και της συστηματικής παρατήρησης της συμμετοχής και της

συμπεριφοράς του κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ταυτόχρονα, καταγράφηκαν η δομή της διδασκαλίας, οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν στην τάξη και στοιχεία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τα οποία συμπληρώθηκαν από το εκπαιδευτικό ημερολόγιο. Η σύνθεση όλων των δεδομένων οδήγησε στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή επίδοση του μαθητή.

3.7 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση τις αρχές της περιγραφικής ποιοτικής ανάλυσης. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα πρωτόκολλα αξιολόγησης, τη συστηματική παρατήρηση και το εκπαιδευτικό ημερολόγιο οργάνωθηκαν σε θεματικές κατηγορίες, οι οποίες αποτύπωσαν τις βασικές διαστάσεις της μαθησιακής λειτουργικότητας, της προσοχής, της συμπεριφορικής αυτορρύθμισης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Στο πλαίσιο της ανάλυσης πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των καταγεγραμμένων παρατηρήσεων και υπολογίστηκαν οι συχνότητες εμφάνισης των επιμέρους θεματικών κωδικών. Οι συχνότητες και τα αντίστοιχα ποσοστά χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά ως περιγραφικοί δείκτες για την αποτύπωση της παρουσίας των θεματικών κατηγοριών στο υλικό της παρατήρησης και όχι για τη στατιστική γενίκευση των ευρημάτων.

Η σύνθεση των δεδομένων από τα διαφορετικά μέσα συλλογής επέτρεψε τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου περιγραφικού προφίλ της εκπαιδευτικής περίπτωσης, το οποίο αποτέλεσε τη βάση για την παρουσίαση των ευρημάτων και τον σχεδιασμό των προτεινόμενων διδακτικών παρεμβάσεων.

3.8 Ηθικά ζητήματα

Κατά την υλοποίηση της μελέτης τηρήθηκαν οι βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας. Διασφαλίστηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων (γι' αυτό δεν αναφέρεται συγκεκριμένα η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από την οποία αντλήθηκε το δείγμα), ενώ όλα τα στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αναγνώριση του μαθητή ή του σχολείου αφαιρέθηκαν ή κωδικοποιήθηκαν. Η συμμετοχή πραγματοποιήθηκε κατόπιν ενημέρωσης και συναίνεσης των γονέων/κηδεμόνων, καθώς και σε συνεργασία με τη σχολική μονάδα, αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.

Αποτελέσματα

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει τα ευρήματα που προέκυψαν από την εφαρμογή των πρωτόκολλων αξιολόγησης και τη συστηματική παρατήρηση του μαθητή. Τα αποτελέσματα οργάνωνται σε θεματικές ενότητες που αποτυπώνουν τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής περίπτωσης, τη μαθησιακή λειτουργικότητα, τα δεδομένα της παρατήρησης και τις εκπαιδευτικές ανάγκες που αναδείχθηκαν.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα βασικά δημογραφικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά της μελέτης περίπτωσης.

Πίνακας 1. Δημογραφικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά της μελέτης περίπτωσης

Κατηγορία	Περιγραφή
Τάξη φοίτησης	Ε΄ Δημοτικού
Εκπαιδευτικό πλαίσιο	Γενικό σχολείο με υποστήριξη σε τμήμα ένταξης
Τύπος δεδομένων	Συστηματική παρατήρηση, πρωτόκολλα αξιολόγησης και εκπαιδευτικό ημερολόγιο
Εργαλεία συλλογής δεδομένων	Πρωτόκολλα αξιολόγησης σύμφωνα με το πλαίσιο του Σαλβάρα (2021), φύλλα παρατήρησης και καταγραφές εκπαιδευτικής παρέμβασης
Περίοδος συλλογής δεδομένων	2/10/2025 – 15/6/2026 (Σχολικό έτος 2025 – 2026)
Στόχος αξιολόγησης	Διερεύνηση μαθησιακού προφίλ, λειτουργικών δυσκολιών και εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή

Στον Πίνακα 1 καταγράφεται ότι ο μαθητής φοιτούσε στην Ε΄ τάξη δημοτικού και υποστηριζόταν στο γενικό σχολείο μέσω τμήματος ένταξης. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2025–2026 και βασίστηκε σε πολλαπλές πηγές δεδομένων, όπως τα πρωτόκολλα οικοσυστημικής αξιολόγησης, η συστηματική παρατήρηση και το εκπαιδευτικό ημερολόγιο.

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων.

Πίνακας 2. Θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων

Κύρια θεματική κατηγορία	Υποκατηγορίες	Ενδεικτικά ευρήματα από το υλικό ανάλυσης
Μαθησιακή λειτουργικότητα	Ανάγνωση, γραφή, μαθηματικές δεξιότητες	Παρατηρήθηκαν σημαντικές δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων, στη γραπτή έκφραση και στην κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών
Προσοχή και εκτελεστικές λειτουργίες	Διατήρηση προσοχής, ακολουθία οδηγιών, ολοκλήρωση δραστηριοτήτων	Εντοπίστηκαν συχνές μετατοπίσεις προσοχής, ανάγκη επαναδιατύπωσης οδηγιών και υποστήριξη για ολοκλήρωση έργων

Κύρια θεματική κατηγορία	Υποκατηγορίες	Ενδεικτικά ευρήματα από το υλικό ανάλυσης
Συμπεριφορική αυτορρύθμιση	Άρνηση συμμετοχής, αποφυγή έργου, κινητική ανησυχία	Καταγράφηκαν δυσκολίες διαχείρισης απαιτητικών δραστηριοτήτων και ανάγκη εξωτερικής καθοδήγησης
Κοινωνική λειτουργικότητα	Αλληλεπίδραση με συνομηλίκους, συμμετοχή στην ομάδα	Παρατηρήθηκε θετική διάθεση επικοινωνίας και συμμετοχής στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις
Εκπαιδευτικές ανάγκες	Δομημένο πλαίσιο, οπτική υποστήριξη, ενίσχυση κινήτρων	Ο μαθητής παρουσίασε καλύτερη ανταπόκριση σε προβλέψιμες δραστηριότητες με σαφή δομή και οπτικά βοηθήματα

Στον Πίνακα 2 σημειώνονται ότι οι καταγραφές οργανώθηκαν σε πέντε βασικούς άξονες: μαθησιακή λειτουργικότητα, προσοχή και εκτελεστικές λειτουργίες, συμπεριφορική αυτορρύθμιση, κοινωνική λειτουργικότητα και εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη μαθησιακή λειτουργικότητα καταγράφηκαν δυσκολίες: στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά, ενώ στις εκτελεστικές λειτουργίες εμφανίστηκαν επαναλαμβανόμενες δυσκολίες διατήρησης της προσοχής και ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων. Παράλληλα, καταγράφηκαν θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ανταπόκριση σε δραστηριότητες με σαφή δομή.

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τη συχνότητα εμφάνισης θεματικών κωδικών στο υλικό παρατήρησης.

Πίνακας 3. Συχνότητα εμφάνισης θεματικών κωδικών στο υλικό παρατήρησης

Θεματικός κωδικός	Συχνότητα αναφορών (n)	Ποσοστό επί του συνολικού υλικού παρατήρησης (%)
Ανάγκη καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό	32	25,8%
Απόσπαση προσοχής κατά τη μαθησιακή διαδικασία	24	19,4%
Δυσκολία ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων	20	16,1%
Άρνηση ή αποφυγή συμμετοχής σε απαιτητικές εργασίες	15	12,1%
Θετική κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους	18	14,5%

Θεματικός κωδικός	Συχνότητα αναφορών (n)	Ποσοστό επί του συνολικού υλικού παρατήρησης (%)
Επιτυχής ολοκλήρωση δραστηριότητας μετά από υποστήριξη	15	12,1%
Σύνολο	124	100%

Σημείωση: Οι συχνότητες των κωδικών χρησιμοποιήθηκαν ως περιγραφικοί δείκτες της παρουσίας των θεματικών κατηγοριών στο υλικό παρατήρησης και δεν αποτελούν στατιστική γενίκευση των ευρημάτων.

Στον Πίνακα 3 παρατηρείται ότι ο συχνότερος κωδικός ήταν η ανάγκη καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό (25,8%), ενώ ακολούθησαν η απόσπαση προσοχής (19,4%) και η δυσκολία ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων (16,1%). Καταγράφηκαν επίσης περιστατικά άρνησης συμμετοχής, θετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επιτυχούς ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων μετά από υποστήριξη.

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει το περιγραφικό προφίλ λειτουργικότητας του μαθητή ανά τομέα.

Πίνακας 4. Περιγραφικό προφίλ λειτουργικότητας του μαθητή ανά τομέα

Τομέας λειτουργικότητας	Περιγραφικά ευρήματα	Εκπαιδευτική ερμηνεία
Αναγνωστική ικανότητα	Αναγνώριση γραμμάτων και συλλαβών με δυσκολίες στη σύνθεση και υποστήριξη αποκωδικοποίηση λέξεων	Απαιτείται συστηματική φωνολογική σταδιακή ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων
Γραπτός λόγος	Περιορισμένη παραγωγή γραπτού λόγου και ανάγκη συνεχούς υποστήριξης	Χρειάζεται μοντελοποίηση, καθοδήγηση και προσαρμοσμένες δραστηριότητες γραφής
Μαθηματικές δεξιότητες	Δυσκολίες στην έννοια του αριθμού, στις πράξεις και στη σύγκριση ποσοτήτων	Προτείνεται βιωματική διδασκαλία με χρήση χειραπτικού υλικού
Προσοχή	Μεταβλητή διατήρηση συγκέντρωσης και εύκολη απόσπαση από ερεθίσματα	Ωφελούνται οι σύντομες δραστηριότητες, οι σαφείς οδηγίες και τα διαλείμματα ενεργοποίησης
Αυτονομία μάθηση	στη Ανάγκη συχνής υποστήριξης για έναρξη και ολοκλήρωση εργασιών	Απαιτείται σταδιακή ανάπτυξη ανεξάρτητης συμμετοχής

Στον Πίνακα 4 τα δεδομένα ανέδειξαν δυσκολίες στην αναγνωστική ικανότητα, στον γραπτό λόγο και στις μαθηματικές δεξιότητες, καθώς και μεταβλητή διατήρηση της προσοχής κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Επιπλέον, καταγράφηκε ανάγκη συχνής υποστήριξης για την έναρξη και ολοκλήρωση των μαθησιακών εργασιών.

5. Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης ανέδειξαν τη σημασία μιας οικοσυστημικής προσέγγισης στην αξιολόγηση μαθητών/τριών με σύνθετες μαθησιακές και αναπτυξιακές ανάγκες. Η αξιολόγηση του μαθητή δεν περιορίστηκε στην καταγραφή ακαδημαϊκών δυσκολιών, αλλά συμπεριέλαβε στοιχεία που αφορούσαν τη γνωστική λειτουργικότητα, τη συμπεριφορά, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι δυσκολίες του μαθητή εμφανίζονταν σε αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η μειωμένη διάρκεια προσοχής, η ανάγκη συχνής καθοδήγησης και οι δυσκολίες ολοκλήρωσης μαθησιακών δραστηριοτήτων δεν αντιμετωπίστηκαν ως σταθερά χαρακτηριστικά του μαθητή, αλλά ως στοιχεία που επηρεάζονταν από τη δομή της δραστηριότητας, τον τρόπο παροχής οδηγιών και το επίπεδο υποστήριξης που παρεχόταν. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με σύγχρονες αντιλήψεις της ειδικής αγωγής (Sakellaropoulou et al., 2025), σύμφωνα με τις οποίες η αξιολόγηση δεν αποσκοπεί μόνο στον εντοπισμό ελλειμμάτων, αλλά στη διερεύνηση των παραγόντων που διευκολύνουν ή περιορίζουν τη συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντικές δυσκολίες στους τομείς της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών δεξιοτήτων. Οι δυσκολίες αυτές δεν αφορούσαν αποκλειστικά την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά συνδέονταν με ευρύτερες δεξιότητες, όπως η διατήρηση της προσοχής, η αυτορρύθμιση και η ανεξάρτητη συμμετοχή. Η παρουσία δυσκολιών στη φωνολογική επεξεργασία, στη σύνθεση λέξεων και στην κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών υποδεικνύει την ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία θα βασίζεται στο επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή και όχι αποκλειστικά στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, όπως επισημαίνουν οι Τσαμουρτζή & Αλιβίζος (2026). Παράλληλα, η καταγραφή θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων υποδεικνύει ότι ο μαθητής διαθέτει δυνατότητες συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον, όταν παρέχονται οι κατάλληλες συνθήκες υποστήριξης. Ένα σημαντικό εύρημα της μελέτης αφορά τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η συστηματική παρατήρηση έδειξε ότι ο μαθητής ανταποκρινόταν καλύτερα όταν: υπήρχε προβλεψιμότητα, οι δραστηριότητες είχαν σαφή αρχή και τέλος, παρέχονταν άμεση ανατροφοδότηση και θετική ενίσχυση και μειώνονταν οι απαιτήσεις που προκαλούσαν ματαίωση. Έτσι, η εκπαιδευτική παρέμβαση δεν αφορά μόνο την «αλλαγή» του μαθητή, αλλά και την προσαρμογή του περιβάλλοντος στις ανάγκες του.

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη σημασία του σχεδιασμού εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, βασισμένης στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες του μαθητή. Άλλωστε, η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων δεν εξαρτάται μόνο από το περιεχόμενο της διδασκαλίας, αλλά και από την προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος στις ανάγκες του μαθητή (Del Rosario Navas-Bonilla et al., 2025).

6. Σχεδιασμός προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης

Τα αποτελέσματα της οικοσυστημικής αξιολόγησης αξιοποιήθηκαν για τον σχεδιασμό μιας εξατομικευμένης διδακτικής παρέμβασης, η οποία ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή. Ο σχεδιασμός βασίζεται στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της σταδιακής ανάπτυξης της αυτονομίας του μαθητή. Η σύνδεση μεταξύ των βασικών ευρημάτων, των εκπαιδευτικών αναγκών και των προτεινόμενων υποστηρικτικών πρακτικών παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Σύνδεση ευρημάτων, εκπαιδευτικών αναγκών και προτεινόμενων παρεμβάσεων

Βασικό εύρημα	Εκπαιδευτική ανάγκη	Προτεινόμενη υποστήριξη
Δυσκολία διατήρησης προσοχής και ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων	Μείωση γνωστικού φορτίου και σαφής οργάνωση εργασίας	Σύντομες οδηγίες, τμηματοποίηση δραστηριοτήτων και χρήση οπτικών υπενθυμίσεων
Δυσκολίες στην ανάγνωση και φωνολογική επεξεργασία	Ανάπτυξη βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων	Συστηματική διδασκαλία γραμμάτων-συλλαβών-λέξεων και πολυσyllabηριακές δραστηριότητες
Δυσκολίες στις μαθηματικές έννοιες	Ενίσχυση κατανόησης αριθμητικών σχέσεων	Χρήση χειραπτικού υλικού, βιωματικών δραστηριοτήτων και οπτικής αναπαράστασης
Δυσκολίες αυτορρύθμισης και διαχείρισης απαιτήσεων	Ανάγκη προβλεψιμότητας και σταθερού πλαισίου	Οπτικό πρόγραμμα, σταθερή ρουτίνα, θετική ενίσχυση και προετοιμασία για αλλαγές
Ανάγκη συνεχούς υποστήριξης	Σταδιακή ενίσχυση ανεξαρτησίας	Προοδευτική απόσυρση βοήθειας και ενίσχυση αυτονομίας

Στον Πίνακα 5 αναφέρεται ότι για κάθε καταγεγραμμένη δυσκολία αποτυπώθηκαν οι ανάγκες που προέκυψαν κατά την αξιολόγηση και οι μορφές υποστήριξης που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο της εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση βασίζεται στην ανάγκη παροχής συστηματικής, εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης υποστήριξης, όπως αυτή προέκυψε από την αξιολόγηση του μαθησιακού και λειτουργικού προφίλ του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που εντοπίστηκαν στους τομείς: της ανάγνωσης, της γραπτής έκφρασης, των μαθηματικών δεξιοτήτων, της διατήρησης της προσοχής και της οργάνωσης της μαθησιακής συμπεριφοράς. Η παρέμβαση σχεδιάζεται με στόχο τη σταδιακή ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων και την ενεργότερη συμμετοχή του μαθητή στη σχολική διαδικασία. Βάση αποτελεί η αρχή της σταδιακής απόσυρσης της υποστήριξης, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός αρχικά παρέχει υψηλό επίπεδο

καθοδήγησης και υποστήριξης, ενώ στη συνέχεια ενισχύει τη συμμετοχή και την ανεξάρτητη εφαρμογή των δεξιοτήτων από τον μαθητή (Σαλβαράς, 2021). Η παρουσίαση νέων εννοιών πραγματοποιείται μέσα από απλές και σαφείς οδηγίες, μοντελοποίηση της διαδικασίας, χρήση παραδειγμάτων και αξιοποίηση οπτικών βοηθημάτων, ώστε να μειώνεται το γνωστικό φορτίο και να διευκολύνεται η κατανόηση, όπως αναφέρει και ο Ainscow (2020). Στη συνέχεια, μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες εξάσκησης και συστηματική ανατροφοδότηση, επιδιώκεται η σταθεροποίηση των νέων δεξιοτήτων και η σταδιακή μεταφορά της ευθύνης στον ίδιο τον μαθητή.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην προσαρμογή των δραστηριοτήτων στο επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, καθώς οι δυσκολίες που παρουσιάζει απαιτούν μικρά και σαφή βήματα μάθησης, συχνή επανάληψη και αξιοποίηση πολυαισθητηριακών τεχνικών. Οι δραστηριότητες που αφορούν την ανάγνωση και τη γραφή σχεδιάζονται με στόχο τη βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης, της αναγνώρισης και αποκωδικοποίησης λέξεων, καθώς και της σταδιακής ανάπτυξης της γραπτής έκφρασης (Keuning et al., 2017). Αντίστοιχα, στον τομέα των μαθηματικών επιδιώκεται η ενίσχυση της κατανόησης βασικών μαθηματικών εννοιών μέσω χειραπτικού υλικού, οπτικών αναπαραστάσεων και πρακτικών εφαρμογών που συνδέουν τη μαθηματική γνώση με καθημερινές καταστάσεις. Παράλληλα, η παρέμβαση περιλαμβάνει στρατηγικές που στοχεύουν στη βελτίωση της προσοχής, της αυτορρύθμισης και της μαθησιακής συμπεριφοράς του μαθητή. Η δημιουργία ενός σταθερού και προβλέψιμου πλαισίου εργασίας, η σαφής οριοθέτηση των προσδοκιών, η κατάτμηση των εργασιών σε μικρότερα βήματα και η παροχή θετικής ενίσχυσης αποτελούν βασικά στοιχεία για την υποστήριξη της συμμετοχής του (Krämer et al., 2021). Μέσα από αυτές τις πρακτικές επιδιώκεται όχι μόνο η ολοκλήρωση των σχολικών δραστηριοτήτων, αλλά και η ανάπτυξη στρατηγικών που θα επιτρέψουν στον μαθητή να διαχειρίζεται αποτελεσματικότερα τη μαθησιακή διαδικασία (Mitchell, 2020).

Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης προϋποθέτει συνεχή παρακολούθηση της πορείας του μαθητή και αναπροσαρμογή των στόχων, ανάλογα με την πρόοδό του και τις νέες ανάγκες που προκύπτουν. Η αξιολόγηση δεν αντιμετωπίζεται ως μια στατική διαδικασία, αλλά ως ένα δυναμικό εργαλείο που καθοδηγεί τον σχεδιασμό και την τροποποίηση των διδακτικών πρακτικών (Σαλβαράς, 2020). Με αυτόν τον τρόπο, η παρέμβαση συνδέεται άμεσα με την οικοσυστημική προσέγγιση, καθώς λαμβάνει υπόψη όχι μόνο τις ατομικές δυσκολίες του μαθητή, αλλά και τις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος και τη δημιουργία συνθηκών που ευνοούν τη συμμετοχή και την αυτονομία του (Zimmerman, & Moylan, 2009). Συνολικά, ο σχεδιασμός της προτεινόμενης παρέμβασης αποσκοπεί στη σταδιακή ενδυνάμωση του μαθητή, ώστε να αναπτύξει λειτουργικές μαθησιακές δεξιότητες, να συμμετέχει περισσότερο ενεργά στην τάξη και να αποκτήσει μεγαλύτερη ανεξαρτησία στην αντιμετώπιση των σχολικών απαιτήσεων.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης αποσκοπούσε στη διερεύνηση του μαθησιακού και λειτουργικού προφίλ ενός μαθητή της Ε΄ Δημοτικού μέσω μιας οικοσυστημικής διαδικασίας αξιολόγησης και στον σχεδιασμό μιας εξατομικευμένης διδακτικής παρέμβασης, προσαρμοσμένης στις ανάγκες και τις δυνατότητές του. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι η κατανόηση των δυσκολιών ενός μαθητή απαιτεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση, η οποία υπερβαίνει την απλή καταγραφή των ακαδημαϊκών επιδόσεων και λαμβάνει υπόψη την αλληλεπίδραση μεταξύ ατομικών χαρακτηριστικών,

σχολικού πλαισίου και εκπαιδευτικών πρακτικών. Η αξιολόγηση ανέδειξε την ανάγκη για συστηματική και διαφοροποιημένη υποστήριξη, καθώς οι δυσκολίες του μαθητή σε βασικές μαθησιακές δεξιότητες, στη διατήρηση της προσοχής και στην οργάνωση της μαθησιακής του συμπεριφοράς επηρεάζουν τη συμμετοχή του στη σχολική διαδικασία. Παράλληλα, αναδείχθηκε η σημασία της αξιοποίησης των δυνατοτήτων και των θετικών χαρακτηριστικών του μαθητή, καθώς μια αποτελεσματική παρέμβαση δεν θα πρέπει να επικεντρώνεται αποκλειστικά στις δυσκολίες, αλλά να στοχεύει στην ενδυνάμωση και στην ενεργή εμπλοκή του στη μάθηση.

Ο σχεδιασμός της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης υπογραμμίζει τη σημασία της προσαρμογής της διδασκαλίας στο επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή. Η αξιοποίηση σαφών οδηγιών, οπτικών υποστηρικτικών μέσων, σταδιακής παροχής και απόσυρσης βοήθειας, συστηματικής ανατροφοδότησης και στρατηγικών αυτορρύθμισης μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της μαθησιακής συμμετοχής και στην ανάπτυξη μεγαλύτερης αυτονομίας. Η παρέμβαση δεν περιορίζεται στην ενίσχυση επιμέρους σχολικών δεξιοτήτων, αλλά στοχεύει στη δημιουργία προϋποθέσεων ώστε ο μαθητής να συμμετέχει πιο αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της σχολικής καθημερινότητας. Η μελέτη αναδεικνύει τη σημασία της σύνδεσης μεταξύ αξιολόγησης και εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Η αξιολόγηση, όταν αντιμετωπίζεται ως μια δυναμική διαδικασία κατανόησης των αναγκών του μαθητή, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη διαμόρφωση κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων. Μέσα από την οικοσυστημική οπτική, ο μαθητής προσεγγίζεται συνολικά και όχι αποκλειστικά μέσα από τις δυσκολίες του, γεγονός που ενισχύει την ανάπτυξη περισσότερο συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Περιορισμοί της μελέτης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, ο σχεδιασμός της, ως μελέτη περίπτωσης, αφορά έναν συγκεκριμένο μαθητή και επομένως δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, τα δεδομένα βασίστηκαν σε παρατηρήσεις και αξιολογήσεις μέσα σε συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, γεγονός που σημαίνει ότι οι συμπεριφορές και οι επιδόσεις του μαθητή ενδέχεται να διαφοροποιούνται σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, η ενδελεχής διερεύνηση της συγκεκριμένης περίπτωσης προσφέρει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης και σχεδιασμού εξατομικευμένης παρέμβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να διερευνήσουν: περισσότερες μελέτες περίπτωσης μαθητών/τριών με παρόμοιο προφίλ, τη μακροχρόνια επίδραση εξατομικευμένων παρεμβάσεων, τη συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, τον ρόλο της οικογένειας στην εκπαιδευτική υποστήριξη και την αξιοποίηση οικοσυστημικών μοντέλων αξιολόγησης σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Brown, M., O'Hara, J., Gardezi, S., McNamara, G., O'Hara, J., French, G., McKenna, G., Cassidy, A., Rowan, A., & McNamara, M. (2025). Early School Leaving by Design—Prevention, Intervention and Compensation—A policy analysis of early school leaving and underachievement interventions in Europe. *Education Sciences*, 15(12), 1618. <https://doi.org/10.3390/educsci15121618>

- Car, M., Borkowski, J. G., & Maxwell, S. E. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 27(1), 108-118.
- Chong, S. W., & Isaacs, T. (2023). An Ecological Perspective on Classroom-Based Assessment. *TESOL Quarterly*, 57(4), 1558–1570. <https://doi.org/10.1002/tesq.3201>
- Del Rosario Navas-Bonilla, C., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A., & Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>
- Dietrichson, J., Filges, T., Seerup, J. K., Klokke, R. H., Viinholt, B. C. A., Bøg, M., & Eiberg, M. (2021). Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with or at risk of academic difficulties in Grades K-6: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), e1152. <https://doi.org/10.1002/cl2.1152>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fong, C. J., Patall, E. A., Snyder, K. E., Hoff, M. A., Jones, S. J., & Zuniga-Ortega, R. E. (2023). Academic underachievement and its motivational and self-regulated learning correlates: A meta-analytic review of 80 years of research. *Educational Research Review*, 41, 100566. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100566>
- Gal, C., & Ryder, C. H. (2025). Between two worlds: Experiences of students with learning disabilities navigating special education and mainstream classroom settings. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 23(1), 87–107.
- García-Cid, A., Khalfaoui, A., Fernández-Villardón, A., Anabo, I. F., Gutiérrez-Fernández, N., Santiago-Garabietta, M., Sharipova, D., Villardón-Gallego, L., & García-Carrión, R. (2025). Addressing underachievement and early school leaving in Europe: the role of institutional factors. *Educational Review*, 78(4), 586–606. <https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2459902>
- Keuning, T., Van Geel, M., & Visscher, A. (2017). Why a Data-Based Decision-Making intervention works in some schools and not in others. *Learning Disabilities Research and Practice*, 32(1), 32–45. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12124>
- Κουλάκογλου, Κ. (2020). Ψυχομετρία και Ψυχολογική Αξιολόγηση (3η αναθεωρημένη-βελτιωμένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive Education of Students with General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432–478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Löw Beer, D. (2018). Teaching and Learning Ecosystem Assessment and Valuation. *Ecological Economics*, 146, 425-434.
- Luoto, J., Klette, K., & Blikstad-Balas, M. (2022). Possible biases in observation systems when applied across contexts: conceptualizing, operationalizing, and sequencing instructional quality. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 35(1), 105–128. <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09394-y>

Mitchell, D. (2020). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies (3rd ed.). Routledge.

Μπελογιάννη, Β., & Ζμπάινος, Δ. (2020). Διερεύνηση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης σε μαθητές υψηλών γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων με βάση το Μοντέλο Προσανατολισμού στην Επίδοση. Έρευνα Στην Εκπαίδευση, 9(1), 125. <https://doi.org/10.12681/hjre.22952>

Nnamani, G. (2024). An ecosystemic perspective of the factors affecting the learning experiences of learners with dyslexia in mainstream schools in England. Dyslexia, 30(3), e1768. <https://doi.org/10.1002/dys.1768>

Norwich, B. (2014). Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: a perspective from England. British Journal of Special Education, 41(4), 403–425. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12079>

Reños, G., & Pontillas, P. (2024). Classroom observation and Teachers' professional development Activities: Basis for Intervention Plan. American Journal of Arts and Human Science, 3(3), 71–93. <https://doi.org/10.54536/ajahs.v3i3.3077>

Sakellaropoulou, G., Spyropoulou, N., & Kameas, A. (2025). Exploring Greek primary Teachers' perspectives in Inclusive Education for Special Educational Needs (SEN) Students and related research Trends: A systematic literature review. Education Sciences, 15(7), 920. <https://doi.org/10.3390/educsci15070920>

Σαλβαράς, Γ., & Σαλβαρά, Μ. (2009). Διδακτικός Σχεδιασμός. Αθήνα: Ατραπός.

Σαλβαράς, Γ. Κ. (2020). Παρατήρηση και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σαλβαράς, Γ. Κ. (2021). Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο (5η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρη.

Στασινός, Δ. (2020). Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η Ελκυστική Εκδίπλωσή της στο Νέο Ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές (γ' αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Παπαζήση.

Τσαμουρτζή, Ζ., & Αλιβίζος, Σ. (2026). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις Στην Εκπαίδευση, 1(2). <https://doi.org/10.12681/...44273>

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), Handbook of metacognition in education (pp. 299–315). Routledge

Από τη φύση στη μάθηση: Ο Βιομιμητισμός ως εργαλείο καλλιέργειας κριτικής σκέψης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση., Καλλιόπη Κωστοπούλου., Αντωνία Ζωγράφου

Καλλιόπη Κωστοπούλου, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Μαθηματικών, M.Ed. Επιστήμες Αγωγής, kalkostop@sch.gr

Αντωνία Ζωγράφου, Πληροφορικής, Διευθύντρια ΕΠΑ.Λ Θήβας, M.Ed. Επιστήμες Αγωγής, anzograf@sch.gr

Abstract: Biomimicry has increasingly emerged as a cross-disciplinary framework that draws inspiration from the structures, processes, and strategies of living systems in order to address human challenges in more sustainable and adaptive ways. Within education, biomimicry can operate not merely as scientific content but as a pedagogical lens that promotes inquiry, systems thinking, design reasoning, and critical reflection. The present theoretical paper explores the educational value of biomimicry in secondary education, with a particular focus on its contribution to the cultivation of critical thinking. Drawing on literature from science education, design-based learning, sustainability education, and critical thinking theory, the paper discusses the conceptual foundations of biomimicry, the pedagogical conditions that support its classroom use, and its affinities with inquiry-based learning, STEM/STEAM education, and education for sustainable development. Particular emphasis is placed on the ways in which biomimetic activities may engage students in observation, comparison, abstraction, evidence evaluation, hypothesis formulation, and reasoned decision-making. At the same time, the paper examines the role of the teacher, the need for scaffolding, and the constraints posed by curriculum pressure, teacher preparedness, and assessment cultures that privilege reproduction over interpretation. It is argued that biomimicry can function as a meaningful pedagogical approach for reorienting school learning toward deeper understanding, reflective judgment, and ecologically informed problem solving.

Keywords: biomimicry, critical thinking, secondary education, inquiry learning, STEM education

Περίληψη: Ο βιομιμητισμός αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο ως ένα διεπιστημονικό πλαίσιο που αντλεί έμπνευση από τις δομές, τις λειτουργίες και τις στρατηγικές των έμβιων συστημάτων, προκειμένου να αντιμετωπιστούν ανθρώπινες προκλήσεις με περισσότερο βιώσιμο, προσαρμοστικό και δημιουργικό τρόπο. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, ο βιομιμητισμός δεν συνιστά μόνο περιεχόμενο σχετικό με τις φυσικές επιστήμες, αλλά μπορεί να λειτουργήσει και ως παιδαγωγικός φακός που ενισχύει τη διερεύνηση, τη συστημική σκέψη, τη σχεδιαστική λογική και τον αναστοχασμό. Η παρούσα θεωρητική εργασία εξετάζει την παιδαγωγική δυναμική του βιομιμητισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στη συμβολή του στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση που αντλεί από τη διδακτική των φυσικών επιστημών, τη σχεδιαστική μάθηση, την εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα και τη θεωρία της κριτικής σκέψης, αναλύονται οι εννοιολογικές βάσεις του βιομιμητισμού, οι παιδαγωγικές προϋποθέσεις αξιοποίησής του στην τάξη και οι συνέργειές του με τη διερευνητική μάθηση, τις προσεγγίσεις STEM/STEAM και την εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους τρόπους με τους οποίους οι βιομιμητικές δραστηριότητες μπορούν να εμπλέξουν τους μαθητές σε παρατήρηση, σύγκριση, αφαίρεση, αξιολόγηση τεκμηρίων, διατύπωση υποθέσεων και τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα, συζητούνται ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, η ανάγκη παιδαγωγικής διαμεσολάβησης και οι περιορισμοί που απορρέουν από την πίεση της ύλης, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τις αξιολογικές κουλτούρες που

εξακολουθούν να προκρίνουν την αναπαραγωγή έναντι της ερμηνείας. Υποστηρίζεται ότι ο βιομημητισμός μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό παιδαγωγικό εργαλείο για τον αναπροσανατολισμό της σχολικής μάθησης προς βαθύτερη κατανόηση, αναστοχαστική κρίση και οικολογικά ενήμερη επίλυση προβλημάτων.

Λέξεις κλειδιά: βιομημητισμός, κριτική σκέψη, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, διερευνητική μάθηση, STEM εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από αυξημένη πολυπλοκότητα, έντονη τεχνολογική διαμεσολάβηση, περιβαλλοντική αβεβαιότητα και διαρκή αναδιαπραγμάτευση των γνώσεων και δεξιοτήτων που θεωρούνται αναγκαίες για τη ζωή και την εργασία στον 21ο αιώνα. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται στη μετάδοση πληροφοριών ούτε να εξαντλείται σε μηχανισμούς προετοιμασίας για εξετάσεις. Αντίθετα, καλείται να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη σύνθετων μορφών σκέψης, ώστε οι μαθητές να μπορούν να προσεγγίζουν προβλήματα ανοιχτού τύπου, να αξιολογούν τεκμήρια, να εντοπίζουν σχέσεις, να αμφισβητούν απλουστεύσεις και να διατυπώνουν τεκμηριωμένες κρίσεις (Facione, 1990· Ennis, 2018).

Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης συνδέεται άμεσα με την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η ερευνητική βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η κριτική σκέψη δεν αναπτύσσεται μέσα από παθητική αποδοχή περιεχομένου, αλλά μέσα από περιβάλλοντα μάθησης που ευνοούν τον διάλογο, τη διερεύνηση, τη σύγκριση εναλλακτικών και τη συστηματική τεκμηρίωση θέσεων (Paul & Elder, 2019· García-Carmona, 2025). Παράλληλα, η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη προκρίνει διδακτικές προσεγγίσεις που επιτρέπουν στους μαθητές να συνδέουν τη γνώση με πραγματικά κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα, καλλιεργώντας στάσεις ευθύνης, συμμετοχής και μακροπρόθεσμης σκέψης (UNESCO, 2017, 2020· Sterling, 2001).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο βιομημητισμός προσφέρει μια ιδιαίτερα γόνιμη εκπαιδευτική δυνατότητα. Ως έννοια, παραπέμπει στη μελέτη της φύσης ως προτύπου, μέτρου και μέντορα για την ανάπτυξη ανθρώπινων λύσεων (Benyus, 1997). Δεν πρόκειται απλώς για τεχνική μεταφορά μορφών από το φυσικό στο τεχνητό περιβάλλον, αλλά για έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης, ο οποίος επιδιώκει να μάθει από τις λειτουργικές αρχές των φυσικών συστημάτων, όπως η ανθεκτικότητα, η οικονομία πόρων, η προσαρμοστικότητα, η συνεργατικότητα και η συστημική ισορροπία (Vincent et al., 2006· Baumeister et al., 2013· Ilieva et al., 2022).

Η εκπαιδευτική αξία του βιομημητισμού έγκειται ακριβώς στο ότι μετατρέπει τη φύση από αντικείμενο απλής περιγραφής σε πλαίσιο διερευνητικής και αναστοχαστικής μάθησης. Οι μαθητές δεν περιορίζονται στο να απομνημονεύουν χαρακτηριστικά οργανισμών ή οικοσυστημάτων, αλλά καλούνται να αναρωτηθούν πώς και γιατί συγκεκριμένες δομές ή λειτουργίες έχουν αναπτυχθεί, ποιο πρόβλημα επιλύουν, ποιες αρχές ενσωματώνουν και πώς αυτές μπορούν να μεταφερθούν, με κριτικό και όχι μηχανικό τρόπο, σε νέα περιβάλλοντα προβληματισμού. Με αυτή την έννοια, ο βιομημητισμός δημιουργεί ισχυρές συνθήκες για παρατήρηση, ερμηνεία, αναλογία, αξιολόγηση και σχεδιαστική σκέψη (Gardner, 2012· Qureshi, 2022· Coban & Coştu, 2023).

Η παρούσα εργασία έχει θεωρητικό χαρακτήρα και επιδιώκει να εξετάσει τον βιομιμητισμό ως εργαλείο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, επιχειρείται: α) η αποσαφήνιση της έννοιας του βιομιμητισμού και των βασικών θεωρητικών του αξόνων, β) η συσχέτισή του με τις κυριότερες προσεγγίσεις της κριτικής σκέψης, γ) η ανάδειξη της συμβατότητάς του με σύγχρονες μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές πρακτικές, και δ) η διερεύνηση των προϋποθέσεων και των περιορισμών της εφαρμογής του στο σχολικό πλαίσιο. Η εργασία δεν προτείνει τον βιομιμητισμό ως μια εύκολη ή αυτάρκη λύση, αλλά ως ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που μπορεί να εμπλουτίσει ουσιαστικά τη σχολική μάθηση, εφόσον ενταχθεί σε σχεδιασμούς με επιστημονική, παιδαγωγική και αξιολογική συνοχή.

1. Θεωρητικό πλαίσιο/βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η παρούσα ενότητα αποσκοπεί στη θεωρητική θεμελίωση της εργασίας μέσα από την εξέταση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας για τον βιομιμητισμό και την κριτική σκέψη, καθώς και για τα σημεία στα οποία τα δύο αυτά πεδία συναντώνται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι βασικές εννοιολογικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις του βιομιμητισμού, αναδεικνύεται η σημασία της κριτικής σκέψης ως κεντρικής επιδίωξης της σύγχρονης εκπαίδευσης και εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο η βιομιμητική προσέγγιση μπορεί να λειτουργήσει ως παιδαγωγικό εργαλείο για την ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

1.1. Ο βιομιμητισμός ως εννοιολογικό πεδίο

Ο βιομιμητισμός έχει τις ρίζες του στη συνάντηση της βιολογίας, του σχεδιασμού, της μηχανικής και της καινοτομίας. Αν και μορφές βιολογικής έμπνευσης απαντώνται ήδη σε παλαιότερες περιόδους της ανθρώπινης ιστορίας, η συστηματική θεωρητική και μεθοδολογική συγκρότηση του πεδίου συνδέεται κυρίως με το έργο της Benyus (1997), η οποία ανέδειξε με εμβληματικό τρόπο την ιδέα ότι η φύση μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για την ανάπτυξη ανθεκτικότερων, αποδοτικότερων και βιωσιμότερων ανθρώπινων λύσεων. Η Benyus δεν περιγράφει απλώς ένα ρεπερτόριο «έξυπνων» εφαρμογών που εμπνέονται από τη φύση, αλλά διατυπώνει ένα διαφορετικό πολιτισμικό και γνωστικό υπόδειγμα: από το ερώτημα «τι μπορούμε να αποσπάσουμε από τη φύση;» στο ερώτημα «τι μπορούμε να μάθουμε από αυτήν;».

Στη μετέπειτα βιβλιογραφία, ο βιομιμητισμός ορίστηκε συχνά ως μια διαδικασία μεταφοράς αρχών, στρατηγικών και λειτουργιών από τα βιολογικά συστήματα σε πεδία τεχνολογικού ή κοινωνικού σχεδιασμού (Vincent et al., 2006). Σε αυτή τη γραμμή, οι ερευνητές υπογράμμισαν ότι τα φυσικά συστήματα δεν παρέχουν έτοιμες συνταγές, αλλά αναδεικνύουν γενικεύσιμες λογικές, όπως η πολυλειτουργικότητα, η ανακύκλωση πόρων, η ενεργειακή οικονομία, η αυτορρύθμιση και η προσαρμοστικότητα. Το πεδίο εξελίχθηκε περαιτέρω μέσα από πρακτικά εγχειρίδια και εργαλεία σχεδιασμού, όπως εκείνα που ανέπτυξε η ομάδα της Biomimicry 3.8, τα οποία αποσκοπούν στη συστηματοποίηση των βημάτων από τον εντοπισμό προβλήματος έως την αναζήτηση βιολογικών αναλόγων και την αφαιρετική μεταφορά λειτουργικών αρχών (Baumeister et al., 2013).

Σημαντική είναι και η συμβολή των πιο πρόσφατων ερευνητικών πλαισίων που συνδέουν τον βιομιμητισμό με τη βιωσιμότητα. Οι Ilieva et al. (2022) τόνισαν ότι δεν αρκεί μια λύση να είναι «βιο-εμπνευσμένη», εάν δεν λαμβάνει υπόψη της και τις ευρύτερες συνθήκες που ευνοούν τη ζωή. Στο ίδιο πνεύμα, οι Linder και Huang (2022) υποστήριξαν ότι η παιδαγωγική του

βιομημητισμού οφείλει να υπερβαίνει τη στενή σχέση δομής-λειτουργίας και να οδηγεί τους φοιτητές και μαθητές σε βαθύτερη επεξεργασία ζητημάτων βιωσιμότητας, αξιών και οικολογικών αλληλεξαρτήσεων. Η παρατήρηση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση, καθώς μας υπενθυμίζει ότι η εκπαιδευτική χρήση του βιομημητισμού δεν πρέπει να περιοριστεί σε ένα τεχνοκεντρικό ενδιαφέρον για «έξυπνα σχέδια», αλλά να συνδεθεί με την κατανόηση των όρων υπό τους οποίους τα συστήματα παραμένουν λειτουργικά, ισορροπημένα και βιώσιμα.

1.2. Η κριτική σκέψη ως εκπαιδευτική επιδίωξη

Η κριτική σκέψη αποτελεί βασικό ζητούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης, αλλά και έννοια που έχει προσεγγιστεί με ποικίλους τρόπους. Στον ευρύτερα αποδεκτό ορισμό του Facione (1990), η κριτική σκέψη περιλαμβάνει ερμηνεία, ανάλυση, αξιολόγηση, συμπερασματολογία, εξήγηση και αυτορρύθμιση. Δεν αφορά, συνεπώς, μια μονοσήμαντη νοητική δεξιότητα, αλλά ένα πλέγμα γνωστικών και μεταγνωστικών διεργασιών, οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να επεξεργάζεται πληροφορίες με λογική, συνέπεια και αναστοχαστική εγρήγορση. Ο Ennis (2018) έδωσε έμφαση στον σκοπό της κριτικής σκέψης ως τεκμηριωμένης απόφασης για το τι θα πιστέψουμε ή τι θα πράξουμε, ενώ οι Paul και Elder (2019) ανέδειξαν την ανάγκη ελέγχου της ποιότητας της σκέψης μέσω κριτηρίων όπως η σαφήνεια, η ακρίβεια, η συνάφεια, η λογική συνοχή και η δικαιοσύνη.

Η σχετική βιβλιογραφία συγκλίνει στο ότι η κριτική σκέψη δεν διδάσκεται αποτελεσματικά όταν αντιμετωπίζεται ως αφηρημένο σύνολο γενικών οδηγιών. Χρειάζεται να ενσωματώνεται σε πλούσια μαθησιακά συμφραζόμενα, όπου οι μαθητές καλούνται να εξετάζουν σύνθετα ζητήματα, να διαχειρίζονται αντιφατικά δεδομένα και να αιτιολογούν τις επιλογές τους (Tsui, 1999· Ennis, 2018). Η επιστημονική εκπαίδευση, ιδίως, προσφέρει προνομιακό πεδίο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ακριβώς επειδή φέρνει τους μαθητές σε επαφή με αποδείξεις, μοντέλα, υποθέσεις, ερμηνείες και ελέγχους εγκυρότητας. Ωστόσο, όπως έχει επισημανθεί, η ύπαρξη επιστημονικού περιεχομένου δεν αρκεί από μόνη της. Χρειάζεται παιδαγωγικός σχεδιασμός που να ευνοεί την επιχειρηματολογία, τη σύγκριση λύσεων, την αναγνώριση ορίων και την αιτιολόγηση συμπερασμάτων (Hmelo-Silver et al., 2007· García-Carmona, 2025).

1.3. Η συνάντηση βιομημητισμού και κριτικής σκέψης

Η σχέση βιομημητισμού και κριτικής σκέψης δεν είναι εξωτερική αλλά εγγενής. Η ίδια η λογική της βιομημητικής διερεύνησης απαιτεί την ενεργοποίηση γνωστικών διεργασιών που βρίσκονται στον πυρήνα της κριτικής σκέψης. Ο μαθητής που προσεγγίζει ένα πρόβλημα μέσω του βιομημητισμού καλείται, αρχικά, να ορίσει το πρόβλημα με όρους λειτουργίας και όχι μόνο με όρους επιφάνειας. Στη συνέχεια χρειάζεται να αναζητήσει στη φύση αναλόγους μηχανισμούς ή στρατηγικές, να αναγνωρίσει τι ακριβώς «κάνει» ένα βιολογικό σύστημα, να αφαιρέσει τη συγκεκριμένη μορφή από τη γενική αρχή και να εξετάσει εάν και υπό ποιες προϋποθέσεις η αρχή αυτή μπορεί να μεταφερθεί σε άλλο πλαίσιο. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει παρατήρηση, ανάλυση, αφαίρεση, αναλογία, αξιολόγηση και τεκμηρίωση.

Οι Gardner (2012), Soja (2014) και Qureshi (2022) κατέδειξαν, μέσα από εκπαιδευτικές εφαρμογές, ότι ο βιομημητισμός μπορεί να κινητοποιήσει ανώτερες μορφές σκέψης, ακριβώς επειδή δεν εξαντλείται στην αναγνώριση «ομοιοτήτων», αλλά οδηγεί τους μαθητές στην εξέταση του γιατί μια βιολογική λύση λειτουργεί και πώς θα μπορούσε να επανερμηνευθεί. Αντίστοιχα, οι Coban και Coştu (2023) υποστήριξαν ότι η ένταξη του βιομημητισμού στη διδακτική των φυσικών επιστημών διευρύνει το πεδίο της μάθησης, καθώς συνδυάζει επιστημονική κατανόηση,

δημιουργική σκέψη και σχεδιαστική επίλυση προβλήματος. Ο βιομημητισμός, συνεπώς, δεν αποτελεί απλώς έναν «ελκυστικό» τρόπο παρουσίασης της φύσης· αποτελεί πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται αναλυτικά και συγκριτικά.

2. Ο βιομημητισμός στο πλαίσιο σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων

Η ενότητα αυτή εξετάζει τη θέση του βιομημητισμού μέσα σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αναδεικνύοντας τη σύνδεσή του με μορφές μάθησης που δίνουν έμφαση στην ενεργό συμμετοχή, τη διερεύνηση, τη διαθεματικότητα και τη βιωσιμότητα. Μέσα από αυτό το πρίσμα, ο βιομημητισμός προσεγγίζεται ως μια δυναμική εκπαιδευτική πρακτική με ευρύτερη παιδαγωγική αξία.

2.1. Διερευνητική μάθηση και κονστρουκτιβισμός

Η διδακτική αξιοποίηση του βιομημητισμού εναρμονίζεται στενά με τις αρχές της διερευνητικής και κονστρουκτιβιστικής μάθησης. Ο κονστρουκτιβισμός υποστηρίζει ότι η γνώση δεν μεταδίδεται αυτούσια από τον διδάσκοντα στον μαθητή, αλλά οικοδομείται μέσα από την ενεργή εμπλοκή, τη διαπραγμάτευση νοήματος, την αλληλεπίδραση με φαινόμενα και τον αναστοχασμό πάνω στις ίδιες τις γνωστικές διαδικασίες (Fosnot, 2013). Στο περιβάλλον του βιομημητισμού, ο μαθητής δεν είναι παθητικός αποδέκτης βιολογικών πληροφοριών ή τεχνολογικών παραδειγμάτων. Παρατηρεί, συγκρίνει, αναρωτιέται, δοκιμάζει και ανασχηματίζει αρχικές υποθέσεις.

Η διερευνητική μάθηση, ειδικότερα, στηρίζεται στη διατύπωση ερωτημάτων, στη συλλογή και ερμηνεία δεδομένων, στην οικοδόμηση εξηγήσεων και στην παρουσίαση τεκμηριωμένων συμπερασμάτων (Hmelo-Silver et al., 2007). Ο βιομημητισμός όχι μόνο μπορεί να ενταχθεί σε τέτοιες μαθησιακές ακολουθίες, αλλά συχνά τις προϋποθέτει. Το ερώτημα «πώς λύνει η φύση ένα αντίστοιχο πρόβλημα;» μετασχηματίζει το μάθημα σε ερευνητική διαδικασία. Οι μαθητές χρειάζεται να στραφούν σε παρατήρηση φυσικών φαινομένων, σε βιβλιογραφική ή ψηφιακή διερεύνηση, σε λειτουργική ανάλυση, ακόμη και σε μικρής κλίμακας πειραματισμό ή μοντελοποίηση. Ο δάσκαλος της γνώσης μετατρέπεται, έτσι, σε σχεδιαστή μαθησιακών συνθηκών και σε διαμεσολαβητή της έρευνας.

2.2. STEM/STEAM και σχεδιαστική μάθηση

Η ανάπτυξη των προσεγγίσεων STEM και STEAM έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη για διαθεματικά περιβάλλοντα μάθησης, στα οποία η κατανόηση επιστημονικών εννοιών συνδέεται με τεχνολογικές εφαρμογές, μηχανικό σχεδιασμό, μαθηματική μοντελοποίηση και, στην περίπτωση του STEAM, με αισθητικές και δημιουργικές διαστάσεις (Bybee, 2013· Kennedy & Odell, 2014). Ο βιομημητισμός εντάσσεται οργανικά σε αυτό το πλαίσιο, επειδή συγκροτεί ένα αυθεντικό πεδίο σύνδεσης των επιμέρους γνωστικών περιοχών. Η μελέτη ενός φυσικού προτύπου συχνά απαιτεί βιολογική γνώση, μαθηματική περιγραφή, φυσική ερμηνεία, τεχνολογική μεταφορά και σχεδιαστική αναπαράσταση.

Στην πράξη, η βιομημητική διαδικασία φέρνει τους μαθητές αντιμέτωπους με το πέρασμα από το «τι υπάρχει στη φύση» στο «πώς αυτό μπορεί να πληροφορήσει έναν σχεδιασμό». Εδώ η σχεδιαστική μάθηση είναι κρίσιμη. Η εκπαίδευση δεν επικεντρώνεται μόνο στη σωστή απάντηση αλλά και στη δημιουργία, στη βελτίωση, στην αξιολόγηση και στον ανασχεδιασμό λύσεων. Αυτό εξηγεί γιατί ο βιομημητισμός έχει αξιοποιηθεί ιδιαίτερα σε δραστηριότητες σχεδιαστικής ή project-

based μάθησης (Gardner, 2012· Fried et al., 2020· Jituafua, 2024). Σε τέτοιες συνθήκες, οι μαθητές εργάζονται συχνά σε ομάδες, διαπραγματεύονται ιδέες, μετασχηματίζουν επιστημονικές πληροφορίες σε σχεδιαστικές επιλογές και παρουσιάζουν επιχειρηματολογημένα τις αποφάσεις τους. Η διαδικασία αυτή ενισχύει όχι μόνο τη δημιουργικότητα αλλά και την τεκμηριωμένη κριτική κρίση.

2.3. Εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη

Ο βιομημητισμός έχει ισχυρή συνάφεια και με την εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Οι διεθνείς προσεγγίσεις της UNESCO δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε μορφές μάθησης που καλλιεργούν ολιστική κατανόηση, αναγνώριση αλληλεξαρτήσεων, επίγνωση συνεπειών και συμμετοχική αντιμετώπιση προβλημάτων (UNESCO, 2017, 2020). Ο βιομημητισμός ευθυγραμμίζεται με αυτές τις αρχές, επειδή προσκαλεί τους μαθητές να μελετήσουν συστήματα που έχουν εξελιχθεί μέσα σε συνθήκες περιορισμένων πόρων, αλληλεξάρτησης και μακροχρόνιας ισορροπίας.

Η σύνδεση αυτή είναι ουσιώδης, διότι μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την καινοτομία ως αυτοσκοπό στην καινοτομία ως υπεύθυνη πρακτική. Όπως επισημαίνει ο Sterling (2001), η εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα απαιτεί αλλαγή παραδείγματος και όχι απλή προσθήκη νέου περιεχομένου. Με τον βιομημητισμό, οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή με μια άλλη λογική σχεδιασμού και επίλυσης προβλημάτων: λιγότερη σπατάλη, περισσότερη αλληλοσύνδεση, βελτιστοποίηση χωρίς εξάντληση, προσαρμογή αντί για επιβολή. Εδώ η φύση δεν ιδεολογικοποιείται ως «τέλεια», αλλά προσεγγίζεται ως πολύτιμη πηγή μαθησιακών αρχών για πιο υπεύθυνη ανθρωπινή δράση (Capra & Luisi, 2014· Ilieva et al., 2022).

3. Πώς ο βιομημητισμός καλλιεργεί την κριτική σκέψη

Ο βιομημητισμός μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, καθώς ενεργοποιεί γνωστικές διαδικασίες που σχετίζονται με την παρατήρηση, την ανάλυση, τη σύγκριση, την τεκμηρίωση και τον αναστοχασμό. Μέσα από αυτή την οπτική, αναδεικνύονται οι βασικοί τρόποι με τους οποίους η βιομημητική προσέγγιση αποκτά παιδαγωγική αξία στο σχολικό πλαίσιο.

3.1. Παρατήρηση, σύγκριση και αναγνώριση προτύπων

Η παρατήρηση είναι το πρώτο ουσιαστικό βήμα στη βιομημητική μάθηση. Πρόκειται όμως για παρατήρηση διαφορετικής ποιότητας από τη συνήθη εποπτική αναγνώριση. Ο μαθητής καλείται να μεταβεί από το «βλέπω κάτι ενδιαφέρον» στο «προσπαθώ να κατανοήσω τι ακριβώς κάνει και γιατί». Αυτή η μετάβαση κινητοποιεί την αναλυτική προσοχή και βοηθά στην αναγνώριση λειτουργικών προτύπων. Όταν, για παράδειγμα, οι μαθητές εξετάζουν τη μορφή ενός φύλλου, τη διάταξη μιας φωλιάς ή τον τρόπο κίνησης ενός ζώου, δεν αρκεί να εντοπίσουν μια εντυπωσιακή επιφάνεια ή κίνηση. Χρειάζεται να αναγνωρίσουν ποιο πρόβλημα επιλύεται, ποιοι παράγοντες το επηρεάζουν και ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα στη μορφή και στη λειτουργία.

Η διαδικασία αυτή συνδέεται με βασικές διαστάσεις της κριτικής σκέψης, επειδή απαιτεί να ξεχωρίσει κανείς το ουσιώδες από το επουσιώδες, να οργανώσει παρατηρήσεις σε κατηγορίες και να αναζητήσει λειτουργικές σχέσεις. Επιπλέον, η σύγκριση ανάμεσα σε διαφορετικά φυσικά συστήματα μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις ή διαφοροποιήσεις, οι οποίες δεν είναι αυτονόητες αλλά χρειάζονται τεκμηρίωση. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να διακρίνουν μεταξύ επιφανειακής

ομοιότητας και λειτουργικής αντιστοιχίας, κάτι που αποτελεί ουσιαστικό πυρήνα της κριτικής και επιστημονικής σκέψης.

3.2. Αναλογική σκέψη και αφαίρεση

Η αναλογική σκέψη βρίσκεται στον πυρήνα της βιομιμητικής διαδικασίας. Η αναλογία, όμως, δεν είναι απλή μεταφορά εικόνων. Αφορά τον εντοπισμό μιας αρχής ή σχέσης σε ένα γνωστικό πεδίο και τη μεταφορά της σε άλλο. Για να είναι έγκυρη, απαιτεί αφαίρεση και έλεγχο. Οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν ποιο στοιχείο της φυσικής λύσης είναι ουσιώδες, ποιο είναι συγκυριακό και πώς μπορεί να μετασχηματιστεί χωρίς να απολέσει τη λειτουργική του αξία. Σε αυτό το σημείο η κριτική σκέψη εμπλέκεται άμεσα, καθώς η μεταφορά δεν μπορεί να είναι μηχανική.

Οι Qureshi (2022) και Linder et al. (2025) επισημαίνουν ότι η παιδαγωγική καθοδήγηση είναι κρίσιμη στη φάση αυτή, διότι οι μαθητές συχνά τείνουν να παραμένουν σε επιφανειακές αναλογίες. Το ζητούμενο είναι να οδηγηθούν από την «εντύπωση» στην «αρχή». Για παράδειγμα, το παιδαγωγικά γόνιμο δεν είναι να αντιγράψουν το σχήμα ενός κελύφους, αλλά να διερευνήσουν ποια αρχή αντοχής, κατανομής δυνάμεων ή ελαχιστοποίησης υλικού εκφράζεται μέσα σε αυτή τη μορφή. Όταν ο διδάσκων στηρίζει τους μαθητές σε αυτή τη μετάβαση, ο βιομιμητισμός μετατρέπεται σε ισχυρό περιβάλλον καλλιέργειας αφαιρετικής και κριτικής σκέψης.

3.3. Διατύπωση υποθέσεων και έλεγχος τεκμηρίων

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο είναι η διατύπωση και αξιολόγηση υποθέσεων. Οι μαθητές μπορεί να θεωρήσουν ότι ένα φυσικό πρότυπο προσφέρει λύση σε ένα τεχνικό ή κοινωνικό πρόβλημα. Η υπόθεση αυτή, όμως, πρέπει να ελεγχθεί. Χρειάζεται να αναρωτηθούν εάν τα δύο πλαίσια είναι πράγματι συγκρίσιμα, εάν οι συνθήκες κλίμακας, υλικών, ενέργειας ή χρήσης επιτρέπουν τη μεταφορά και ποια πιθανά προβλήματα ενδέχεται να προκύψουν. Έτσι, η βιομιμητική προσέγγιση δεν καλλιεργεί απλώς τη «φαντασία», αλλά την πειθαρχημένη δημιουργικότητα που στηρίζεται σε δεδομένα και επιχειρήματα.

Σημαντικό είναι ότι η διαδικασία αυτή μπορεί να ενταχθεί σε μικρές ή μεγαλύτερες δραστηριότητες έρευνας, όπου οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες, οργανώνουν πίνακες σύγκρισης, δημιουργούν πρόχειρα πρωτότυπα και δοκιμάζουν εναλλακτικές. Ακόμη και όταν η τάξη δεν διαθέτει εργαστηριακές υποδομές, η βιομιμητική διερεύνηση μπορεί να ενισχυθεί με ψηφιακές προσομοιώσεις, βίντεο παρατήρησης, σχέδια, απλά υλικά μοντελοποίησης και οργανωμένους κύκλους συζήτησης. Το ουσιαστικό στοιχείο είναι η τεκμηρίωση: τι γνωρίζουμε, πώς το γνωρίζουμε, τι μας επιτρέπει να συμπεράνουμε και ποια είναι τα όρια των συμπερασμάτων μας.

3.4. Τεκμηριωμένη αξιολόγηση και αναστοχασμός

Η κριτική σκέψη ολοκληρώνεται όχι μόνο στη διατύπωση μιας λύσης, αλλά και στην αξιολόγησή της. Ο βιομιμητισμός μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εξετάζουν λύσεις με κριτήρια πολλαπλά: λειτουργικότητα, αποδοτικότητα, βιωσιμότητα, προσαρμοστικότητα, κόστος, ηθικές και περιβαλλοντικές συνέπειες. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διότι μετακινεί τη σχολική μάθηση από το δίπολο «σωστό-λάθος» προς τη στάθμιση και την αιτιολόγηση.

Επιπλέον, ο βιομιμητισμός ευνοεί τον αναστοχασμό. Οι μαθητές μπορούν να ανατρέχουν στις αρχικές τους υποθέσεις, να εντοπίζουν πού υπεραπλούστευσαν, τι αγνόησαν, ποια δεδομένα

άλλαξαν την πορεία τους και τι θα βελτιώναν σε επόμενο σχεδιασμό. Η αναστοχαστική αυτή διάσταση είναι καίρια για την κριτική σκέψη, διότι επιτρέπει στους μαθητές να αντιμετωπίζουν τη γνώση όχι ως στατικό προϊόν αλλά ως εξελισσόμενη διαδικασία ελέγχου, αναθεώρησης και βελτίωσης.

4. Εφαρμογές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ο βιομημητισμός μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά στο σχολικό πλαίσιο, προσφέροντας ευκαιρίες για πιο ουσιαστική και ενεργή μάθηση. Η εφαρμογή του αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν συνδέεται με διαφορετικά γνωστικά πεδία και με διδακτικές πρακτικές που ενισχύουν τη διερεύνηση, τη συνεργασία και τη σύνδεση της γνώσης με την πραγματικότητα.

4.1. Γνωστικά αντικείμενα και διεπιστημονικές διασυνδέσεις

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ο βιομημητισμός μπορεί να βρει εφαρμογή σε ποικίλα μαθήματα. Στη Βιολογία, είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί για τη μελέτη προσαρμογών οργανισμών, οικολογικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων μορφής-λειτουργίας. Στη Φυσική, μπορεί να συνδεθεί με ζητήματα ροής, πίεσης, αεροδυναμικής, τριβής ή θερμικής ρύθμισης. Στα Μαθηματικά, προσφέρει αφετηρίες για συμμετρίες, γεωμετρικά μοτίβα, βελτιστοποιήσεις και μοντελοποιήσεις. Στην Τεχνολογία και την Πληροφορική, μπορεί να ενσωματωθεί σε δραστηριότητες σχεδίασης πρωτοτύπων, αλγοριθμικής σκέψης ή επίλυσης πραγματικών προβλημάτων. Στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, τέλος, μπορεί να λειτουργήσει ως συνεκτικό πλαίσιο που συνδέει τη μάθηση με τη βιωσιμότητα και την καινοτομία.

Η διαθεματική αυτή δυναμική είναι σημαντική, επειδή επιτρέπει τη σύνδεση διαφορετικών μορφών γνώσης σε κοινά προβλήματα. Το σχολείο μετακινείται από τη λογική των απομονωμένων μαθημάτων σε μια λογική αλληλοσύνδεσης, στην οποία το ερώτημα οργανώνει τη γνώση. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τους εφήβους μαθητές, οι οποίοι συχνά δυσκολεύονται να αντιληφθούν την πρακτική και εννοιολογική συνάφεια των σχολικών γνωστικών αντικειμένων όταν αυτά παρουσιάζονται αποσπασματικά.

4.2. Ενδεικτική παιδαγωγική ακολουθία

Μια τυπική βιομημητική μαθησιακή ακολουθία μπορεί να ξεκινήσει από ένα αυθεντικό ερώτημα, όπως: «Πώς μπορούμε να μειώσουμε τη θερμική επιβάρυνση ενός σχολικού χώρου χωρίς μεγάλη κατανάλωση ενέργειας;». Οι μαθητές καλούνται πρώτα να αναλύσουν το πρόβλημα: ποια είναι τα δεδομένα, ποιοι οι περιορισμοί, ποιοι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη θερμοκρασία. Στη συνέχεια διερευνούν φυσικά συστήματα που διαχειρίζονται θερμικές μεταβολές ή αερισμό. Μπορεί να μελετήσουν, για παράδειγμα, δομές φωλιών, μηχανισμούς σκίασης φυτών, ιδιότητες επιφανειών ή διατάξεις φυσικού αερισμού σε οργανισμούς και οικοσυστήματα.

Το επόμενο βήμα είναι η αφαίρεση λειτουργικών αρχών. Οι μαθητές δεν αντιγράφουν απλώς μια μορφή, αλλά αναγνωρίζουν ποιες αρχές βρίσκονται πίσω από αυτήν. Κατόπιν σχεδιάζουν μια πρόταση, τη συζητούν, τη βελτιώνουν και την παρουσιάζουν τεκμηριωμένα. Σε αυτή τη διαδικασία μπορούν να αξιοποιηθούν φύλλα εργασίας, ψηφιακές πηγές, ομαδικός διάλογος, σκίτσα, μικροκατασκευές ή λογισμικά παρουσίασης. Εκείνο που έχει σημασία είναι να παραμείνει ορατή η λογική σύνδεση ανάμεσα στο αρχικό πρόβλημα, στη φυσική διερεύνηση, στην αφαιρετική σκέψη και στην τελική πρόταση.

4.3. Ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Η επιτυχία μιας τέτοιας διδακτικής προσέγγισης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να κατέχει όλες τις πιθανές βιολογικές και τεχνολογικές γνώσεις, αλλά χρειάζεται να μπορεί να οργανώνει παραγωγικά ερωτήματα, να προσφέρει κατάλληλη στήριξη και να καθοδηγεί τους μαθητές από την περιέργεια στη συστηματική διερεύνηση. Οι Hmelo-Silver et al. (2007) υπογράμμισαν ότι η διερευνητική και προβληματοκεντρική μάθηση δεν είναι «ακαθοδήγητη», όπως συχνά υποστηρίζεται, αλλά δομείται μέσα από προσεκτικό scaffolding. Το ίδιο ισχύει και στον βιομimetισμό.

Ειδικά στην εφηβική ηλικία, οι μαθητές ωφελούνται όταν ο/η εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις που δοκιμάζουν τη σκέψη τους: «Σε τι ακριβώς αντιστοιχεί αυτή η αναλογία;», «Ποια δεδομένα στηρίζουν τη θέση σας;», «Υπάρχουν όρια σε αυτή τη μεταφορά;», «Ποια εναλλακτική εξήγηση θα μπορούσε να υπάρξει;». Μέσα από τέτοιου τύπου παρεμβάσεις, η τάξη μετασχηματίζεται σε κοινότητα διερεύνησης, όπου η επιχειρηματολογία αποκτά αξία και η διαφορετική οπτική γίνεται αφορμή για εμβάθυνση.

4.4. Αξιολόγηση της μάθησης

Η αξιολόγηση σε βιομimetικά περιβάλλοντα δεν μπορεί να περιορίζεται στην ανάκληση πληροφορίας. Χρειάζεται να αποτιμά πώς οι μαθητές ορίζουν προβλήματα, πώς επιλέγουν και αξιολογούν πληροφορίες, πώς στηρίζουν με επιχειρήματα τις αναλογίες τους, πώς συνεργάζονται και πώς αναστοχάζονται πάνω στις επιλογές τους. Εδώ μπορούν να αξιοποιηθούν ρουμπρίκες, φύλλα αναστοχασμού, σύντομες προφορικές παρουσιάσεις, portfolios, αξιολόγηση ομότιμων και αυτοαξιολόγηση. Όταν η αξιολόγηση εστιάζει στη διαδικασία και όχι μόνο στο τελικό προϊόν, ενισχύεται και η ίδια η κριτική σκέψη, καθώς οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι η ποιότητα της μάθησης εξαρτάται από τον τρόπο επεξεργασίας και αιτιολόγησης, όχι μόνο από την τελική «ιδέα».

5. Ερευνητικά και παιδαγωγικά δεδομένα από τη βιβλιογραφία

Η σχετική βιβλιογραφία, αν και ακόμη περιορισμένη σε σχέση με άλλα πεδία της διδακτικής, παρέχει ενδείξεις ότι ο βιομimetισμός μπορεί να υποστηρίξει ουσιαστικά τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλής τάξης. Ο Gardner (2012), σε μια από τις πρώιμες διδακτικές παρεμβάσεις στη σχολική βιολογία, έδειξε ότι δραστηριότητες σχεδιαστικής μάθησης βασισμένες στον βιομimetισμό μπορούν να εμπλέξουν ενεργά τους μαθητές και να ενισχύσουν τη σύνδεση βιολογικής γνώσης και επίλυσης προβλήματος. Η Soja (2014), μέσα από πεδίου άσκηση σε πανεπιστημιακό μάθημα γεωεπιστημών, ανέδειξε τη σημασία της παρατήρησης και της βιοποικιλότητας ως πηγών για κριτική και καινοτόμο σκέψη γύρω από τις σχέσεις μορφής, λειτουργίας και διατήρησης ειδών.

Αντίστοιχα, οι Fried et al. (2020) κατέγραψαν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα από τη σύνδεση του βιομimetισμού με design-based learning σε μάθημα εξελικτικής βιολογίας. Η έρευνά τους δείχνει ότι οι μαθητές μπορούν, μέσω της βιομimetικής διαδικασίας, να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση της σχέσης δομής και λειτουργίας, ενώ παράλληλα συνδέουν την επιστημονική γνώση με κοινωνικά χρήσιμες εφαρμογές. Οι Qureshi (2022) και Coban και Coştu (2023) έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στο πώς οι μαθητές εμπλέκονται στην ίδια τη διαδικασία του βιομimetισμού,

καταδεικνύοντας ότι η εμπλοκή αυτή υποστηρίζεται όταν υπάρχει ξεκάθαρη καθοδήγηση, επαρκής χρόνος, διαθεματική πλαίσιαση και έμφαση στην ερμηνεία αντί της απλής εντύπωσης.

Στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, νεότερες εργασίες προσθέτουν επιπλέον δεδομένα. Οι Bidwell και Smirnoff (2022) έδειξαν ότι η βιομημητική θεματοποίηση ενός πρώτου πανεπιστημιακού σεμιναρίου μπορεί να ενισχύσει υψηλόβαθμες μορφές μάθησης, συνεργασίας και αξιακού στοχασμού. Οι Linder και Huang (2022) επέμειναν στη σημασία της παιδαγωγικής σκαλωσιάς ώστε η βιομημητική μάθηση να ενσωματώνει ρητά διαστάσεις βιωσιμότητας και όχι απλώς μορφολογικής έμπνευσης. Οι Mejía-Villa et al. (2023) συνέδεσαν τον βιομημητισμό με δημιουργικές διαδικασίες επίλυσης προβλήματος και κατέδειξαν ότι ο συνδυασμός αυτός μπορεί να υποστηρίξει περισσότερο δομημένη και παραγωγική δημιουργικότητα. Τέλος, η μελέτη της Jituafula (2024) σε πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης φοιτητών-εκπαιδευτικών επισήμανε ότι η βιομημητική λογική μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργία STEM projects, αρκεί να συνοδεύεται από συστηματική καθοδήγηση και επαρκή χρόνο.

Τα παραπάνω ευρήματα δεν επιτρέπουν γενικεύσεις χωρίς επιφυλάξεις, καθώς οι μελέτες διαφέρουν ως προς το ηλικιακό κοινό, το γνωστικό πεδίο, τη διάρκεια και το είδος των παρεμβάσεων. Ωστόσο, συγκλίνουν σε ένα βασικό συμπέρασμα: ο βιομημητισμός διαθέτει παιδαγωγικό δυναμικό όταν αντιμετωπίζεται ως οργανωμένη διερευνητική διαδικασία που συνδέει φυσικά πρότυπα, σχεδιαστική σκέψη, συνεργασία και αναστοχασμό.

6. Προκλήσεις, όρια και κριτικά σημεία

Παρά τη δυναμική του, ο βιομημητισμός δεν πρέπει να ιδωθεί άκριτα ή ως «πανάκεια». Η πρώτη δυσκολία αφορά τον κίνδυνο επιφανειακής χρήσης. Συχνά ο βιομημητισμός παρουσιάζεται μέσα από εντυπωσιακά παραδείγματα έμπνευσης από τη φύση, χωρίς όμως να γίνεται σαφές ποια λειτουργική αρχή μεταφέρθηκε, ποια ήταν τα ενδιάμεσα βήματα αφαίρεσης και ποιες προϋποθέσεις έκαναν τη μεταφορά δυνατή. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η εκπαιδευτική εμπειρία μπορεί να παραμένει στο επίπεδο του θαυμασμού και όχι της βαθιάς κατανόησης.

Δεύτερο κρίσιμο ζήτημα είναι η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η διαθεματική φύση του βιομημητισμού απαιτεί έναν βαθμό άνεσης με τη διερευνητική μάθηση, τη σχεδιαστική λογική και τη διαχείριση ανοικτών προβλημάτων. Απαιτεί επίσης ικανότητα οργάνωσης μαθησιακών δραστηριοτήτων που δεν οδηγούνται από μία μόνο «σωστή» απάντηση. Σε σχολικά πλαίσια όπου κυριαρχεί ακόμη η πίεση της κάλυψης ύλης και η έμφαση σε εξετασιοκεντρικές επιδόσεις, τέτοιου τύπου πρακτικές συχνά δυσκολεύονται να σταθεροποιηθούν.

Τρίτο σημείο αφορά την ίδια τη σχέση με τη φύση. Ο βιομημητισμός δεν πρέπει να συγχέεται με μια ρομαντικοποιημένη θεώρηση της φύσης ως αλάνθαστου προτύπου. Η φύση περιγράφει βιολογικές και εξελικτικές διαδικασίες, όχι ηθικές κανονικότητες. Επομένως, η μεταφορά βιολογικών αρχών σε κοινωνικά ή τεχνολογικά πεδία χρειάζεται προσοχή, ώστε να αποφεύγονται φυσιοκρατικές απλουστεύσεις ή αδικαιολόγητες κανονιστικές προεκτάσεις. Το γεγονός ότι μια λύση «λειτουργεί» στη φύση δεν σημαίνει αυτομάτως ότι είναι κοινωνικά, ηθικά ή παιδαγωγικά επιθυμητή.

Τέλος, υπάρχει το ζήτημα της αξιολόγησης. Εάν το σχολικό σύστημα επιβραβεύει κυρίως την αναπαραγωγή γνώσης και όχι την τεκμηριωμένη ερμηνεία, οι καινοτόμες προσεγγίσεις παραμένουν συχνά περιθωριακές. Ο βιομημητισμός μπορεί να ανθίσει παιδαγωγικά μόνον όταν συνδεθεί

με αξιολογικές πρακτικές που αναγνωρίζουν την αξία της διερεύνησης, της επιχειρηματολογίας, της συνεργασίας και του αναστοχασμού.

7. Συζήτηση

Η συζήτηση γύρω από τον βιομημητισμό στην εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την εισαγωγή ενός νέου θέματος ή μιας ακόμη καινοτόμου διδακτικής πρότασης. Αφορά βαθύτερα τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη γνώση, τη μάθηση και τη σχέση του σχολείου με τον φυσικό κόσμο. Ο βιομημητισμός μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα ανάμεσα στη φυσική επιστημονική παρατήρηση, στη σχεδιαστική δημιουργικότητα και στην αναστοχαστική κρίση. Η σύνδεση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι μαθητές καλούνται σταδιακά να περάσουν από τη συγκεκριμένη εμπειρία στην αφηρημένη σκέψη και από την αναπαραγωγή γνώσης στην κριτική αξιολόγηση.

Επιπλέον, ο βιομημητισμός προσφέρει ένα εναλλακτικό αφηγηματικό πλαίσιο για την εκπαίδευση. Αντί το σχολείο να παρουσιάζει τη φύση ως κεφάλαιο πληροφοριών προς κατανάλωση, μπορεί να την αναδείξει ως μέντορα σκέψης. Αυτό δεν είναι απλή ρητορική μετατόπιση. Σημαίνει ότι ο μαθητής προσεγγίζει τον φυσικό κόσμο ως πεδίο κατανόησης σχέσεων, περιορισμών, λύσεων και αλληλεξαρτήσεων. Τέτοια μαθησιακά περιβάλλοντα μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας πιο ώριμης επιστημονικής και οικολογικής κουλτούρας, στην οποία η καινοτομία δεν αποσυνδέεται από τη βιωσιμότητα και η επίλυση προβλήματος δεν αποσπάται από τη στάθμιση συνεπειών.

Με βάση τα παραπάνω, ο βιομημητισμός φαίνεται να διαθέτει σημαντική δυναμική ως παιδαγωγικό εργαλείο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Ωστόσο, η δυναμική αυτή ενεργοποιείται μόνο όταν η διδακτική προσέγγιση παραμένει απαιτητική: όταν το πρόβλημα είναι αυθεντικό, όταν οι πηγές διερεύνησης είναι ποιοτικές, όταν η καθοδήγηση είναι επαρκής, όταν η επιχειρηματολογία αποτελεί σαφές ζητούμενο και όταν η αξιολόγηση αναγνωρίζει τη σημασία της διαδικασίας. Σε διαφορετική περίπτωση, ο βιομημητισμός μπορεί να υποβιβαστεί σε ευχάριστη αλλά επιφανειακή δραστηριότητα.

8. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να αναδείξει τον βιομημητισμό ως ένα θεωρητικά και παιδαγωγικά γόνιμο πλαίσιο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι ο βιομημητισμός δεν είναι απλώς μια θεματική γέφυρα ανάμεσα στη βιολογία και την τεχνολογία, αλλά ένας τρόπος οργάνωσης της μάθησης που ενεργοποιεί παρατήρηση, αφαίρεση, αναλογία, αξιολόγηση τεκμηρίων, διατύπωση υποθέσεων, σχεδιαστική δημιουργικότητα και αναστοχασμό. Αυτές οι διεργασίες αντιστοιχούν σε βασικές όψεις της κριτικής σκέψης και προσδίδουν στον βιομημητισμό ιδιαίτερη αξία για το σύγχρονο σχολείο.

Παράλληλα, η σύνδεση του βιομημητισμού με τη διερευνητική μάθηση, τις προσεγγίσεις STEM/STEAM και την εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη τον καθιστά συμβατό με κεντρικές κατευθύνσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής θεωρίας και πρακτικής. Η φύση, στο πλαίσιο αυτό, δεν αντιμετωπίζεται ούτε ως διακοσμητικό πρόσχημα ούτε ως ιδεολογικά εξιδανικευμένο πρότυπο. Αντιμετωπίζεται ως πολύπλοκο σύστημα από το οποίο οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν τρόπους σκέψης για την κατανόηση και την αντιμετώπιση σύνθετων προβλημάτων.

Βεβαίως, η ουσιαστική ένταξη του βιομιμητισμού στη σχολική πράξη προϋποθέτει ορισμένες κρίσιμες συνθήκες: επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαρκή χρόνο, προσεκτικό διδακτικό σχεδιασμό, διαθεματική συνεργασία και αξιολόγηση που υπερβαίνει τη λογική της απλής αναπαραγωγής. Χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις, η προσέγγιση κινδυνεύει να παραμείνει αποσπασματική ή επιφανειακή. Παρ' όλα αυτά, τα δεδομένα της βιβλιογραφίας και οι θεωρητικές της δυνατότητες δείχνουν ότι ο βιομιμητισμός μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό μέσο ανανέωσης της σχολικής μάθησης.

Συνοψίζοντας, ο βιομιμητισμός μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση μαθητών που δεν αρκούνται στο να αναγνωρίζουν έτοιμες απαντήσεις, αλλά μαθαίνουν να διερωτώνται, να ελέγχουν, να συγκρίνουν, να σταθμίζουν και να προτείνουν. Σε μια εποχή κατά την οποία η εκπαίδευση καλείται να καλλιεργήσει πολίτες ικανούς να σκέφτονται σύνθετα και να δρουν υπεύθυνα μέσα σε ένα αβέβαιο περιβάλλον, η παιδαγωγική αξιοποίηση του βιομιμητισμού φαίνεται να προσφέρει ένα πολλά υποσχόμενο πλαίσιο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Baumeister, D., Tocke, R., Dwyer, J., Ritter, S., & Benyus, J. M. (2013). Biomimicry resource handbook: A seed bank of best practices. Biomimicry 3.8.

Benyus, J. M. (1997). Biomimicry: Innovation inspired by nature. HarperCollins.

Bidwell, D., & Smirnoff, D. (2022). Nature as mentor: Catalyzing first-year liberal arts and sciences undergraduate transition through a biomimicry first-year seminar. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 34(1), 124–143.

Bybee, R. W. (2013). The case for STEM education: Challenges and opportunities. NSTA Press.

Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). The systems view of life: A unifying vision. Cambridge University Press.

Coban, M., & Coştu, B. (2023). Integration of biomimicry into science education: Biomimicry teaching approach. *Journal of Biological Education*, 57(1), 145–169. <https://doi.org/10.1080/00219266.2021.1877783>

Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165–184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction: The Delphi Report. California Academic Press.

Fosnot, C. T. (Ed.). (2013). Constructivism: Theory, perspectives, and practice (2nd ed.). Teachers College Press.

Fried, E., Martin, A., Esler, A., Tran, A., & Corwin, L. (2020). Design-based learning for a sustainable future: Student outcomes resulting from a biomimicry curriculum in an evolution course. *Evolution: Education and Outreach*, 13(1), Article 22. <https://doi.org/10.1186/s12052-020-00136-6>

García-Carmona, A. (2025). Scientific thinking and critical thinking in science education. *Science & Education*, 34, 377–393. <https://doi.org/10.1007/s11191-023-00460-5>

- Gardner, G. E. (2012). Using biomimicry to engage students in a design-based learning activity. *The American Biology Teacher*, 74(3), 182–184. <https://doi.org/10.1525/abt.2012.74.3.10>
- Gencer, A. S., Doğan, H., & Bilen, K. (2020). Developing biomimicry STEM activity by querying the relationship between structure and function in organisms. *Turkish Journal of Education*, 9(1), 64–105. <https://doi.org/10.19128/turje.643785>
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Ilieva, L., Ursano, I., Traista, L., Hoffmann, B., & Dahy, H. (2022). Biomimicry as a sustainable design methodology: Introducing the “Biomimicry for Sustainability” framework. *Biomimetics*, 7(2), Article 37. <https://doi.org/10.3390/biomimetics7020037>
- Jituafua, A. (2024). A professional development programme based on biomimicry to improve STEM project creativity of science student teachers. *Journal of Turkish Science Education*, 21(4), 705–722. <https://doi.org/10.36681/tused.2024.038>
- Kennedy, T. J., & Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246–258.
- Linder, B., & Huang, J. (2022). Beyond structure-function: Getting at sustainability within biomimicry pedagogy. *Biomimetics*, 7(3), Article 90. <https://doi.org/10.3390/biomimetics7030090>
- Linder, B., MacKinnon, R., Cornelius, N., Weaver, J. C., Ross, A., & Helms, M. (2025). A design process framework and tools for teaching and practicing biomimicry. *Biomimetics*, 10(6), Article 376. <https://doi.org/10.3390/biomimetics10060376>
- Mejía-Villa, A., Torres-Guevara, L. E., Prieto-Sandoval, V., & Cabra, J. F. (2023). Training for sustainability through biomimicry and creative problem-solving processes. *Thinking Skills and Creativity*, 49, Article 101359. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101359>
- Nicholas, C., & Peterson, J. (2015). Biomimicry: The “natural” intersection of biology and engineering. *Science Scope*, 38(7), 18–24. https://doi.org/10.2505/4/ss15_038_07_18
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Rowman & Littlefield.
- Qureshi, S. (2022). How students engage in biomimicry. *Journal of Biological Education*, 56(4), 450–464. <https://doi.org/10.1080/00219266.2020.1841668>
- Santulli, C., & Langella, C. (2011). Introducing students to bio-inspiration and biomimetic design: A workshop experience. *International Journal of Technology and Design Education*, 21(4), 471–485. <https://doi.org/10.1007/s10798-010-9132-6>
- Soja, C. M. (2014). A field-based biomimicry exercise helps students discover connections among biodiversity, form and function, and species conservation during Earth’s sixth extinction. *Journal of Geoscience Education*, 62(4), 679–690. <https://doi.org/10.5408/13-095.1>

- Sterling, S. (2001). Sustainable education: Re-visioning learning and change. Green Books.
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40(2), 185–200. <https://doi.org/10.1023/A:1018734630124>
- UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO.
- UNESCO. (2020). Education for sustainable development: A roadmap. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- Vincent, J. F. V., Bogatyreva, O. A., Bogatyrev, N. R., Bowyer, A., & Pahl, A.-K. (2006). Biomimetics: Its practice and theory. *Journal of the Royal Society Interface*, 3(9), 471–482. <https://doi.org/10.1098/rsif.2006.0127>
- Wals, A. E. J., & Corcoran, P. B. (Eds.). (2012). Learning for sustainability in times of accelerating change. Wageningen Academic Publishers.
- Zari, M. P. (2007). Biomimetic approaches to architectural design for increased sustainability. SB07 New Zealand Conference Proceedings, 1–10.

Στυλ ηγεσίας και στάσεις διευθυντών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στα δημοτικά σχολεία: στοιχεία από την εκπαιδευτική περιφέρεια της Κρήτης, Ευαγγελία Λαρίου, Μάνος Παυλάκης

Ευαγγελία Λαρίου, Πανεπιστήμιο Frederick, Τμήμα Παιδαγωγικών και Κοινωνικών Σπουδών, Κύπρος, MSc, PhD candidate, Mrs, litsalariou@hotmail.gr

Μάνος Παυλάκης, Πανεπιστήμιο Frederick, Τμήμα Παιδαγωγικών και Κοινωνικών Σπουδών, Κύπρος, Επίκουρος Καθηγητής, Mr, m.pavlakis@frederick.ac.cy

Abstract: This study aimed to record the views and attitudes of principals and vice-principals of primary schools in the region of Crete regarding inclusion, specifically in relation to students' academic difficulties and physical disabilities. A questionnaire was electronically distributed to all principals and vice-principals of primary schools in the educational prefecture of Crete. The instrument included the ATIES (Attitudes Toward Inclusive Education Scale), demographic questions, items concerning the school context and the existence of inclusive policies, and the Vansimpco/VLS (Van-Simpson-Coleman) questionnaire on leadership styles. Mean scale scores indicated high acceptance of inclusion policies for both students with academic difficulties and those with disabilities. No significant effects were observed on the academic or physical inclusion scales, except for the variable of postgraduate studies. The inclusion scale of academic difficulties was significantly associated with transformational and democratic leadership styles, and to a lesser extent with transactional leadership. The physical inclusion scale was associated only with democratic and transformational leadership styles. High levels of self-reported acceptance of inclusion among school directors enhance the implementation of inclusive policies in primary schools. The association between inclusion acceptance and a democratic-transformational leadership style is also highlighted

Keywords: Principals, inclusive education, primary school, leadership styles

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη στόχευσε στην καταγραφή των απόψεων και στάσεων των διευθυντών και υποδιευθυντών δημοτικών σχολείων της Κρήτης σχετικά με την ένταξη, ειδικότερα σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες και τις σωματικές αναπηρίες των μαθητών. Ένα ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε όλους τους διευθυντές και υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Κρήτης. Το εργαλείο περιλάμβανε την κλίμακα ATIES (Attitudes Toward Inclusive Education Scale), δημογραφικές ερωτήσεις, στοιχεία για το σχολικό πλαίσιο και την ύπαρξη πολιτικών ένταξης, καθώς και το ερωτηματολόγιο Vansimpco/VLS (Van-Simpson-Coleman) για τα στυλ ηγεσίας. Οι μέσες τιμές των κλιμάκων έδειξαν υψηλή αποδοχή των πολιτικών ένταξης τόσο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και για μαθητές με αναπηρίες. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές επιδράσεις στις κλίμακες ένταξης ακαδημαϊκών ή σωματικών δυσκολιών, εκτός από τη μεταβλητή των μεταπτυχιακών σπουδών. Η κλίμακα ένταξης μαθησιακών δυσκολιών συσχετίστηκε σημαντικά με τα μετασχηματιστικά και δημοκρατικά στυλ ηγεσίας, και σε μικρότερο βαθμό με το συναλλακτικό στυλ. Η κλίμακα ένταξης σωματικών αναπηριών συσχετίστηκε μόνο με τα δημοκρατικά και μετασχηματιστικά στυλ ηγεσίας. Τα υψηλά επίπεδα αυτοαναφερόμενης αποδοχής της ένταξης από τους διευθυντές

ενισχύουν την εφαρμογή πολιτικών ένταξης στα δημοτικά σχολεία. Επισημαίνεται επίσης η σύνδεση της αποδοχής της ένταξης με το δημοκρατικό-μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας.

Λέξεις κλειδιά: Διευθυντές, συμπεριληπτική εκπαίδευση, δημοτικό σχολείο, στυλ ηγεσίας

Εισαγωγή

Συμπερίληψη και συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική

Η συμπερίληψη αποτελεί μια θεμελιώδη ηθική και πρακτική αρχή της σύγχρονης κοινωνίας· άλλωστε, μια κοινωνία μπορεί να χαρακτηριστεί σύγχρονη μόνο όταν έχουν θεσπιστεί πολιτικές ένταξης. Η συμπερίληψη μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνεχής και εξελισσόμενη κοινωνική διαδικασία, η οποία δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα άτομα / πολίτες να συμμετέχουν ισότιμα και αυτόνομα, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους ως προς το υπόβαθρο, την ταυτότητα, τις ικανότητες, τις συνθήκες διαβίωσης κ.λπ. Οι κοινωνικές διαδικασίες μπορεί να είναι κάθε είδους — οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές — και η συμμετοχή των ατόμων / πολιτών μπορεί να ανανεώνει και να αναδιαμορφώνει αυτές τις πολιτικές, τους νόμους και τους κανόνες. (Brik & Brown, 2025; EU Publications, 2019).

Η συμπερίληψη έχει προϋποθέσεις και βασίζεται στις αρχές της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της αξιοπρέπειας και της ελευθερίας. Παράλληλα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η συμπερίληψη δεν είναι στατική αλλά συνιστά μια συνεχή διαδικασία σχεδιασμού συστημάτων που βασίζονται στη διαφορετικότητα. (Cook, 2020; Unesco, 2024). Ο αποκλεισμός ορισμένων κοινωνικών ομάδων από την πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία, οδηγεί την κοινότητα σε απώλειες, και πιθανά οφέλη σε διαστάσεις όπως την εκπαίδευση, το εισόδημα, τις βελτιώσεις στην υγεία και η ευρύτερη κοινωνική συνεισφορά. (World Bank, 2025).

Η εκπαίδευση είναι ο κυριότερος χώρος που συνδέεται στενά με την έννοια της συμπερίληψης. Από μία σκοπιά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η εκπαίδευση και το σχολείο γενικότερα αποτελούν τον εναρκτήριο χώρο που υλοποιούνται οι ενταξιακές / συμπεριληπτικές πολιτικές. Οι συμπεριληπτικές πολιτικές και παρεμβάσεις αποτελούν αιτούμενο για κάθε εκπαιδευτικό επίπεδο όμως κάθε επίπεδο απαιτεί προσεγγίσεις προσαρμοσμένες στο εκάστοτε πλαίσιο. Παράλληλα, συγκεκριμένες ομάδες παιδιών και εφήβων χρειάζονται στοχευμένες πολιτικές που υπερβαίνουν τα γενικευμένα πλαίσια. Οι πολιτικές αυτές δεν μπορούν να ακολουθούν την αρχή του ενιαίου μοντέλου για όλους, αλλά οφείλουν να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. (Ainscow, 2020; Global Education Monitoring Report Team, 2020). Η συμπερίληψη επίσης δεν στοχεύει μόνο στην φυσική παρουσία των μαθητών στο σχολείο, αλλά η συμμετοχή τους με ισότητα και δικαιοσύνη. Η ουσιαστική ένταξη προϋποθέτει την αντίληψη της διαφορετικότητας ως πολύτιμου πόρου που εμπλουτίζει ολόκληρη τη μαθητική κοινότητα, και όχι ως απλής απόκλισης από τα καθιερωμένα πρότυπα. (Soriano et al., 2024).

Η εφαρμογή των συμπεριληπτικών πολιτικών δεν περιορίζεται μόνο σε κανόνες και νομοθεσίες. Για την καλύτερη εφαρμογή απαιτείται να δοθεί έμφαση σε συναισθηματικές, διαθεματικές και πολιτισμικές παραμέτρους. Η προσαρμογή σε αυτές τις παραμέτρους αναδεικνύει την ανάγκη για ουσιαστική ένταξη, την εξάλειψη κάθε εμποδίου που επηρεάζει αρνητικά τη συμμετοχή των μαθητών (Hernández-Saca et al., 2023). Σημαντικό σημείο είναι ότι ο/η προς συμπερίληψη μαθητής εκτός από τις μαθησιακές διαδικασίες θα πρέπει να έχει και το δικαίωμα να συμμετάσχει και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, στις δραστηριότητες του σχολείου, ανεξάρτητα από το

γνωστικό, σωματικό, κοινωνικό, γλωσσικό ή ψυχολογικό του υπόβαθρο (Jardinez & Natividad, 2024; Kim et al., 2022)

Ως πρώτο συμπέρασμα είναι ότι η ένταξη δεν περιορίζεται απλώς στη διασφάλιση της πρόσβασης. Ο βασικός της στόχος είναι να εγγυηθεί την επιτυχία κάθε μαθητή μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος που μπορεί να προσαρμοστεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μελών του. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της τροποποιημένης και στοχευμένης διδασκαλίας, της παροχής ανταποκρινόμενης και στοχευμένης υποστήριξης, καθώς και της ανάπτυξης συνεκτικών πολιτικών πλαισίων που προάγουν την ισότητα. Μαζί, αυτά τα μέτρα καλλιεργούν ένα ισχυρό αίσθημα του ανήκειν και ενισχύουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα για κάθε παιδί. (Booth & Ainscow, 2011; Florian & Black-Hawkins, 2011).

Συμπερίληψη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα στην εκπαίδευση, έτσι και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση -ίσως και εντονότερα- πρέπει να συνυπάρχουν η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη ως θεμέλιες αρχές των συμπεριληπτικών πρακτικών. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται ότι κάθε παιδί -ανεξάρτητα από ικανότητα, φύλο, εθνικότητα, γλώσσα ή κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο - να έχει το δικαίωμα να μαθαίνει σε ένα κοινό σχολικό περιβάλλον. Η συμπερίληψη ως διαδικασία και στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, υπερβαίνει την απλή τοποθέτηση μαθητών με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες σε γενικές τάξεις απαιτεί μια συστημική μεταμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, της παιδαγωγικής και των πολιτικών πλαισίων, ώστε να διασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών. (Hernández-Saca et al., 2023).

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν και καταγράφουν ότι υπάρχουν τέσσερις αλληλένδετες διαστάσεις στη συμπερίληψη: η διασφάλιση της πρόσβασης μέσω της εγγραφής και της παρουσίας των μαθητών, η προώθηση της ενεργούς συμμετοχής τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον κοινωνικό τομέα, η καλλιέργεια του αισθήματος του ανήκειν με στόχο την υποστήριξη της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, και η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε συνδυασμό με συστήματα υποστήριξης για την προώθηση ισότιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων. (Deroncele-Acosta & Ellis, 2024; Tan et al., 2025). Γενικότερα η ύπαρξη διαστάσεων που ενισχύουν τη συμπερίληψη καθορίζονται από το τετράπτυχο πρόσβαση, αποδοχή, συμμετοχή και επίτευξη που έχει τη βάση της σε θεωρητικές εργασίες των Ainscow και Artiles (Ainscow et al., 2006; Artiles & Kozleski, 2016)

Η βιβλιογραφία σχετικά με τις συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές στα δημοτικά σχολεία χωρών σε όλο τον κόσμο παρουσιάζει ασυνέπειες, καθώς αποκλειστικές, ενταξιακές και συμπεριληπτικές προσεγγίσεις συχνά συνυπάρχουν, δημιουργώντας εμπόδια για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ως κύρια εμπόδια περιλαμβάνουν και θεωρούνται η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι ελλείψεις υποδομές και η μειωμένη θεσμική υποστήριξη (Gebru & Abate, 2024). Έρευνες από όλο τον κόσμο υποστηρίζουν αυτή τη θέση όπως για παράδειγμα έρευνα στην Ινδονησία, έδειξε ότι η επιτυχία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης εξαρτάται από επαρκή χρηματοδότηση, την παρουσία συνοδών εκπαιδευτικών (shadow teachers) και την αξιοποίηση τεχνολογικών πόρων. (Sari et al., 2022). Έρευνα στη Ζιμπάμπουε επιβεβαιώνει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να αποφέρει θετικά ακαδημαϊκά και ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα όταν υπάρχουν διαθέσιμοι πόροι και οικογενειακή υποστήριξη, αν και η έλλειψη

εξειδικευμένου προσωπικού και διδακτικού υλικού περιορίζει την αποτελεσματικότητά της. (Mangena & Chidakwa, 2024).

Στην Ευρώπη παρά την υπάρχουσα πρόοδο, έκθεση του 2024 υπό την της Ευρωπαϊκής Ένωσης επισημαίνει ότι, παρά τα ισχυρά νομικά πλαίσια και τις χρηματοδοτικές πρωτοβουλίες, εξακολουθούν να υπάρχουν ασυνέπειες μεταξύ πολιτικής και πράξης, ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές. Επιπλέον, οι υπεύθυνες ομάδες πολιτικής υλοποιούν δράσεις όπως ομάδες εργασίας για την ισότητα και πρότυπα ρόλων (role models) με σκοπό την προώθηση της κοινωνικής ένταξης. (European Union, 2024). Σε αυτό το πλαίσιο, μια σύνθεση των υφιστάμενων ευρωπαϊκών ερευνών για τα συμπεριληπτικά σχολεία έδειξε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί βασική προτεραιότητα, παρουσιάζοντας θετικά κοινωνικά αποτελέσματα, χωρίς ωστόσο σαφή ευρήματα σχετικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Παράλληλα, επισημαίνονται εμπόδια όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι περιορισμένοι πόροι και η ασυνεπής εφαρμογή των πολιτικών. (Wicki et al., 2025).

Στην Ελλάδα, οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκφράζουν ουδέτερες έως θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη, αλλά αναφέρουν περιορισμένη γνώση, ανεπαρκή υποστήριξη και ασταθή εμπιστοσύνη στις πρακτικές ενσωμάτωσης. (Sakellariopoulou et al., 2025). Αντίστοιχα, σε προηγούμενη έρευνα σχετικά με τη συμπερίληψη, στην οποία συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν σεμινάρια για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο εμφανίζονται πιο επιφυλακτικοί απέναντι σε αναπηρίες όπως ο αυτισμός. (Pappas et al., 2018).

Διαχρονικά στην Ελλάδα, διαφαίνεται μια απόσταση μεταξύ της θεωρητικής αποδοχής και της πρακτικής εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια ενώ οι Έλληνες καθηγητές και δάσκαλοι, ανεξαρτήτως βαθμίδας και ειδικότητας, διάκινται θετικά προς τη φιλοσοφία της συμπερίληψης ως δικαίωμα, εκφράζουν σημαντικές επιφυλάξεις και άγχος για την υλοποίησή της στο γενικό σχολείο (Coutsocostas & Alborz, 2010; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Οι στάσεις τους επηρεάζονται καθοριστικά από τη φύση και τη σοβαρότητα της εκάστοτε αναπηρίας, καθώς εμφανίζονται περισσότερο δεκτικοί στην ένταξη μαθητών με ήπιες δυσκολίες, αλλά επιφυλακτικοί σε περιπτώσεις σύνθετων μαθησιακών ή αναπτυξιακών αναγκών, θεωρώντας συχνά τα ειδικά πλαίσια καταλληλότερα (Coutsocostas & Alborz, 2010; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006)

Στυλ Ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Υπάρχουν ισχυρά εμπειρικά και θεωρητικά τεκμήρια ότι τα διοικητικά μοντέλα, δηλαδή όταν η ηγεσία αντικαθίσταται από τη διαχείριση, ότι είναι αναποτελεσματικά για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ο κεντρικός λόγος της αναποτελεσματικότητας είναι ότι η διαχείριση παραβλέπει τις ποικίλες ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Αντιθέτως, τα μοντέλα ηγεσίας που δίνουν προτεραιότητα στη συνεργασία - όπως η μετασχηματιστική, η συναλλακτική και η κατανεμημένη ηγεσία- έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην προώθηση μιας κουλτούρας συμπερίληψης. (Angelides et al., 2012; Carrington et al., 2024; Romanuck Murphy, 2018).

Οι διευθυντές τείνουν να προτιμούν δημοκρατικά ή συμμετοχικά στυλ ηγεσίας, προκειμένου να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη και να ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

(Ainscow et al., 2006; Imhangbe et al., 2019). Συγκεκριμένα, η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με τη μετατροπή των σχολείων σε "οργανώσεις μάθησης". (Leithwood, 2021). Ωστόσο, οι ηγέτες συχνά δεν τηρούν ένα μόνο στυλ, αλλά συνδυάζουν ευέλικτα τις μετασχηματιστικές, ηθικές και συμμετοχικές προσεγγίσεις. (Rehman et al., 2019).

Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της μελέτης ήταν η εξερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών και υποδιευθυντών πρωτοβάθμιων σχολείων σχετικά με την ένταξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και/ή σωματικές αναπηρίες σε τυπικές τάξεις. Εξετάστηκαν οι διαφορές στις αντιλήψεις τους με βάση τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους. Τέλος, τα μελετώμενα στυλ ηγεσίας εξετάστηκαν ως προγνωστικοί παράγοντες θετικών αντιλήψεων σχετικά με την ένταξη.

Μεθοδολογία

Πληθυσμός και Δείγμα μελέτης

Οι δάσκαλοι που υπηρετούν ως διευθυντές ή υποδιευθυντές σε πρωτοβάθμια σχολεία στην εκπαιδευτική περιφέρεια της Κρήτης θεωρούνται ως ο πληθυσμός του δείγματος και είναι επιλέξιμοι να συμμετάσχουν στη μελέτη. Ο συνολικός αριθμός των πρωτοβάθμιων σχολείων εκτιμάται περίπου σε 320, κατανεμημένα ως εξής: 76 στα Χανιά, 49 στη Ρέθυμνο, 154 στο Ηράκλειο και 41 στη Λασιθί. Αυτή η εκτίμηση βασίζεται σε πληροφορίες από χάρτη σχολικών μονάδων (<https://maps.sch.gr/main.html>), Από άλλη πηγή υποδεικνύει ότι υπάρχουν 334 πρωτοβάθμια σχολεία, συμπεριλαμβανομένων ειδικών και ιδιωτικών σχολείων, όπως φαίνεται από την ιστοσελίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης (<https://www.pdekritis.gr/schoolsinfo/>).

Ο συνολικός αριθμός συμμετεχόντων για αυτή τη μελέτη εκτιμάται περίπου σε 400. Αυτή η εκτίμηση βασίζεται σε ορισμένες υποθέσεις: α) πολλά σχολεία δεν έχουν υποδιευθυντή, και β) ορισμένα πρωτοβάθμια σχολεία δεν λειτουργούσαν κατά τη διάρκεια της μελέτης.

Το ερωτηματολόγιο ATIES

Το ερωτηματολόγιο στάσεων ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση Attitudes Towards Inclusive Education Scale (ATIES), πρωτοπαρουσιάστηκε το 1992 (Wilczenski, 1992, 1995). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 16 δηλώσεις/ερωτήσεις διαμορφωμένες σε μια 6-βάθμια κλίμακα Likert, από το 1 έως το 6. Οι τιμές και οι απαντήσεις των που αντιστοιχούν είναι: Διαφωνώ πολύ (1), διαφωνώ αρκετά (2), διαφωνώ (3), συμφωνώ (4), συμφωνώ αρκετά (5), συμφωνώ πολύ (6). Κάθε ερώτηση αρχίζει με μια δήλωση συμφωνίας ή διαφωνίας σχετικά με τη συμμετοχή ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες σε τυπική τάξη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους δημιουργούς της κλίμακας και την επικυρωμένη ελληνική προσαρμογή, η κλίμακα περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις της ένταξης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σωματικές αναπηρίες, προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικές δυσκολίες (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Η παρούσα μελέτη εστιάζει ειδικά στις διαστάσεις των μαθησιακών δυσκολιών (2 ερωτήσεις) και των σωματικών αναπηριών (6 ερωτήσεις). Στο Συμπληρωματικό Υλικό, ο Πίνακας 1S παρουσιάζει τη λίστα των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα, καθώς και τις μέσες βαθμολογίες τους.

Το ερωτηματολόγιο VLS ή Vannsimpco

Το ερωτηματολόγιο VLS (Vannsimpco Leadership Survey) ονομάστηκε από τα ακρωνύμια των κατασκευαστών/δημιουργών του—Barry A. Vann, Aaron N. Coleman, and Jennifer A. Simpson. Αποτελείται από 27 ερωτήσεις που αξιολογούνται με μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο διαφωνώ απολύτως, το 2 στο διαφωνώ, το 3 στο ουδέτερα, το 4 στο συμφωνώ και το 5 στο συμφωνώ απολύτως. (Vann et al., 2014). Το VLS είναι μετρά πολλές διαστάσεις τύπων ηγεσίας και πιο συγκεκριμένα την συναλλακτική (ΣΥΝ), την Δημοκρατική (ΔΗΜ), την αυταρχική (ΑΥΤ), την μετασχηματιστική (ΜΕΤ), την αυταρχική-μετασχηματιστική (ΑΥΤ-ΜΕΤ), την αυταρχική/συναλλακτική (ΑΥΤ-ΣΥΝ), την Δημοκρατική-μετασχηματιστική (ΔΗΜ-ΜΕΤ), την δημοκρατική-συναλλακτική (ΔΗΜ-ΣΥΝ), και την φιλελεύθερη ή laissez-faire (LF). Κάθε ηγετικό στυλ αποτελείται από 3 ερωτήσεις και το σύνολο των ερωτήσεων μπορεί να βρεθεί στο άρθρο των δημιουργών (Vann et al., 2014)

Παρέμβαση

Δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο στην πλατφόρμα Google forms. Η φόρμα αποτελείται από τις ακόλουθες ενότητες: α) Εισαγωγικό σημείωμα όπου περιγράφεται ο σκοπός της μελέτης, τα αιτούμενα και η ταυτότητα των ερευνητών, β) δημογραφικά και περιγραφικά στατιστικά όπου περιλαμβάνονται πληροφορίες για τους συμμετέχοντες, τις σχολικές τους μονάδες, γ) το ερωτηματολόγιο ATIES για την σχολική συμπερίληψη, δ) το ερωτηματολόγιο Vannsimpco ή VLS για τους ηγετικούς τύπους.

Οι πληροφορίες επαφής και τα e-mail των δημοτικών σχολίων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Κρήτης ελήφθησαν από δεδομένα της περιφερειακής διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση τη λίστα, αποστάλθηκε πρόσκληση στα e-mail των σχολείων με συνοδευτική επιστολή που περιέγραφε τη μελέτη και έναν υπερσύνδεσμο (hyperlink) που οδηγούσε στο διαδικτυακό ερωτηματολόγιο. Έπειτα από μερικές ημέρες από την αποστολή του e-mail, πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικές κλήσεις στα σχολεία για να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή. Η συγκεκριμένη διαδικασία – e-mail ακολουθούμενο από τηλεφωνική επικοινωνία επαναλήφθηκε ακόμα δύο φορές. Συνολικά η διαδικασία δεν ξεπέρασε τις τρεις εβδομάδες. Στο τέλος της περιόδου, η διαδικτυακή πλατφόρμα έκλεισε για επιπλέον υποβολές.

Στατιστική Ανάλυση

Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν (περιγραφικές, δημογραφικές και επαγγελματικές μεταβλητές) ήταν ποιοτικές και παρουσιάστηκαν με τη μορφή συχνοτήτων και %συχνοτήτων. Μεταβλητές όπως το άθροισμα των βαθμολογιών των ερωτηματολογίων, κλίμακες Vannsimpco, και κλίμακες ATIES, ήταν συνεχείς και εκφράστηκαν με τη μορφή μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων.

Για τη διερεύνηση διαφορών στις βαθμολογίες μεταξύ δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Αντίστοιχα, για συγκρίσεις μεταξύ περισσότερων από δύο ομάδων εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis. Ο συντελεστής Spearman's r χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση συσχετίσεων με συνεχείς μεταβλητές, ενώ οι συσχετίσεις μεταξύ δύο διακριτών μεταβλητών εξετάστηκαν με το χ^2 του Pearson.

Γραμμικά μοντέλα πολλαπλής παλινδρόμησης με σταδιακή εισαγωγή μεταβλητών (stepwise selection) εφαρμόστηκαν για τη διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με την ένταξη, σε συνάρτηση με τον τύπο ηγεσίας και τα προσωπικά ή επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Διαγράμματα ραντάρ (ή "ιστού αράχνης") χρησιμοποιήθηκαν για την απεικόνιση των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των κλιμάκων VLS και ATIES. Οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το λογισμικό IBM SPSS Statistics (έκδοση 24.0). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $\alpha = 0,05$.

Αποτελέσματα

Μεταξύ των 151 ερωτηθέντων, οι γυναίκες αποτέλεσαν το μεγαλύτερο τμήμα του δείγματος (100, 68,0%) ενώ η πιο κοινή ηλικιακή ομάδα ήταν μεταξύ 51-60 ετών (72, 48,6%). Ενενήντα εννέα (67,8%) από τους συμμετέχοντες ήταν διευθυντές, που εργάζονταν με πλήρη απασχόληση (133, 92,4%), ενώ οι συμμετέχοντες είχαν περισσότερα από 20 χρόνια εργασιακής εμπειρίας (97, 66,0%). Σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες (49,3%), είχαν ή έχουν λιγότερο από 5 χρόνια εμπειρίας στη θέση του διευθυντή. Το 78,1% των ερωτηθέντων διέθετε πανεπιστημιακό πτυχίο και 82 (54,3%) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά σεμινάρια (97,3%), ενώ το 73,6% από αυτούς συμμετείχαν σε σεμινάριο/-α για τη συμπερίληψη. (Πίνακας 1)

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της διευθυντικής ομάδας

		n	%
Φύλο	Ανδρας	47	32,0
	Γυναίκα	100	68,0
Ηλικιακή Ομάδα	<40	31	20,9
	41-50	35	23,6
	51-60	72	48,6
	61+	10	6,8
Θέση	Διευθυντής	99	67,8
	Υποδιευθυντής	47	32,2
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	133	92,4
	Αναπληρωτής	11	7,6
Προϋπηρεσία συνολική	<10	18	12,2

(έτη)	11-20	32	21,8
	21-30	60	40,8
	31+	37	25,2
Προϋπηρεσία ως Διευθυντής	<5	68	49,3
(έτη)	6-10	31	22,5
	11-20	31	22,5
	21+	8	5,8
Επίπεδο σπουδών	Πανεπιστήμιο	114	78,1
	Ακαδημία	32	21,9
Επιπλέον σπουδές	2ο πτυχίο	37	24,5
	Master	82	54,3
	PhD	10	6,6
	Άλλο	16	10,6
Σεμινάρια	Γενικά	144	97,3
	Για συμπερίληψη	109	73,6
Ημερομηνία τελευταίου σεμιναρίου	Μετά το 2021+	131	86,7

Οι βαθμολογίες των κλιμάκων ATIES που αξιολογούν τις ακαδημαϊκές δυσκολίες και τις σωματικές διαταραχές έδειξαν υψηλές μέσες βαθμολογίες με $4,5 \pm 0,9$ και $4,4 \pm 1,1$ αντίστοιχα. Ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov έδειξε απόκλιση από την κανονική κατανομή, ενώ η εσωτερική συνάφεια, όπως μετρήθηκε με το άλφα του Cronbach (α), ήταν μέτρια για τις Ακαδημαϊκές Δυσκολίες ($\alpha = 0,579$) και εξαιρετική για τις Σωματικές Αναπηρίες ($\alpha = 0,874$). Επιπλέον, ο συντελεστής συσχέτισης των κλιμάκων έδειξε μέτρια θετική συσχέτιση ($r = 0,535$) σύμφωνα με τον συντελεστή Spearman.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι διαφορές στις κλίμακες συμπερίληψης ATIES των Ακαδημαϊκών Δυσκολιών και των Σωματικών Αναπηριών. Οι δημογραφικές μεταβλητές, δηλαδή η ηλικία και το φύλο, δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στις Ακαδημαϊκές Δυσκολίες ATIES ($p = 0,396$ και $p = 0,605$, αντίστοιχα) ή στις Σωματικές Αναπηρίες ATIE ($p = 0,237$ και $p = 0,823$, αντίστοιχα). Η σχολική περιοχή, το μέγεθος του σχολείου, η συνολική εργασιακή εμπειρία και η εργασιακή εμπειρία ως διευθυντής δεν επηρεάζουν τις κλίμακες ATIES και το ίδιο μοτίβο μη σημαντικής διαφοράς παρατηρήθηκε για τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά σεμινάρια. Σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες ATIES για Σωματικές Αναπηρίες παρατηρήθηκαν όταν οι διευθυντές

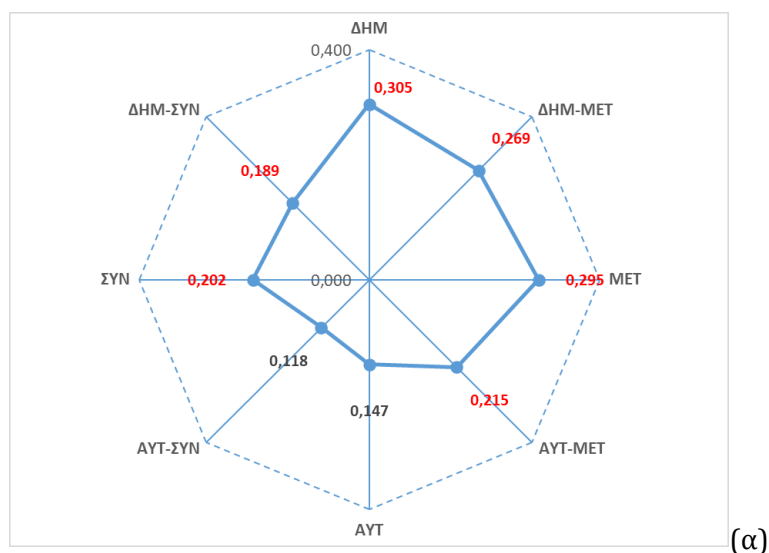
έχουν δεύτερο πτυχίο Πανεπιστημίου ($p=0,028$) και μεταπτυχιακό τίτλο Master ($p=0,003$) αλλά όχι για διδακτορικό και υψηλότερες βαθμολογίες ATIE για Ακαδημαϊκές δυσκολίες για διευθυντές που έχουν πτυχίο από την Ακαδημία ($p=0,049$).

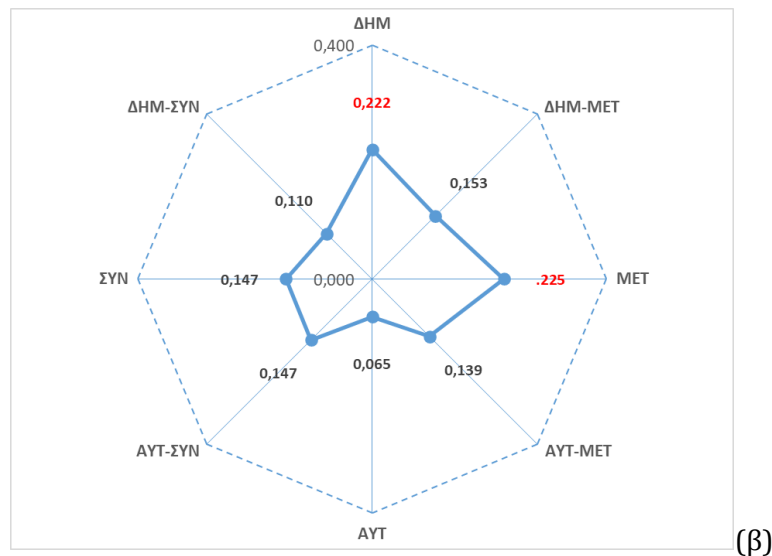
Πίνακας 2. Οι απόψεις των διευθυντών για τη συμπερίληψη παιδιών με ακαδημαϊκές δυσκολίες και σωματικές αναπηρίες (κλίμακες ATIES) σε σχέση με δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

	Κλίμακες ATIES	Ακαδημαϊκές Δυσκολίες			p	Σωματικές Αναπηρίες			p
		MO	TA	Δ		MO	TA	Δ	
Φύλο	Ανδρας	4,6	1,0	4,5	0,396	4,2	1,3	4,5	0,237
	Γυναίκα	4,4	0,9	4,5	*	4,5	1,0	4,7	*
Ηλικιακή Ομάδα	<40	4,3	0,9	4,5	0,605	4,5	0,9	4,7	0,828
	41-50	4,5	1,0	4,5	**	4,2	1,2	4,5	**
	51-60	4,5	1,0	4,5		4,4	1,2	4,5	
	61+	4,8	0,7	4,5		4,5	1,0	4,6	
Περιοχή σχολείου	Χωριό	4,4	0,8	4,5	0,669	4,5	1,0	4,7	0,315
	Κωμόπολη	4,6	1,0	5,0	**	4,1	1,3	4,0	**
	Πόλη	4,4	1,0	4,5		4,4	1,2	4,7	
Μέγεθος σχολείου	<50	4,5	0,8	4,5	0,409	4,7	0,9	5,0	0,061
	51-100	4,7	0,8	4,5	**	4,6	0,7	4,5	**
	100+	4,4	1,0	4,5		4,2	1,2	4,3	
Προϋπηρεσία συνολική (έτη)	<10	4,0	1,1	4,0	0,178	4,4	1,3	4,8	0,455
	11-20	4,4	0,8	4,5	**	4,2	1,0	4,4	**
	21-30	4,5	0,9	4,8		4,3	1,2	4,5	
	31+	4,7	0,9	4,5		4,6	1,1	4,8	
Προϋπηρεσία ως διευθυντής (έτη)	<5	4,4	0,9	4,5	0,355	4,3	1,1	4,5	0,948
	6-10	4,3	1,0	4,5	**	4,3	1,1	4,5	**
	11-20	4,7	0,9	4,5		4,4	1,2	4,7	

	21+	4,7	1,3	4,5		4,1	1,6	4,1	
2ο Πτυχίο	Όχι	4,4	1,0	4,5	0,189	4,3	1,1	4,5	0,028
	Ναι	4,7	0,7	4,5	**	4,7	1,1	4,8	**
Master	Όχι	4,3	1,0	4,5	0,140	4,1	1,2	4,3	0,003
	Ναι	4,6	0,9	4,5	*	4,6	1,1	5,0	*
Phd	Όχι	4,5	0,9	4,5	0,323	4,4	1,1	4,5	0,745
	Ναι	4,1	1,3	4,5	*	4,4	1,6	4,7	*
Ακαδημία	Όχι	4,4	0,9	4,5	0,049	4,4	1,2	4,5	0,926
	Ναι	5,1	0,7	5,0	*	4,5	0,8	4,5	*
Σεμινάρια	Όχι	5,3	0,6	5,3	0,070	5,0	0,4	4,9	0,220
	Ναι	4,4	0,9	4,5	*	4,3	1,1	4,2	*
Σεμινάρια για συμπερίληψη	Όχι	4,5	1,1	4,5	0,532	4,2	1,1	4,5	0,309
	Ναι	4,4	0,9	4,5	*	4,4	1,1	4,7	*

ΜΟ: Μέσος όρος ΤΑ: Τυπική Απόκλιση Δ: Διάμεσος
* έλεγχος με Mann-Whitney ** έλεγχος με Kruskal-Wallis





Διάγραμμα 1. Διάγραμμα τύπου radar ή αραχνοδιάγραμμα (spiderweb) με τους συντελεστές συσχέτισης των κλιμάκων ATIES (α) Ακαδημαϊκών Δυσκολιών (β) Σωματικών Αναπηριών με τις κλίμακες τύπων ηγεσίας Vansimpro (εκτός LS). Οι συντελεστές με κόκκινο σημειώνουν τις σημαντικές συσχετίσεις ($p < 0,05$). ΔΗΜ: Δημοκρατική, ΔΗΜ-ΜΕΤ: Δημοκρατική-Μετασχηματιστική, ΜΕΤ: Μετασχηματιστική, ΑΥΤ-ΜΕΤ: Αυταρχική-Μετασχηματιστική, ΑΥΤ: Αυταρχική, ΑΥΤ-ΣΥΝ: Αυταρχική-Συναλλακτική, ΣΥΝ: Συναλλακτική, ΔΗΜ-ΣΥΝ: Δημοκρατική-Συναλλακτική.

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τις επεξηγηματικές μεταβλητές που επιδρούν στις κλίμακες συμπερίληψης ATIES. Οι συντελεστές παλινδρόμησης b με 95%ΔΕ, εκτιμήθηκαν με πολλαπλή παλινδρόμηση και σταδιακή επιλογή (stepwise selectin) από δύο αρχικά σετ μεταβλητών, ένα για κάθε μία κλίμακα ATIES. Το αρχικό σετ μεταβλητών περιείχε όσες μεταβλητές είχαν συσχέτιση στο επίπεδο $< 0,05$. Η κλίμακα Ακαδημαϊκών Δυσκολιών ATIE συσχετίστηκε αρνητικά με εκπαιδευτικούς μερικής απασχόλησης (με σύμβαση) $b = -0,72$, 95%ΔΕ: $-1,31, -0,14$, $p = 0,016$ και θετικά με διευθυντές που έχουν αποφοιτήσει από την Ακαδημία $b = 0,72$, 95%ΔΕ: $0,12 - 1,32$, $p = 0,018$ και στυλ ηγεσίας δημοκρατικού μετασχηματισμού ($b = 0,41$, 95%ΔΕ: $0,16 - 0,67$, $p = 0,001$). Το δημοκρατικό-μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας επηρεάζει επίσης τις σωματικές αναπηρίες ATIE $b = 0,57$, 95%ΔΕ: $0,27 - 0,88$, $p < 0,001$, ενώ ένα δεύτερο πανεπιστημιακό πτυχίο ($b = 0,41$, 95%ΔΕ: $0,006 - 0,82$, $p = 0,047$ και ένα μεταπτυχιακό $b = 0,49$, 95%ΔΕ: $0,14 - 0,85$, $p = 0,007$ επηρεάζουν επίσης τις στάσεις σχετικά με τη σωματική απόδοση.

Πίνακας 3. Συντελεστές γραμμικής παλινδρόμησης b με 95% διαστήματα εμπιστοσύνης για την σχέση των κλιμάκων ATIES με τις επεξηγηματικές μεταβλητές

	Κλίμακες ATIES			
	Ακαδημαϊκών Δυσκολιών*		Σωματικών Αναπηριών **	
	b (95% CI)	p	b (95% CI)	p
Αναπληρωτής	-0,72 (-1,31, -0,14)	0,016		

2ο πτυχίο			0,41 (0,006 – 0,82)	0,047
Master			0,49 (0,14 – 0,85)	0,007
Ακαδημία	0,72 (0,12 – 1,32)	0,018		
ΔΗΜ-MET	0,41 (0,16 – 0,67)	0,001	0,57 (0,27 - 0,88)	<0,001

* Αρχικές μεταβλητές: Αναπληρωτής, Υποδιευθυντής, 2ο πτυχίο, απόφοιτος Ακαδημίας, Master, τύποι ηγεσίας (ΣΥΝ: Συναλλακτική, ΔΗΜ: Δημοκρατική, ΑΥΤ-MET: Αυταρχική-Μετασχηματιστική, ΔΗΜ-MET: Δημοκρατική-Μετασχηματιστική, ΔΗΜ-ΣΥΝ: Δημοκρατική-Συναλλακτική

** Αρχικές μεταβλητές: Αναπληρωτής, 2ο πτυχίο, Master, τύποι ηγεσίας (ΣΥΝ: Συναλλακτική, ΑΥΤ-MET: Autocratic-Transformational, DEM-TRA: Democratic-Transformational

Συζήτηση

Τα κύρια ευρήματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι οι διευθυντές σχολείων γενικά υποστηρίζουν ή έχουν θετική στάση απέναντι στην ένταξη παιδιών με προβλήματα ακαδημαϊκών επιδόσεων ή αναπηριών σε τυπικές τάξεις. Ένα δεύτερο εύρημα υποδηλώνει σχετική ομοιομορφία στις απόψεις σχετικά με την ένταξη σε όλα ανεξάρτητα από τα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των διευθυντών σχολείων. Οι εξαιρέσεις περιλαμβάνουν την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου, το οποίο επηρεάζει θετικά τη στάση απέναντι στην ένταξη ατόμων με σωματικές αναπηρίες και την αποφοίτηση από την Ακαδημία. Επιπλέον, παρατηρήθηκε συσχέτιση μεταξύ των στυλ ηγεσίας - όπως το δημοκρατικό και το μετασχηματιστικό - και των συνδυασμών τους με τις αντιλήψεις για τη συμπερίληψη. Τέλος, τα πολυμεταβλητά μοντέλα υποδεικνύουν ότι το δημογραφικό-μετασχηματιστικό στυλ σχετίζεται με στάσεις τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στη φυσική κλίμακα ATIES.

Πριν από τη συζήτηση, θα πρέπει να σημειωθούν ορισμένα σημεία που περιγράφουν το δείγμα και μπορούν να είναι βοηθητικά στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Τα δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Κρήτης είναι κατά κύριο λόγο μικρές, αυτόνομες μονάδες, τόσο σε αστικές όσο και σε αγροτικές περιοχές, με τα περισσότερα σχολεία της υπαίθρου να παρουσιάζουν χαμηλό αριθμό μαθητών. Αυτό το πλαίσιο αντικατοπτρίστηκε στο δείγμα, όπου η αναλογία των σχολείων με περισσότερους από 100 μαθητές προς εκείνα με λιγότερους από 100 μαθητές είναι περίπου ένα προς δύο (1:2). Το προφίλ των διευθυντών σχολείων είναι συνήθως γυναίκες διευθυντές ή υποδιευθυντές, ηλικίας άνω των 50 ετών, με περισσότερα από 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και λιγότερο από πέντε χρόνια σε ηγετική θέση. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, έχουν συμμετάσχει σε προηγμένα προγράμματα κατάρτισης σε θέματα που σχετίζονται με τη συμπερίληψη τα τελευταία πέντε χρόνια. Αυτά τα ευρήματα ήταν συγκρίσιμα σε μεγάλο βαθμό με μια πρόσφατη μελέτη σε διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Damaniou et al., 2023).

Η επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών, όπως το φύλο και η ηλικία, δεν φάνηκε να επηρεάζει τις αντιλήψεις των μελών της ηγετικής ομάδας. Η δημοσιευμένη έρευνα επίσης δεν αποκάλυπτει σαφή συναίνεση σχετικά με τον αντίκτυπο αυτών των δύο παραγόντων. Για παράδειγμα, μια μελέτη που διεξήχθη στην Ινδία χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο 45 ερωτήσεων

μεταξύ σημερινών και μελλοντικών δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν βρήκε σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων (Singh et al., 2020). Ομοίως, μια άλλη μελέτη στην Ινδία δεν ανέφερε διαφορές μεταξύ των φύλων μεταξύ των δασκάλων (Dey & Bika, 2023). Αντίθετα, σε ένα μικρό δείγμα 131 προϋπηρεσιακών εκπαιδευτικών στη Νιγηρία, το φύλο έδειξε επίδραση σε ένα ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε μόνος του (Jacob & Pillay, 2022) και μια μελέτη στην Τουρκία έδειξε καλύτερη κατανόηση της ένταξης των ανδρών εκπαιδευτικών (Rakar & Kaczmarek, 2010).

Στην πρώτη δημοσίευση του ερωτηματολογίου ATIES που αναπτύχθηκε από τον Wilczenski, δεν αναφέρθηκαν σημαντικές ανάμεσα στα φύλο των εκπαιδευτικών (Wilczenski, 1995). Ωστόσο, μια μελέτη στο Νέο Δελχί της Ινδίας διαπίστωσε ότι οι γυναίκες έδειξαν υψηλότερη συνολική μέση αποδοχή της ένταξης σε σύγκριση με τους άνδρες (Kumar, 2016). Η ελληνική προσαρμογή του ερωτηματολογίου δεν αποκάλυψε διαφορές φύλου στις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη μας (ακαδημαϊκή απόδοση και σωματικών αναπηριών), εκτός από τη κλίμακα προβλημάτων συμπεριφοράς. Μια άλλη μελέτη στην Ελλάδα στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και νηπιαγωγοί βρήκε πιο ευνοϊκές απόψεις μεταξύ των γυναικών εκπαιδευτικών σε σύγκριση με τους άνδρες στην κλίμακα συμπεριφοράς, αλλά όχι στις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη μας (Sarris et al., 2018). Σε πρόσφατη μελέτη σχετικά με τις στάσεις για τη συμπερίληψη στα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ένα δείγμα 581 διευθυντών έδειξε ισχυρές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη, αλλά δεν υπάρχει αναφορά για διαφορές φύλου (Tsirantonaki & Vlachou, 2025).

Η μελέτη μας δεν παρουσιάζει καμία σημαντική επίδραση στις αντιλήψεις για την ένταξη σε όλες τις ηλικιακές ομάδες των διευθυντών. Σε μια διδακτορική διατριβή στη Φινλανδία, μια μικρή ομάδα 73 διευθυντών έδειξε ισχυρότερη στάση σχετικά με την ένταξη κάτω των 50 ετών από ό,τι οι μεγαλύτεροι διευθυντές (Chandler, 2015). Η ηλικία φάνηκε να επηρεάζει αρνητικά την κλίμακα συμπερίληψης των ακαδημαϊκών επιδόσεων, με χαμηλότερες βαθμολογίες μεταξύ των εκπαιδευτικών ηλικίας 50 ετών και άνω (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014).

Επαγγελματικές μεταβλητές όπως τα χρόνια εργασίας ως εκπαιδευτικό, ή ως διευθυντής, το μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα, η συμμετοχή σε σεμινάρια ένταξης, οι απόφοιτοι από την Ακαδημία και ένα δεύτερο πανεπιστημιακό πτυχίο έχουν εξεταστεί ως παράγοντες για την αντιληπτή ένταξη. Η επιστημονική βιβλιογραφία δεν υποστηρίζει σαφή στοιχεία για καμία από τις προαναφερθείσες επαγγελματικές παραμέτρους. Η διδακτική εμπειρία έχει βρεθεί ότι επηρεάζει τη στάση ένταξης των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (EEA) (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Σε μια μελέτη για την ένταξη μεταξύ εκπαιδευτικών από την Ελλάδα και την Κύπρο που εργάζονται με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εργασιακή εμπειρία συσχετίστηκε με αντιλήψεις για τη συμπερίληψη (Batsiou et al., 2008). Τα σεμινάρια σχετικά με την ένταξη θα μπορούσαν να αποτελέσουν παράγοντα για την ενίσχυση των αντιλήψεων ένταξης στους εκπαιδευτικούς (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014), κάτι που συμφωνεί εν μέρει με τη μελέτη μας, όπου οι στάσεις απέναντι στις σωματικές αναπηρίες δείχνουν μεγαλύτερη αποδοχή όταν οι διευθυντές έχουν μεταπτυχιακό. Πρέπει επίσης να αναφέρουμε ότι η κατοχή διδακτορικού δεν αποκαλύπτει κάποια σημαντική διαφορά.

Η απόσταση μεταξύ των αποτελεσμάτων μεταξύ επιμόρφωσης, προϋπηρεσίας, διδακτορικού σε σύγκριση με την ύπαρξη Master ή δεύτερου πτυχίου όπου παρατηρήθηκε επίδραση στις κλίμακες απόψεων συμπερίληψης δείχνει παράξενη. Από τη μια, σε θεωρητικό επίπεδο η ύπαρξη

ενημέρωσης στα θέματα συμπερίληψης οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα στην αποδοχή της και την εφαρμογή της (Avramidis & Norwich, 2002). Από την άλλη υποστηρίζεται ότι η απλή κατοχή ενός υψηλότερου ακαδημαϊκού πτυχίου, όπως ένα μεταπτυχιακό, δεν προβλέπει αξιόπιστα εάν ένας διευθυντής θα έχει πιο θετικές απόψεις για την ένταξη των μαθητών (Aldosari, 2024; Khaleel et al., 2021). Η διαφοροποίηση με το Master ίσως να εξηγείται με το πιθανό γεγονός ότι η ύπαρξη ενός τίτλου ίσως συνδέεται με τα αντικείμενα της ένταξης της ειδικής αγωγής και παρόμοια θεματικά πτυχία. Τα σεμινάρια δεν διαφοροποιούν το αποτέλεσμα της αποδοχής της συμπερίληψης μια και σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί υποχρεωτικά τα παρακολουθούν, ενώ δεν υπάρχουν τεράστιες διακυμάνσεις στην εκπαιδευτική προϋπηρεσία.

Το στυλ ηγεσίας παίζει ουσιαστικό ρόλο στις αντιλήψεις για την ένταξη και στην εφαρμογή πολιτικών ένταξης σε ένα σχολείο, ειδικά σε ένα δημοτικό σχολείο. Δεν υπάρχει οριστική απάντηση στο εάν ένα κατάλληλο στυλ ηγεσίας επηρεάζει πρωτίστως τις αντιλήψεις για την ένταξη ή την εφαρμογή της πολιτικής ένταξης. Σε μια ανασκόπηση είκοσι άρθρων σχετικά με την ένταξη, η μετασχηματιστική, κατανεμημένη και συνεργατική ηγεσία βρέθηκαν ως κατάλληλες, αν και οι συγγραφείς δεν καταλήγουν στην επιλογή του καταλληλότερου στυλ ηγεσίας μεταξύ τους. (Alnusairat, 2021). Σε μια άλλη μελέτη, οι δάσκαλοι ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας, και εκπαιδευτικής ικανότητας όταν ο διευθυντής εφάρμοζε ένα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ενώ επίσης υποστηρίζεται ότι το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας αντιμετωπίζει τα ζητήματα της συναισθηματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Hoque & Raya, 2023)

Σε έκθεση του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, η μετασχηματιστική ηγεσία, η κατανεμημένη ηγεσία και η εκπαιδευτική ηγεσία θα μπορούσαν να είναι πιο «φιλικές» για την εφαρμογή πολιτικών ένταξης (Óskarsdóttir et al., 2018). Μια άλλη πρόσφατη μελέτη υποστηρίζει το συμπέρασμα ότι ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας είναι πιο πιθανό να μεταφράσει την πολιτική στην καθημερινή πρακτική στην τάξη (Carrington et al., 2024). Αντίθετα, μια μελέτη του 2022 διαπίστωσε ότι η μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε τάξεις ένταξης (Lambrecht et al., 2022). Στη μελέτη μας, μονομεταβλητές και πολυμεταβλητές αναλύσεις έδειξαν ότι το δημοκρατικό μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας είναι σύμφωνο με τη βιβλιογραφία.

Δυνατά σημεία και περιορισμοί

Η μελέτη καταδεικνύει πλεονεκτήματα παράλληλα με αρκετούς περιορισμούς. Ένα αξιοσημείωτο πλεονέκτημα της μελέτης είναι η εστίασή της σε μια ενιαία περιοχή (Κρήτη) και έναν συγκεκριμένο τύπο εκπαιδευτικού ιδρύματος (δημοτικά σχολεία). Με άλλα λόγια, η δειγματοληψία δεν βασίστηκε σε δείγμα ευκολίας σε εθνικό επίπεδο, αλλά σε μια πλήρη εκπαιδευτική περιοχή. Επιπλέον, συμπεριλήφθηκαν μόνο τα δημοτικά σχολεία. Επιπλέον, η μελέτη επικεντρώθηκε στις πτυχές και τις στάσεις των διευθυντών και όχι στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Συνήθως οι αναλύσεις περιλαμβάνουν τόσο τον διευθυντή όσο και τους δασκάλους ή μόνο τους δασκάλους.

Όσον αφορά τους περιορισμούς, αν και αυτό ήταν αναμενόμενο, συμμετείχε ένα μέτριο ποσοστό των ερωτηθέντων. Ένας περιορισμός αφορούσε την αξιοπιστία της επαλήθευσης των συμμετεχόντων και την πρόληψη πιθανών διπλών/πολλαπλών απαντήσεων από άλλον ερωτώμενο. Πολλές μελέτες περιλαμβάνουν επίσης μικτά δείγματα δασκάλων και διευθυντών δυσκολεύοντας τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας μας με τη βιβλιογραφία.

Συμπεράσματα και εκπαιδευτικές επιπτώσεις

Σε αυτή τη μελέτη υποστηρίζεται ότι οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές που είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή της εθνικής πολιτικής εκπαιδευτικής ένταξης στα σχολεία τους παρουσιάζουν υψηλή αποδοχή της ένταξης για παιδιά με αναπηρίες και ακαδημαϊκές δυσκολίες. Το φύλο και η ηλικία των διευθυντών δεν επηρέασαν τις αντιλήψεις ένταξης, κάτι που είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας που δεν καταλήγει σε ένα συγκεκριμένο πόρισμα. Μεταξύ των επαγγελματικών παραμέτρων, μόνο το Master, ένα δεύτερο δίπλωμα και η αποφοίτηση από την Ακαδημία επηρεάζουν τις αντιλήψεις ένταξης. Επιπλέον, μεταξύ άλλων επεξηγηματικών μεταβλητών, οι θετικές αντιλήψεις σχετικά με την ένταξη έδειξαν να σχετίζονται με την προσωπική αντίληψη ενός δημοκρατικού/μετασχηματικού στυλ ηγεσίας.

Η εφαρμογή των συμπερασμάτων της μελέτης θα μπορούσε να αποσαφηνίσει τις προοπτικές για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στα δημοτικά σχολεία. Ο ρόλος των διευθυντών είναι να ηγούνται της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, να αξιολογούν τα προγράμματα εκπαιδευτικών και ένταξης και να επιβλέπουν την εφαρμογή τους. Με άλλα λόγια, οι διευθυντές σχολείων διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Ainscow & Sandill, 2010). Ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την ανάλυση και τα προφίλ των διευθυντών, πιθανώς νέων διευθυντών, κατά προτίμηση γυναικών, με μεταπτυχιακό ή δεύτερο πανεπιστημιακό δίπλωμα και δημοκρατικό/μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας θα μπορούσε να έχει θετικό αντίκτυπο στις πολιτικές ένταξης. Πράγματι, η ανάλυση πρόσθετων παραγόντων για την ανάδειξη του αντίκτυπου στη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι απαραίτητη και η ίδια επέκταση σε άλλους εκπαιδευτικούς τομείς είναι απαραίτητη για μια σαφέστερη άποψη.

Ευχαριστίες

Οι συγγραφείς εκφράζουν την ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη τους προς όλους τους διευθυντές και υποδιευθυντές που συμμετείχαν στη μελέτη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 1–10. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). Improving schools, developing inclusion. <https://research.manchester.ac.uk/en/publications/improving-schools-developing-inclusion>

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>

Aldosari, M. S. (2024). Psychometric properties of principals' attitudes toward inclusive education (PATIE) scale: Arabic version. *BMC Psychology*, 12, 22. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01524-z>

Alnusairat, R. H. (2021). A Systematic Review of the Role of School Leaders in Supporting the Learning of Special Need Students in Times of Crisis. In Online Submission. <https://eric.ed.gov/?id=ED618320>

Angelides, P., Savva, K., & Hajisoteriou, C. (2012). Leading Inclusion: Special Teachers as Leaders in the Development of Inclusive Education. *International Studies in Educational Administration* (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)), 40(1), 75–88. (78297043).

Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 43–43. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.1919>

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and Intention of Greek and Cypriot Primary Education Teachers towards Teaching Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201–219. <https://doi.org/10.1080/13603110600855739>

Beatty, P. (2005). [Review of Review of Survey Methodology, by R. M. Groves, F. J. Fowler, M. P. Couper, J. M. Lepkowski, E. Singer, & R. Tourangeau]. *The Public Opinion Quarterly*, 69(2), 326–329.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education.

Brik, A. B., & Brown, C. T. (2025). A Critical Review of Conceptualisation and Measurement of Social Inclusion: Directions for Conceptual Clarity. *Social Policy and Society*, 1–14. <https://doi.org/10.1017/S1474746425000302>

Carrington, S., Park, E., McKay, L., Saggars, B., Harper-Hill, K., & Somerwil, T. (2024). Evidence of transformative leadership for inclusive practice. *Teaching and Teacher Education*, 141, 104466. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104466>

Chandler, T. (2015). School Principal Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/177>

Cook, D. T. (2020). *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies*: (Daniel Thomas Cook). SAGE Publications Ltd.

Coutsocostas, G.-G., & Alborz, A. (2010). Greek Mainstream Secondary School Teachers' Perceptions of Inclusive Education and of Having Pupils with Complex Learning Disabilities in the Classroom/School. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149–164. <https://doi.org/10.1080/08856251003658686>

- Damaniou, E., Vrontdou, O., Kakkos, V., Pantazi, D., Gdonteli, K., & Kipreos, G. (2023). The Demographic Profile of School Principals in Greece in Relation to Their Personality and Authentic Leadership. *Universal Journal of Management*, 11(1), 1–15. <https://doi.org/10.13189/ujm.2023.110101>
- Deroncele-Acosta, A., & Ellis, A. (2024). Overcoming Challenges and Promoting Positive Education in Inclusive Schools: A Multi-Country Study. *Education Sciences*, 14(11), 1169. <https://doi.org/10.3390/educsci14111169>
- Dey, N. & Bika. (2023). A Study of Attitude of Teachers towards Inclusive Education.
- EU Publications. (2019). From social inclusion to social cohesion: The role of culture policy. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/851458>
- European Union. (2024). Inclusive education—European Education Area [Official website of the European Union]. European Education Area Quality Education and Training for All. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/inclusive-education>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Geburu, K., & Abate, T. (2024). Practice, Challenges, and Opportunities in Realizing Inclusive Education in Some Selected Primary Schools of Hossana City Administration, Ethiopia. *International Online Journal of Primary Education*, 13(4), 222–237.
- Global Education Monitoring Report Team. (2020). Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: All means all. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Hernández-Saca, D. I., Voulgarides, C. K., & Etscheidt, S. L. (2023). A Critical Systematic Literature Review of Global Inclusive Education Using an Affective, Intersectional, Discursive, Emotive and Material Lens. *Education Sciences*, 13(12), 1212. <https://doi.org/10.3390/educsci13121212>
- Hoque, K. E., & Raya, Z. T. (2023). Relationship between Principals' Leadership Styles and Teachers' Behavior. *Behavioral Sciences*, 13(2), 111. <https://doi.org/10.3390/bs13020111>
- Imhangbe, O., Okecha, R., & Obozuwa, J. (2019). Principals' leadership styles and teachers' job performance: Evidence from Edo State, Nigeria. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 909–924. <https://doi.org/10.1177/1741143218764178>
- Jacob, U. S., & Pillay, J. (2022). A comparative study of pre-service teachers' knowledge and perceptions of, and attitudes toward, inclusive education. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1012797>
- Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57–65. <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>

Khaleel, N., Alhosani, M., & Duyar, I. (2021). The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.603241>

Kim, J., Florian, L., & Pantic, N. (2022). The Development of Inclusive Practice under a Policy of Integration. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 1068–1083. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1773946>

Kumar, A. (2016). Exploring the Teachers' Attitudes towards Inclusive Education System: A Study of Indian Teachers. *Journal of Education and Practice*, 7(34), 1–4.

Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943–957. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>

Leithwood, K. (2021). A Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Education Sciences*, 11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1307355>

Mangena, O., & Chidakwa, N. (2024). The Efficacy of Inclusive Education Practices in Zimbabwean Rural Schools: Challenges and Opportunities. *Educational Challenges*, 29(2), 225–246. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2024.29.2.15>

Óskarsdóttir, E., Donnelly, V. J., & Turner-Cmuchal, M. (2018). Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5562136>

Pappas, M. A., Papoutsis, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences*, 7(6), 90. <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>

Rehman, A.-U., Khan, M. I., & Waheed, Z. (2019). School Heads' Perceptions about Their Leadership Styles. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 138–153.

Romanuck Murphy, C. (2018). Transforming Inclusive Education: Nine Tips to Enhance School Leaders' Ability to Effectively Lead Inclusive Special Education Programs. *Journal of Educational Research and Practice*, 8(1). <https://doi.org/10.5590/JERAP.2018.08.1.07>

Sakellaropoulou, G., Spyropoulou, N., & Kameas, A. (2025). Exploring Greek Primary Teachers' Perspectives in Inclusive Education for Special Educational Needs (SEN) Students and Related Research Trends: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 15(7), 920. <https://doi.org/10.3390/educsci15070920>

Sari, Z. P., Sarofah, R., & Fadli, Y. (2022). The Implementation of Inclusive Education in Indonesia: Challenges and Achievements. *Journal Public Policy*, 8(4), 264–269. <https://doi.org/10.35308/jpp.v8i4.5420>

Sarris, D., Riga, P., & Zaragas, H. (2018). School teacher's attitudes toward inclusive education in Greece. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 182–194. <https://doi.org/10.46827/ejse.v0i0.1668>

Selisko, T. J., Eckert, C., & Perels, F. (2024). The who and what of inclusive education—Profiles of student teachers' attitudes toward inclusive education. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1433739>

Singh, S., Kumar, S., & Singh, R. K. (2020). A Study of Attitude of Teachers towards Inclusive Education. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 189–197.

Soriano, A. J. Z. G. de, Montoro, M. A., & Colón, A. M. O. (2024). Digital Teaching Competence and Educational Inclusion in Higher Education. A Systematic Review. *Electronic Journal of E-Learning*, 22(1), 31–45. <https://doi.org/10.34190/ejel.22.1.3139>

Tan, R., Devarakonda, C., & Rothe, A. (2025). How is inclusion defined on the early childhood level in China, Germany and the UK: A systematic literature review. *International Journal of Early Years Education*, 33(4), 704–723. <https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2368041>

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2, 208–218. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>

Tsirantonaki, S., & Vlachou, A. (2025). School principals' beliefs, attitudes, knowledge and practices concerning inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 40(2), 344–359. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2367826>

Unesco. (2024). Inclusion in education: What you need to know | UNESCO. Unesco. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>

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.

Wicki, M. T., Törmänen, M., Altmeyer, S., Carpelan, R., Erzinger, A. B., Gasteiger-Klicpera, B., Gebhardt, M., Koenig, O., Knigge, M., Löser, J., Merz-Atalik, K., Moser, V., Paju, B., Rabenstein, K., Savolainen, H., & Schurig, M. (2025). Evidence-based development of inclusive schools – a review of European research. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2565718>

Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(4), 306–312. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199210\)29:4%3C306::AID-PITS2310290403%3E3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199210)29:4%3C306::AID-PITS2310290403%3E3.0.CO;2-1)

Wilczenski, F. L. (1995). Development of a Scale to Measure Attitudes toward Inclusive Education. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 291–299. <https://doi.org/10.1177/0013164495055002013>

World Bank. (2025). Social Inclusion [Text/HTML]. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/social-inclusion>

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.
<https://doi.org/10.1080/13603110500430690>

Η παιχνιδοποίηση στη δευτεροβάθμια ειδική αγωγή: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, εμπόδια και προοπτικές εφαρμογής., Κωνσταντίνος Μιχαλάκης, Χριστίνα Δερβένη, Δημήτριος Χατζηαντωνάκης, Ευαγγελία Παράφορου

Μιχαλάκης Κωνσταντίνος, Διευθυντής 1^{ου} Ε. Κ. Λάρισας, εκπαιδευτικός ΠΕ 82, MEd, konmichalakis@yahoo.gr

Χριστίνα Δερβένη, ΓΕΛ Πλατυκάμπου, εκπαιδευτικός ΠΕ 04.02 Med, geoplou4706@yahoo.gr

Χατζηαντωνάκης Δημήτριος, Εσπερινό ΕΠΑ.Λ Αλμυρού, εκπαιδευτικός ΠΕ 82, MSc & MEd, dxatzh@gmail.com

Παράφορου Ευαγγελία, Γυμνάσιο Μούνδρου, εκπαιδευτικός ΠΕ 02.EAE, MEd & MSc, lilaparaforou@gmail.com

Abstract: This study investigates secondary special education teachers' perceptions of gamification, as well as the main barriers affecting its implementation in educational practice. A quantitative research approach was adopted, utilizing a structured questionnaire administered to 51 teachers working in secondary special education settings. The findings reveal highly positive attitudes toward gamification, with the vast majority of participants recognizing its contribution to enhancing student engagement and learning outcomes. Additionally, a significant proportion of teachers reported prior experience with gamification practices. However, important barriers to its implementation were also identified, including insufficient teacher training, lack of technological infrastructure, and limited motivation to adopt innovative instructional approaches. The findings highlight the need for targeted professional development initiatives, improved technological infrastructure, and enhanced support for teachers in order to promote the effective and systematic integration of gamification within inclusive education.

Keywords: gamification, secondary special education, teachers' perceptions, implementation barriers

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής σχετικά με την παιχνιδοποίηση (gamification), καθώς και τα βασικά εμπόδια που επηρεάζουν την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη. Η μελέτη υιοθέτησε ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, αξιοποιώντας δομημένο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε σε 51 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δομές δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ιδιαίτερα θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην παιχνιδοποίηση, καθώς η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων αναγνωρίζει τη συμβολή της στην ενίσχυση της μαθητικής συμμετοχής και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παράλληλα, σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει προηγούμενη εμπειρία με πρακτικές παιχνιδοποίησης. Ωστόσο, αναδεικνύονται και ουσιαστικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της, με κυριότερα την ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την έλλειψη τεχνολογικής υποδομής και τη μειωμένη παρακίνηση για υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων. Τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη για στοχευμένες δράσεις επιμόρφωσης, ενίσχυση των υποδομών και

υποστήριξη των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματική και συστηματική αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: παιχνιδοποίηση, δευτεροβάθμια ειδική αγωγή, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, εμπόδια εφαρμογής

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει προσελκύσει αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της μάθησης (Papastergiou, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, η παιχνιδοποίηση (gamification), δηλαδή η αξιοποίηση στοιχείων σχεδιασμού παιχνιδιών σε μη παιγνιώδη περιβάλλοντα, αναδεικνύεται ως μία σύγχρονη διδακτική προσέγγιση που προάγει τη συμμετοχή, την παρακίνηση και την ενεργή εμπλοκή των μαθητών (Dicheva et al., 2015; Lee & Hammer, 2011).

Περαιτέρω, η σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η παιχνιδοποίηση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενισχύοντας δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία και η κριτική σκέψη (Gooch et al., 2016; Toda et al., 2018). Παράλληλα, μέσω της αξιοποίησης στοιχείων όπως οι ανταμοιβές, η άμεση ανατροφοδότηση και η στοχοθετημένη δραστηριότητα, δημιουργούνται πιο ελκυστικά και νοηματοδοτημένα μαθησιακά περιβάλλοντα (Plump & LaRosa, 2017).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στο πεδίο της ειδικής αγωγής. Οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ωφελούνται από δομημένα, διαδραστικά και πολυαισθητηριακά περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες τους ανάγκες (Williams et al., 2006). Η παιχνιδοποίηση δύναται να προσφέρει τέτοιου είδους περιβάλλοντα, ενισχύοντας τη συμμετοχή, την προσοχή και την αυτορρύθμιση των μαθητών, ενώ παράλληλα συμβάλλει στη δημιουργία πιο συμπεριληπτικών μαθησιακών πλαισίων.

Παρά τα πολλαπλά οφέλη που αναδεικνύονται στη διεθνή βιβλιογραφία, η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στη δευτεροβάθμια ειδική αγωγή παραμένει περιορισμένη και μη συστηματική. Παρότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη δυναμική της ως διδακτικής προσέγγισης, η ενσωμάτωσή της στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη εξακολουθεί να παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες.

Επιπλέον, η εμπειρική έρευνα που εστιάζει ειδικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής σχετικά με την παιχνιδοποίηση παραμένει περιορισμένη, ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η κατανόηση των στάσεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών, καθώς και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, κρίνεται απαραίτητη για την προώθηση της αποτελεσματικής αξιοποίησης της παιχνιδοποίησης και την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής σχετικά με την παιχνιδοποίηση, καθώς και ο

εντοπισμός των βασικών εμποδίων που επηρεάζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη.

Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας και με βάση τον διατυπωμένο σκοπό, κρίνεται απαραίτητη η διαμόρφωση συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία καθοδηγούν τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Τα ερωτήματα αυτά εστιάζουν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής σχετικά με την παιχνιδοποίηση, στο επίπεδο εμπειρίας τους, καθώς και στους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη.

Συγκεκριμένα, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής σχετικά με την παιχνιδοποίηση ως διδακτική προσέγγιση;

Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπειρία από την εφαρμογή πρακτικών παιχνιδοποίησης στη διδακτική πράξη;

Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τη συμβολή της παιχνιδοποίησης στη μαθητική συμμετοχή και στη μαθησιακή διαδικασία;

Ποια είναι τα βασικά εμπόδια που επηρεάζουν την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στη δευτεροβάθμια ειδική αγωγή;

Θεωρητικό πλαίσιο/βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η παιχνιδοποίηση έχει αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια ως μία από τις πλέον διαδεδομένες προσεγγίσεις για την ενίσχυση της συμμετοχής και της παρακίνησης των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ως έννοια, αναφέρεται στην ενσωμάτωση στοιχείων και μηχανισμών παιχνιδιού, όπως πόντοι, σήματα επιβράβευσης, πίνακες κατάταξης και προκλήσεις, σε μη παιγνιώδη πλαίσια, με στόχο τη δημιουργία πιο ελκυστικών και διαδραστικών μαθησιακών εμπειριών (Dicheva et al., 2015).

Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης μπορεί να επηρεάσει θετικά πολλαπλές διαστάσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα, έχει συνδεθεί με την αύξηση της συμπεριφορικής, συναισθηματικής και γνωστικής εμπλοκής των μαθητών, οδηγώντας σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Lumsden et al., 2016). Επιπλέον, η χρήση μηχανισμών επιβράβευσης και άμεσης ανατροφοδότησης ενισχύει το αίσθημα επίτευξης και αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της εσωτερικής παρακίνησης (Plump & LaRosa, 2017). Παράλληλα, η παιχνιδοποίηση ενισχύει την κοινωνική διάσταση της μάθησης, προάγοντας τη συνεργασία, την επικοινωνία και τη συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες (Toda et al., 2018).

Στο πεδίο της ειδικής αγωγής, η παιχνιδοποίηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς ανταποκρίνεται στις ανάγκες μαθητών που απαιτούν διαφοροποιημένες και υποστηρικτικές διδακτικές προσεγγίσεις. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται από περιβάλλοντα μάθησης που παρέχουν σαφή δομή, άμεση ανατροφοδότηση και πολυαισθητηριακά ερεθίσματα (Williams et al., 2006). Στο πλαίσιο αυτό, η παιχνιδοποίηση μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση

τέτοιων περιβαλλόντων, ενισχύοντας τη συγκέντρωση, τη μνήμη και τη συμμετοχή των μαθητών. Ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια ειδική αγωγή, η παιχνιδοποίηση έχει αναδειχθεί ως μία αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση, καθώς ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενός ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού με αυξημένες ανάγκες υποστήριξης (Niemi et al., 2014). Οι μαθητές με αναπηρίες συχνά προσεγγίζουν τη γνώση ευκολότερα μέσω παιγνιδιών δραστηριοτήτων, γεγονός που καθιστά την παιχνιδοποίηση ένα ιδιαίτερα κατάλληλο εργαλείο διδασκαλίας (Δημητριάδου, 2016). Επιπλέον, η εφαρμογή της έχει συνδεθεί με την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της κοινωνικής συμπεριφοράς, ιδίως σε μαθητές με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος (Gooch et al., 2016; Γκανάτσιου, 2017).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς απευθύνεται σε έναν μαθητικό πληθυσμό με υψηλό βαθμό ετερογένειας και αυξημένες ανάγκες υποστήριξης. Ελληνικές εμπειρικές μελέτες και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις επιβεβαιώνουν την παιδαγωγική της αξία. Η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων, όπως το Kahoot και το Quizizz, έχει συσχετιστεί με αυξημένη μαθησιακή εμπλοκή, ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης και βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών (Λυρής, 2019; Αρσενίου, 2021), ενώ η χρήση εξατομικευμένων παιχνιδιών έχει συνδεθεί με την ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Βαρέλη & Σκαναβή, 2019). Παράλληλα, η αξιοποίηση ψηφιακών σεναρίων και τεχνολογικών εφαρμογών, όπως η επαυξημένη πραγματικότητα, συμβάλλει στην ενίσχυση της ενεργού μάθησης, της δημιουργικότητας και της αυτονομίας των μαθητών (Φιλιππίδης et al., 2020; Κορφιάτη, 2025).

Συνοψίζοντας, η παιχνιδοποίηση φαίνεται να συμβάλλει ουσιαστικά στην ενίσχυση της μαθησιακής εμπλοκής, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελώντας μία σημαντική παιδαγωγική στρατηγική για τη δευτεροβάθμια ειδική αγωγή (Dicheva et al., 2015; Lumsden et al., 2016; Toda et al., 2018; Φιλιππίδης et al., 2020).

Επιπλέον, σύγχρονες έρευνες αναδεικνύουν ότι η αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης συνδέεται άμεσα με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και το πλαίσιο εφαρμογής της. Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (2000), η ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών εξαρτάται από την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών, όπως η αυτονομία, η επάρκεια και η συνδεσιμότητα, στοιχεία που μπορούν να ενισχυθούν μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων παιχνιδοποιημένων δραστηριοτήτων. Παράλληλα, μελέτες επισημαίνουν ότι η επιτυχής ενσωμάτωση της παιχνιδοποίησης προϋποθέτει την προσαρμογή της στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Hussein et al., 2023).

Ωστόσο, παρά τα σημαντικά οφέλη που καταγράφονται, η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στην εκπαιδευτική πράξη συνοδεύεται από σημαντικές προκλήσεις. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους βασικότερους περιοριστικούς παράγοντες, καθώς οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση παιχνιδοποιημένων δραστηριοτήτων (Araújo & Carvalho, 2017). Επιπλέον, η ανεπαρκής τεχνολογική υποδομή και η περιορισμένη πρόσβαση σε κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία δυσχεραίνουν την αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης (Sánchez-Mena & Martí-Parreño, 2017).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι, αν και η παιχνιδοποίηση αποτελεί μία ιδιαίτερα υποσχόμενη διδακτική προσέγγιση, η αποτελεσματική ενσωμάτωσή της εξαρτάται από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη διαθεσιμότητα πόρων και τη θεσμική υποστήριξη.

Μεθοδολογία

Ερευνητικός σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, με στόχο τη συστηματική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιχνιδοποίηση, καθώς και τον εντοπισμό των βασικών εμποδίων που επηρεάζουν την εφαρμογή της στη δευτεροβάθμια ειδική αγωγή. Η επιλογή της ποσοτικής μεθοδολογίας κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει τη συλλογή μετρήσιμων δεδομένων και την ανάδειξη τάσεων και προτύπων στο υπό μελέτη δείγμα (Cohen et al., 2007).

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 51 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δομές δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν τόσο μόνιμοι όσο και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, με διαφορετικά επίπεδα διδακτικής εμπειρίας. Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (74,5%), ενώ οι άνδρες αντιστοιχούσαν στο 23,5% του δείγματος, με έναν συμμετέχοντα να μην δηλώνει φύλο. Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή, οι συμμετέχοντες κατανέμονταν σχετικά ισομερώς στις ηλικιακές ομάδες 31–40 ετών (31,4%), 41–50 ετών (37,3%) και άνω των 50 ετών (31,4%). Σε ό,τι αφορά τη διδακτική εμπειρία, το 41,2% των εκπαιδευτικών είχε 6–10 έτη υπηρεσίας, το 27,5% 11–20 έτη, ενώ μικρότερα ποσοστά αντιστοιχούσαν σε λιγότερα από 5 έτη (15,7%) και σε περισσότερα από 21 έτη εμπειρίας (15,7%). Οι συμμετέχοντες εργάζονταν σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια της ειδικής αγωγής, όπως ειδικά γυμνάσια και λύκεια, ειδικά επαγγελματικά σχολεία, τμήματα ένταξης και δομές παράλληλης στήριξης.

Ερευνητικό εργαλείο

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο σχεδιάστηκε από τους ερευνητές και διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου και κλίμακες Likert, οργανωμένες σε θεματικές ενότητες που αφορούσαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, το επίπεδο εξοικείωσής τους με πρακτικές παιχνιδοποίησης, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη. Η χρήση ηλεκτρονικής μορφής ερωτηματολογίου διευκόλυνε τη συμμετοχή εκπαιδευτικών από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, διασφαλίζοντας παράλληλα την ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 12/2024 έως 1/2025, μέσω της διάχυσης του ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, καθώς και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων.

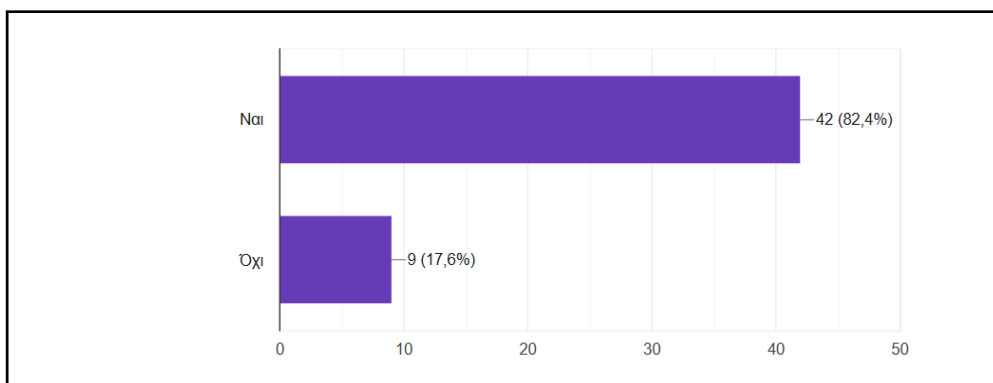
Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής. Υπολογίστηκαν συχνότητες, ποσοστά και μέσοι όροι για την αποτύπωση των απαντήσεων των συμμετεχόντων, ενώ τα αποτελέσματα παρουσιάζονται μέσω πινάκων και διαγραμμάτων για τη διευκόλυνση της ερμηνείας τους.

Αποτελέσματα

Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην παιχνιδοποίηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ιδιαίτερα θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης στη δευτεροβάθμια ειδική αγωγή. Συγκεκριμένα, το 96% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι η παιχνιδοποίηση συμβάλλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό εξέφρασε αρνητική ή ουδέτερη στάση. Παράλληλα, όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1., η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, το 82,4% ανέφερε ότι διαθέτει προηγούμενη εμπειρία με πρακτικές παιχνιδοποίησης, γεγονός που υποδηλώνει ένα σχε-



τικά υψηλό επίπεδο εξοικείωσης με τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση.

Διάγραμμα 1. Προηγούμενη εμπειρία εκπαιδευτικών με την παιχνιδοποίηση

Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την εικόνα μιας θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην παιχνιδοποίηση, υποδηλώνοντας ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση γίνεται αντιληπτή όχι μόνο ως ελκυστική, αλλά και ως παιδαγωγικά αποτελεσματική.

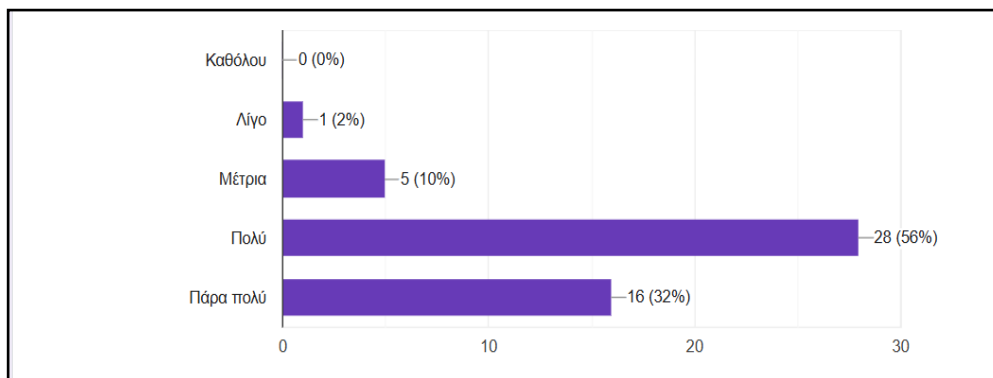
Αντιλαμβανόμενη εφαρμοσιμότητα της παιχνιδοποίησης

Όσον αφορά τη δυνατότητα εφαρμογής της παιχνιδοποίησης στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (88,2%) εκτίμησε ότι είναι εφικτή η ενσωμάτωσή της στη διδακτική πράξη. Ωστόσο, ένα μικρότερο ποσοστό (11,8%) εξέφρασε επιφυλάξεις, υποδεικνύοντας την ύπαρξη παραγόντων που ενδέχεται να περιορίζουν την πρακτική εφαρμογή της.

Αντιλαμβανόμενη επίδραση στη συμμετοχή και τη μάθηση

Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την επίδραση της παιχνιδοποίησης στη μαθητική συμμετοχή και στα μαθησιακά αποτελέσματα ως ιδιαίτερα σημαντική. Τα δεδομένα του Διαγράμματος 2., δείχνουν πως το 56% των συμμετεχόντων χαρακτήρισε την επίδραση ως «υψηλή», ενώ το 32% ως

«πολύ υψηλή». Ένα μικρό ποσοστό 10% τη θεώρησε «μέτρια», ενώ μόνο ένας συμμετέχων ανέφερε «χαμηλή» επίδραση.



Διάγραμμα 2. Αντιλαμβανόμενη ένταση επίδρασης της παιχνιδοποίησης στη μαθησιακή διαδικασία

Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι η παιχνιδοποίηση γίνεται αντιληπτή ως μία αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση για την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών και τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, ενισχύεται η άποψη ότι η παιχνιδοποίηση μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματικό μέσο ενίσχυσης της μαθητικής συμμετοχής, ιδίως σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι συχνά εμφανίζουν μειωμένα επίπεδα εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία.

Εμπόδια στην εφαρμογή της παιχνιδοποίησης

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τρεις βασικούς παράγοντες όπως αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 3., που λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στη δευτεροβάθμια ειδική αγωγή.



Διάγραμμα 3. Μέσος όρος αξιολόγησης βασικών εμποδίων εφαρμογής της παιχνιδοποίησης

Ο σημαντικότερος παράγοντας αφορά την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ($M = 4,12$), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση παιχνιδοποιημένων δραστηριοτήτων. Ακολουθεί η έλλειψη επαρκούς τεχνολογικής υποδομής ($M = 4,08$), η οποία περιορίζει την πρόσβαση σε κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία και πόρους. Τέλος, η περιορισμένη παρακίνηση των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών ($M = 3,76$) αναδεικνύεται ως ένας επιπλέον σημαντικός παράγοντας, υποδεικνύοντας την ανάγκη ενίσχυσης της επαγγελματικής υποστήριξης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής διατηρούν ιδιαίτερα θετικές στάσεις απέναντι στην αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων αναγνώρισε τη συμβολή της στην ενίσχυση της μαθητικής συμμετοχής και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα προηγούμενων μελετών που αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης ως εργαλείου ενίσχυσης της παρακίνησης και της ενεργού εμπλοκής των μαθητών (Dicheva et al., 2015; Lee & Hammer, 2011; Plump & LaRosa, 2017).

Επιπλέον, το υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών που δήλωσε προηγούμενη εμπειρία με πρακτικές παιχνιδοποίησης υποδηλώνει ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν αποτελεί πλέον μία αμιγώς θεωρητική καινοτομία, αλλά έχει αρχίσει να ενσωματώνεται, έστω και αποσπασματικά, στην εκπαιδευτική πράξη. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει τη σταδιακή διεξόδυση της παιχνιδοποίησης σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Mee Mee et al., 2020, Toda et al., 2018).

Παρά τη θετική στάση των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ύπαρξη σημαντικών εμποδίων που περιορίζουν την ουσιαστική και συστηματική εφαρμογή της παιχνιδοποίησης. Ο σημαντικότερος περιοριστικός παράγοντας που εντοπίστηκε αφορά την ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει προηγούμενες μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης μειώνει την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικά παιχνιδοποιημένες δραστηριότητες (Araújo & Carvalho, 2017).

Παράλληλα, η έλλειψη επαρκούς τεχνολογικής υποδομής αναδεικνύεται ως ένας ακόμη κρίσιμος παράγοντας που δυσχεραίνει την αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης. Η πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία και τεχνολογικούς πόρους αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη διαδραστικών και ελκυστικών μαθησιακών περιβαλλόντων, όπως επισημαίνεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Sánchez Mena & Martí-Parreño, 2017). Η απουσία των απαραίτητων υποδομών περιορίζει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες της παιχνιδοποίησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το εύρημα που αφορά την περιορισμένη παρακίνηση των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της Θεωρίας Αυτοπροσδιορισμού (Self-Determination Theory), σύμφωνα με την οποία η εσωτερική παρακίνηση επηρεάζεται από παράγοντες όπως η αίσθηση επάρκειας, η αυτονομία και η υποστήριξη από το περιβάλλον (Deci &

Ryan, 2000). Εκπαιδευτικοί που δεν αισθάνονται επαρκώς υποστηριζόμενοι ή καταρτισμένοι ενδέχεται να εμφανίζουν μειωμένη διάθεση για την υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων, ακόμη και όταν αναγνωρίζουν τα πιθανά οφέλη τους.

Η ανάλυση των ευρημάτων αναδεικνύει μία σαφή αντίφαση μεταξύ των θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην παιχνιδοποίηση και των πρακτικών δυσκολιών που περιορίζουν την εφαρμογή της. Η αντίφαση αυτή υποδηλώνει ότι η επιτυχής ενσωμάτωση της παιχνιδοποίησης στην εκπαιδευτική πράξη δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη διάθεση των εκπαιδευτικών, αλλά απαιτεί ένα ευρύτερο πλαίσιο υποστήριξης που περιλαμβάνει επιμόρφωση, τεχνολογικές υποδομές και θεσμική ενίσχυση.

Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στη δευτεροβάθμια ειδική αγωγή και υπογραμμίζει την ανάγκη για σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων που θα ενισχύσουν την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική πράξη. Συνεπώς σύμφωνα με τα παραπάνω, η ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα παιχνιδοποίησης, καθώς και η παροχή κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων και υποδομών, μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην αποτελεσματική ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία. Παράλληλα, η δημιουργία υποστηρικτικών πλαισίων και η ενθάρρυνση της καινοτομίας εντός των σχολικών μονάδων δύνανται να ενισχύσουν τη διάθεση των εκπαιδευτικών για υιοθέτηση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων.

Περιορισμοί της έρευνας

Παρά τα σημαντικά ευρήματα της παρούσας μελέτης, θα πρέπει να επισημανθούν ορισμένοι περιορισμοί που ενδέχεται να επηρεάζουν την ερμηνεία και τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Αρχικά, το μέγεθος του δείγματος ($N = 51$) κρίνεται σχετικά περιορισμένο, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων στο σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής. Παρόλο που το δείγμα παρέχει χρήσιμες ενδείξεις, απαιτούνται μελλοντικές μελέτες με μεγαλύτερα και πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα για την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η έρευνα επικεντρώθηκε αποκλειστικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα μεταφοράς των ευρημάτων σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα με διαφορετικά χαρακτηριστικά και συνθήκες.

Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός αφορά τη χρήση αυτοαναφερόμενων δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ενδέχεται να επηρεάζονται από υποκειμενικούς παράγοντες, όπως η κοινωνικά επιθυμητή απόκριση ή η προσωπική αντίληψη των ερωτώμενων, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την ακρίβεια των αποτελεσμάτων. Παράλληλα, η επιλογή ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης, αν και επιτρέπει τη διερεύνηση γενικών τάσεων, δεν παρέχει σε βάθος κατανόηση των εμπειριών και των απόψεων των εκπαιδευτικών. Η ενσωμάτωση ποιοτικών μεθόδων, όπως συνεντεύξεις ή μελέτες περίπτωσης, θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου.

Τέλος, η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και όχι σε άμεσες μετρήσεις μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Ως εκ τούτου, απαιτείται περαιτέρω έρευνα για τη διερεύνηση της πραγματικής επίδρασης της παιχνιδοποίησης στη μαθησιακή επίδοση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών στη δευτεροβάθμια ειδική αγωγή.

Μελλοντικές κατευθύνσεις έρευνας

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, αναδεικνύονται σημαντικές προοπτικές για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο της παιχνιδοποίησης στη δευτεροβάθμια ειδική αγωγή. Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εστιάσουν στη διερεύνηση της επίδρασης της παιχνιδοποίησης σε πραγματικά μαθησιακά αποτελέσματα, όπως η ακαδημαϊκή επίδοση, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και η ενίσχυση της αυτορρύθμισης των μαθητών.

Επιπλέον, η αξιοποίηση ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων, όπως συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης, θα μπορούσε να συμβάλει στην εις βάθος κατανόηση των εμπειριών και των στάσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στην εκπαιδευτική πράξη. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένων εργαλείων παιχνιδοποίησης, όπως ψηφιακές πλατφόρμες και εκπαιδευτικά παιχνίδια, σε διαφορετικά μαθησιακά αντικείμενα και πληθυσμούς μαθητών.

Τέλος, η σύγκριση των ευρημάτων μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων και χωρών θα μπορούσε να συμβάλει στην κατανόηση των πολιτισμικών και θεσμικών παραγόντων που επηρεάζουν την υιοθέτηση της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής σχετικά με την αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης, καθώς και τα βασικά εμπόδια που επηρεάζουν την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στην παιχνιδοποίηση και αναγνωρίζουν τη συμβολή της στην ενίσχυση της μαθητικής συμμετοχής, της παρακίνησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παράλληλα, η σημαντική εμπειρία που δηλώνει ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών υποδηλώνει ότι η παιχνιδοποίηση έχει ήδη αρχίσει να ενσωματώνεται, σε κάποιο βαθμό, στην εκπαιδευτική πρακτική της ειδικής αγωγής. Ωστόσο, η εφαρμογή της παραμένει αποσπασματική και όχι συστηματική.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι η έλλειψη επιμόρφωσης, η ανεπαρκής τεχνολογική υποδομή και η περιορισμένη παρακίνηση των εκπαιδευτικών αποτελούν τους βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες για την αποτελεσματική αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης. Η αντιμετώπιση των παραγόντων αυτών καθίσταται κρίσιμη για την ενίσχυση της ενσωμάτωσης καινοτόμων διδακτικών πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός και η υλοποίηση στοχευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης, τα οποία θα ενισχύσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την εφαρμογή παιχνιδοποιημένων δραστηριοτήτων. Παράλληλα, η ενίσχυση της τεχνολογικής υποδομής των σχολικών μονάδων και η παροχή θεσμικής υποστήριξης μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος για την υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων.

Συνολικά, η παιχνιδοποίηση αναδεικνύεται ως μία ιδιαίτερα υποσχόμενη διδακτική προσέγγιση για τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας στη δευτεροβάθμια ειδική αγωγή. Η αξιοποίηση της προϋποθέτει συντονισμένες παρεμβάσεις σε επίπεδο επιμόρφωσης, υποδομών και εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να καταστεί δυνατή η ουσιαστική και βιώσιμη ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική πράξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Araújo, I., & Carvalho, A. (2017). Empowering teachers to apply gamification. *2017 International Symposium on Computers in Education (SIIE)*. IEEE, 1–5. <https://doi.org/10.1109/SIIE.2017.8259649>

Αρσενίου, Ε. (2021). Η χρήση της παιχνιδοποίησης σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα eTwinning από μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο *Πρακτικά 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό*, (122–133). Αθήνα.

Βαρέλη, Β., & Σκαναβή, Ε. (2020). Εφαρμογή του gamification στην ειδική αγωγή: Αξιοποίηση δημοφιλών επιτραπέζιων παιχνιδιών. Στο *9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, (119–127). Αθήνα.

Γκανάτσιου, Δ. (2017). *Παιχνιδοποίηση και Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος: Η επίδραση των ψηφιακών σημάτων στο κίνητρο των παιδιών* [Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας].

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

Deci, E.L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology and Society*, 18(3), 75–88.

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Παιχνιδοποίηση στην Ηλεκτρονική Μάθηση: Σχεδιασμός συστήματος παιχνιδοποίησης και εφαρμογή του στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Moodle* [Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς].

Φιλιππίδης, Γ., Χατζηαφωτίου, Σ., & Φιλιππίδης, Α. (2020). Ο ρόλος της παιχνιδοποίησης στην αντιμετώπιση ειδικών εκπαιδευτικών και ενταξιακών αναγκών εφήβων μαθητών με αναπηρίες. Στο *Πρακτικά του 6^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Επικοινωνία, πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*, (σσ. 120–127). Ηράκλειο, Κρήτης.

Filsecker, M., & Hickey, D. T. (2014). A multilevel analysis of the effects of external rewards on elementary students' motivation, engagement and learning in an educational game. *Computers & Education*, 75, 136–148. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.008>

Foutsitzi, S., & Caridakis, G. (2021). Aspects affecting the use of digital technologies in Greek schools. *International Education Studies*, 14(5), 145–157. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n5p145>

Gooch, D., Vasalou, A., Benton, L., & Khaled, R. (2016). Using Gamification to Motivate Students with Dyslexia, (Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/291116195_Using_Gamification_to_Motivate_Students_with_Dyslexia, προσπελάστηκε 29/3/2026).

Hussein, N., Zayed, M., & Ahmed, L. (2023). Exploring the impact of gamification on skill development in special education: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(3), 2115–2134. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11212-2>

Κορφιάτη, Η. (2025). Αξιοποίηση τεχνολογιών Επαυξημένης Πραγματικότητας στην Ειδική Αγωγή: Σχεδιασμός διερευνητικού εκπαιδευτικού σεναρίου για την Ιστορία της Τέχνης [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής].

Lee, J. & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.

Lumsden, J. A., Edwards, E. A., Lawrence, N. S., Coyle, D., & Munafò, M. R. (2016). Gamification of cognitive assessment and cognitive training: A systematic review of applications and efficacy. *JMIR Serious Games*, 4(2), e11. <https://doi.org/10.2196/games.5888>

Λυρής, Θ. (2019). Απόψεις μαθητών για θεωρίες μάθησης και διδακτικά σενάρια: Εφαρμογή του gamification-παιχνιδοποίησης μέσω του λογισμικού Kahoot! σε σχολείο ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους συμπερίληψης [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών].

Mee Mee, R. W., Shahdan, T. S. T., Ismail, M. R., Ghani, K. A., Pek, L. S., Von, W. Y., Woo, A., & Rao, Y. S. (2020). Role of gamification in classroom teaching: Pre-service teachers' view. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 684–690. doi:10.11591/ijere.v9i3.20622

Niemi, H., Multisilta, J., Lipponen, L., & Vivitsou, M. (2014). Distributed narratives as a form of game-based learning: Triggers for active participation and learning in high school students. *Education and Information Technologies*, 19(1), 51–68. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6209-749-0>

Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.004>

Plump, C. M., & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot in the Classroom to Create Engagement and Active Learning: A Game-Based Technology Solution for eLearning Novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151-158. <https://doi.org/10.1177/237929811668978>

Sanchez-Mena, A., & Marti-Parreño, J. (2017). Drivers and barriers to adopting gamification: Teachers' perspectives. *The Electronic Journal of e-Learning*, 15(5), 434–443.

Toda, A. M., do Carmo, R. M. C., da Silva, A. P., Bittencourt, I. I., & Isotani, S. (2018). An approach for planning and deploying gamification concepts with social networks within educational contexts. *International Journal of Information Management*, 46, 294–303. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.001>

Williams, P., Jamali, H. R., & Nicholas, D., (2006). Using ICT with people with special education needs: What the literature tell us. *Aslib Proceedings*, 58(4). <https://doi.org/10.1108/00012530610687704>

Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός των Ελλήνων μαθητών Ρομά: προκλήσεις και παρεμβάσεις, Χριστίνα Μπακούλα, Ηλίας Τσακάλης

Χριστίνα Μπακούλα, Εκπαιδευτικός κλάδων ΠΕ34 & ΠΕ70, M.A., M.Ed., Ph.D. in Humanities, cbakoula@gmail.com

Ηλίας Τσακάλης, Εκπαιδευτικός κλάδων ΠΕ80 & ΠΕ78, M.A., M.B.A., M.Ed., Διευθυντής του Γυμνασίου με Λυκειακές Τάξεις Κιμώλου, M.Ed., itsakalis@sch.gr

Abstract: This study investigates the educational trajectory of Greek Roma students, aiming to identify the main obstacles they face and to highlight proposals for improving their inclusion in school. The research design is based on a review of international and national literature and the analysis of empirical findings related to social, cultural, and institutional parameters. A qualitative methodological approach is adopted, employing secondary data and thematic analysis. Findings indicate that Roma students demonstrate low academic performance, high dropout rates, and limited access to formal education, largely due to poverty, stereotypes, insufficient institutional support, and lack of teacher training. At the same time, identity, family, and community, together with educational policies, play a decisive role in shaping their school participation. The study concludes that comprehensive interventions are required, combining educational policies, teacher training, and community support, in order to address inequalities. Its contribution lies in synthesizing research evidence and formulating proposals that may be utilized to promote equality, social cohesion, and educational progress for Roma students in Greece.

Keywords: Greek Roma students, academic performance, identity construction, inclusion

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη διερευνά την εκπαιδευτική πορεία των Ελλήνων Ρομά με στόχο την αποτύπωση των βασικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν και την ανάδειξη προτάσεων για τη βελτίωση της συμπερίληψής τους στο σχολείο. Ο σχεδιασμός βασίστηκε σε ανασκόπηση της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας και σε ανάλυση ερευνητικών δεδομένων που αφορούν κοινωνικές, πολιτισμικές και θεσμικές παραμέτρους. Υιοθετείται ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση με αξιοποίηση δευτερογενών πηγών και θεματική ανάλυση. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι Ρομά μαθητές παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις, υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και περιορισμένη πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση, λόγω φτώχειας, στερεοτύπων, ανεπαρκούς θεσμικής μέριμνας και ελλειπών επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η ταυτότητα, η οικογένεια και η κοινότητα, σε συνδυασμό με τις εκπαιδευτικές πολιτικές, επηρεάζουν καθοριστικά τη σχολική ένταξη. Η εργασία καταλήγει στην ανάγκη για ολοκληρωμένες παρεμβάσεις που θα συνδυάζουν εκπαιδευτική πολιτική, επιμορφωτικές δράσεις και κοινοτική στήριξη, με στόχο την άρση των ανισοτήτων. Η συμβολή της συνίσταται στη σύνθεση ερευνητικών πορισμάτων και στη διατύπωση προτάσεων που μπορούν να αξιοποιηθούν για την προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής.

Λέξεις κλειδιά: Έλληνες μαθητές Ρομά, σχολικές επιδόσεις, κατασκευή ταυτότητας, συμπερίληψη

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα των Ελλήνων Ρομά έχει αναδειχθεί ως ένα από τα πλέον κρίσιμα ζητήματα κοινωνικής ένταξης και ισότητας ευκαιριών, καθώς η συγκεκριμένη ομάδα εξακολουθεί να βρίσκεται στο περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος. Παρά την εφαρμογή θεσμικών πολιτικών και προγραμμάτων ένταξης από τη δεκαετία του 1990, τα ποσοστά φοίτησης και ολοκλήρωσης της εκπαίδευσης παραμένουν χαμηλά, ενώ τα ποσοστά σχολικής διαρροής υψηλά. Η κατάσταση αυτή συντηρεί τον φαύλο κύκλο κοινωνικού αποκλεισμού και την αναπαραγωγή στερεοτύπων εις βάρος των Ρομά.

Το βασικό ερευνητικό πρόβλημα έγκειται στην κατανόηση του πολυπαραγοντικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των Ρομά. Η διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η αδυναμία πρόσβασης και παραμονής στο σχολείο συνδέεται τόσο με εξωγενείς παράγοντες, όπως η φτώχεια, η κοινωνική περιθωριοποίηση και η ελλιπής εκπροσώπηση της κουλτούρας τους στα σχολικά εγχειρίδια (Zachos, 2017), όσο και με ενδογενείς αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως ο μονοπολιτισμικός του προσανατολισμός και η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας (Georgiadis & Zisimos, 2012).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η συστηματική διερεύνηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών Ρομά στην Ελλάδα και η ανάδειξη στρατηγικών που μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή και την επιτυχία τους. Οι επιμέρους στόχοι συνίστανται:

στην ανάλυση των μορφών και μηχανισμών εκπαιδευτικού αποκλεισμού,

στη διερεύνηση κοινωνικοπολιτισμικών παραμέτρων που επηρεάζουν τη σχολική πορεία των μαθητών Ρομά (Strataki & Petrogiannis, 2021),

στην αποτίμηση του ρόλου του σχολείου, των εκπαιδευτικών, της κοινότητας και της πολιτείας (Gkofa, 2017b; Gkofa, 2018) και

στον εντοπισμό καλών πρακτικών που μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα ένταξης (Noula et al., 2015; Gana et al., 2020).

Η υφιστάμενη βιβλιογραφία έχει καταδείξει κρίσιμες πτυχές του ζητήματος, ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν κενά, κυρίως αναφορικά με την οπτική των ίδιων των Ρομά για την αξία της εκπαίδευσης (Gkofa, 2017a), τις δυναμικές αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολείου, κοινότητας και πολιτείας, καθώς και τις πρακτικές που μπορούν να οδηγήσουν σε βιώσιμα συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να καλύψει τα κενά αυτά, παρέχοντας ένα κριτικό συνθετικό πλαίσιο κατανόησης.

Μεθοδολογία

Η ερευνητική προσέγγιση που υιοθετείται είναι η ποιοτική, δεδομένου ότι στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι η σε βάθος κατανόηση σύνθετων κοινωνικοπολιτισμικών φαινομένων που συνδέονται με την εκπαιδευτική πορεία των Ρομά. Κρίνεται ως κατάλληλη, καθώς επιτρέπει την ερμηνευτική διερεύνηση παραγόντων όπως οι στερεοτυπικές στάσεις, οι πολιτισμικές

ταυτότητες και οι εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες δεν μπορούν να αποδοθούν πλήρως μέσω ποσοτικών δεικτών.

Η εργασία βασίζεται σε δευτερογενή δεδομένα, με αξιοποίηση της υπάρχουσας επιστημονικής βιβλιογραφίας και ερευνητικών μελετών που εστιάζουν στο ζήτημα της εκπαίδευσης των Ρομά στην Ελλάδα και διεθνώς. Η χρήση δευτερογενών πηγών επιτρέπει τη συγκριτική θεώρηση διαφορετικών ερευνητικών προσεγγίσεων και την ανάδειξη κοινών θεματικών αξόνων. Μέσω της θεματικής ανάλυσης, που αποτελεί τη βασική μέθοδο ανάλυσης, τα ερευνητικά δεδομένα οργανώνονται σε κατηγορίες, όπως είναι ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός και οι διακρίσεις (Parthenis & Fragoulis, 2016), οι χαμηλές επιδόσεις και η σχολική διαρροή (Tourtouras et al., 2016), οι αναπτυξιακές δυσκολίες (Tzouriadou et al., 2021), η πολιτισμική ταυτότητα (Zachos, 2017; Gkofa, 2017a), καθώς και ο ρόλος του σχολείου, της κοινότητας και της πολιτείας (Noula et al., 2015; Gkofa, 2018; Gkofa, 2022). Η ανάλυση αυτή επιτρέπει την αποτύπωση όχι μόνο των εμποδίων αλλά και των δυνατοτήτων υπέρβασης του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, δηλαδή παρέχει τη δυνατότητα συγκρότησης ενός συνεκτικού πλαισίου κατανόησης, το οποίο φωτίζει τις αιτίες του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των Ρομά και αναδεικνύει στρατηγικές που μπορούν να συμβάλουν στη συμπερίληψη και την κοινωνική δικαιοσύνη.

1. Ιστορικά στοιχεία

Οι Ρομά αποτελεί μια εθνοτική ομάδα με καταγωγή από τη βόρεια Ινδία, όπως επιβεβαιώνουν σύγχρονες γλωσσολογικές και γενετικές έρευνες. Εκτιμάται ότι προέρχονται από διάφορες κάστες, κυρίως τεχνιτών και πολεμιστών που εγκατέλειψαν περιοχές της σημερινής Ινδίας και του Πακιστάν. Οι λόγοι της φυγής τους δεν είναι απολύτως σαφείς, αλλά πιθανολογείται ότι οφείλονται σε στρατιωτικές επιχειρήσεις, κοινωνικές και οικονομικές αναταραχές, καθώς και σε αναζήτηση καλύτερων συνθηκών ζωής. Έτσι, τον 11ο αιώνα μ.Χ. οι Ρομά ξεκίνησαν να μετακινούνται δυτικά, προς τη Μέση Ανατολή και τη Βόρεια Αφρική. Πληθυσμοί τους εγκαταστάθηκαν μόνιμα στις περιοχές του Ιράν, του Ιράκ και της Αιγύπτου, ενώ άλλοι συνέχισαν την πορεία τους δυτικότερα. Οι πρώτες αφίξεις Ρομά στην Ευρώπη σημειώθηκαν κατά τον 13ο αιώνα και, συγκεκριμένα, στα Βαλκάνια, όπου σήμερα εξακολουθεί να ζει μεγάλο μέρος του πληθυσμού τους. Από τα Βαλκάνια διαδόθηκαν σταδιακά στη δυτική και βόρεια Ευρώπη. Έτσι, τον 14ο και 15ο αιώνα η παρουσία τους καταγράφεται σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Ιταλία, η Γερμανία και η Ισπανία (Fraser, 1995).

Μετά τη μετανάστευσή τους στην Ευρώπη, η ιστορία τους συνδέεται με περιθωριοποίηση και καταπίεση. Οι Ρομά αντιμετώπιστηκαν ως ξένοι κυρίως λόγω του νομαδικού τρόπου ζωής τους, της διαφορετικής τους γλώσσας (Ρομανί) και των πολιτισμικών τους πρακτικών. Γρήγορα συνδέθηκαν με μαγεία, κλοπές και άλλες κοινωνικές απειλές. Όλα τα παραπάνω προκάλεσαν φόβο, προκαταλήψεις και στερεότυπα σε βάρος τους, τα οποία τους έθεσαν στο κοινωνικό περιθώριο. Στις Παραδουνάβιες Ηγεμονίες, Βλαχία και Μολδαβία (σημερινή Ρουμανία), οι Ρομά κρατήθηκαν ως σκλάβοι για περισσότερους από πέντε αιώνες. Η δουλεία τους καταργήθηκε εκεί μόλις τον 19ο αιώνα. Μετά την απελευθέρωσή τους, ένα σημαντικό μέρος κινήθηκε προς την κεντρική και δυτική Ευρώπη, ενώ ένα άλλο τμήμα μετανάστευσε στην Αμερική (Achim, 2004).

Ιδιαίτερα τραυματική σελίδα στην ιστορία τους αποτέλεσε ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος, κατά τη διάρκεια του οποίου οι Ρομά υπέστησαν από τους Ναζί πραγματική γενοκτονία. Περισσότεροι από 200.000 έως 500.000 Ρομά σκοτώθηκαν στα στρατόπεδα συγκέντρωσης σε μια προσπάθεια

εθνοκάθαρσης. Η εξόντωσή τους δεν ήταν τόσο καλά οργανωμένη, όσο των Εβραίων, αλλά οι μαζικές εκτελέσεις και οι θάνατοι σε στρατόπεδα συγκέντρωσης υπήρξαν συστηματικοί (Kenrick & Puxon, 2009; Weiss-Wendt, 2013; Selling, 2022).

Σήμερα, οι Ρομά ζουν διάσπαρτοι σε όλο τον κόσμο, με το μεγαλύτερο μέρος τους να βρίσκεται στην Ευρώπη. Ο παγκόσμιος πληθυσμός τους εκτιμάται μεταξύ 10 και 12 εκατομμυρίων, ενώ μεγάλες κοινότητές τους συναντώνται σε χώρες όπως η Ισπανία, η Ρουμανία, η Βουλγαρία και η Ουγγαρία. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης (χ.χ.), στην Ελλάδα ο πληθυσμός τους κυμαίνεται μεταξύ 200.000 και 300.000, ποσοστό δηλαδή που πλησιάζει το 2,7% του συνολικού πληθυσμού. Παρά τις τοπικές επιρροές, έχουν διατηρήσει χαρακτηριστικά της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Αν και οι συνθήκες διαβίωσής τους διαφέρουν ανάλογα με τη χώρα, αντιμετωπίζουν κοινές προκλήσεις, μεταξύ των οποίων έναν σταθερά εμμένοντα αντιτσιγγανισμό (Cortés-Gómez & End, 2019) και κοινωνική περιθωριοποίηση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ένταξή τους, ιδίως για την Ευρώπη, παραμένει κρίσιμη για την προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής.

2. Η ευελιξία του ρατσισμού

Οι Ρομά βιώνουν ευρέως διαδεδομένες διακρίσεις σε κάθε πεδίο της δημόσιας ζωής, μεταξύ αυτών και στο σχολείο, καθώς, όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Νικολάου (2010), οι μαθητές προσέρχονται με δομημένα στερεότυπα, κάποια από τα οποία είναι αρκετά ισχυρά και αφορούν στην απαξιωτική σκέψη για ορισμένες ομάδες “διαφορετικών”, τους οποίους στην ελληνική κοινωνία ενσαρκώνουν συχνότερα οι Ρομά, οι Αλβανοί, οι έγχρωμοι και οι Τούρκοι. Οι New & Merry (2012) γράφουν ότι οι νέοι Ρομά έχουν την τάση να αποφεύγουν, όσο το δυνατόν περισσότερο, την επαφή με τους μη Ρομά και να αναπαράγουν τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ζωής των γονιών τους. Κι ενώ η εθνοτική τους ταυτότητα μπορεί να διατηρηθεί υπό αυτές τις συνθήκες, πρόκειται για μια υποβαθμισμένη ταυτότητα, τροφή στον αέναο κύκλο του στιγματισμού. Οι συνθήκες ακραίας φτώχειας, οι ασθένειες και ο υποσιτισμός έχουν ως συνέπεια την επικύρωση του στίγματος. Όπως με έμφαση τονίζουν οι συγγραφείς, η συμπερίληψη των παιδιών Ρομά στα δημόσια σχολεία, δηλαδή παιδιών που υποφέρουν από ψείρες και άλλες μολυσματικές ασθένειες, μπορεί να παρουσιαστεί ως ένα μη φυλετικό ζήτημα και να δικαιολογήσει τον αποκλεισμό σε χώρες όπως η Ελλάδα, όπου ο συστημικός ρατσισμός γενικά δεν αναγνωρίζεται. Οι ερευνητές αναφέρουν ως παράδειγμα το Φλάμπουρο και την Αγία Βαρβάρα. Εκεί τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών Ρομά είναι πιο θετικά και στο βαθμό που η ατομική επιτυχία σηματοδοτεί την αποδοχή της συμβατικής ελληνικής ταυτότητας, τα άτομα αυτά μπορούν να ξεφύγουν από πολλές από τις συνέπειες του στιγματισμού και των στερεοτύπων. Αλλά ενώ φαίνεται ότι αυτές οι κοινότητες αποτελούν θύλακες “πρότυπης” ζωής των Ρομά, οι συγκεκριμένες δεν ωφελούν τους φτωχότερους Ρομά. Το παράδειγμα των Ρομά που ζουν όπως οι άλλοι Έλληνες, μπορεί να ενισχύσει το στερεότυπο του “κακού Ρομά”, το οποίο χρησιμεύει ως αιτιολογία για την υποταγή όσων δεν είναι σε θέση να ξεπεράσουν τις αντίζοες συνθήκες ακραίας φτώχειας. Στην πραγματικότητα, η πλήρης απουσία κάθε δυνατότητας αυτοβελτίωσης σε μέρη όπως είναι η Νέα Κίος ή ο Ασπρόπυργος, μπορεί στη συνέχεια να επανερμηνευτεί, σε προσωπικό και θεσμικό επίπεδο, ως σύμπτωμα τσιγγάνικης ανευθυνότητας, νωθρότητας και ως απόδειξη ηθικής και πνευματικής ανεπάρκειας. Η παρουσία ενός “καλού Ρομά” μπορεί έτσι να ενισχύσει το στερεότυπο του “κακού Ρομά”. Οι συγγραφείς καταλήγουν καταδεικνύοντας την παράδοξη ευελιξία και εμμονή του στιγματισμού, ο οποίος φαίνεται να είναι σε θέση να μεταβάλλει τη μορφή του ως απάντηση στις νέες συνθήκες, χωρίς, ωστόσο, να μειώνει τα αποτελέσματά του.

3. Η εκπαίδευση των Ρομά

Οι μαθητές Ρομά συγκαταλέγονται σταθερά μεταξύ αυτών με τις χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και αυτό ισχύει δυστυχώς και για την Ελλάδα. Έρευνες στον ευρωπαϊκό και στον ελλαδικό χώρο καταδεικνύουν ότι οι χαμηλές τους επιδόσεις συνδέονται περισσότερο με συστημικούς και δομικούς παράγοντες (σχολικό διαχωρισμό, φτώχεια, αποκλεισμό, διακρίσεις) παρά με ατομικά χαρακτηριστικά τους (Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2022; UNICEF Innocenti, 2024). Τα ποσοστά εγγραφής και ολοκλήρωσης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα χαμηλά στη χώρα μας (UNICEF, χ.χ.), αν και δεν απουσιάζουν και οι περιπτώσεις μαθητών που έχουν ξεπεράσει τα οικονομικά, κοινωνικά, γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια και έχουν επιτύχει ακαδημαϊκά, συχνά χάρη στη στήριξη από δασκάλους, συμμαθητές και κοινότητες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευσή των Ρομά αδιαμφισβήτητα αποτελεί μια σύνθετη υπόθεση που ενέχει πολλές προκλήσεις. Ειδικότερα:

Η μεγαλύτερη πρόκληση είναι η πρόσβαση των Ρομά στην εκπαίδευση και η διασφάλιση της συμμετοχής τους, δεδομένων των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν λόγω της ακραίας φτώχειας και των κοινωνικών προκαταλήψεων. Ειδικότερα, οι μαθητές Ρομά γίνονται συχνά δεκτές αρνητικών στερεοτύπων και γνωρίζουν την κοινωνική περιθωριοποίηση, ενώ οι οικογένειές τους αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα αξιοπρεπούς διαβίωσης.

Η αμέσως επόμενη μεγάλη πρόκληση είναι η ανάγκη επιβολής εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων για την υποστήριξη της εκπαίδευσης των Ρομά, καθώς και γενικότερων μέτρων για την αντιμετώπιση της ανισότητας στην εκπαίδευση.

Άκρως απαραίτητα είναι και τα προγράμματα που στοχεύουν στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία, προκειμένου να γίνει αποδεκτή η πολιτισμική ποικιλομορφία.

Κρίσιμης σημασίας είναι η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού για την κατανόηση και την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών των συγκεκριμένων μαθητών.

Τέλος, η υψηλή σχολική αποτυχία και η αποστροφή των μαθητών Ρομά για το σχολικό περιβάλλον απαιτεί ολιστικές προσεγγίσεις, που να λαμβάνουν υπόψη τις οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες ζωής αυτών των μαθητών.

Σημαντικές προσπάθειες έχουν καταβληθεί έως σήμερα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής -και όχι μόνο- κατάστασης των Ρομά. Σε εξέλιξη βρίσκονται τόσο κυβερνητικές προσπάθειες, όσο και από άλλους φορείς (μη κυβερνητικές οργανώσεις) για τη βελτίωση της εκπαίδευσής τους στην Ελλάδα, με κύριο στόχο την προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής. Αυτά τα προγράμματα περιλαμβάνουν προσαρμοσμένα μαθήματα για την προαγωγή της πολιτισμικής κατανόησης, ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών Ρομά, καθώς και προγράμματα στήριξης των οικογενειών τους, προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, η προώθηση της εκπαίδευσής τους περιλαμβάνει προσπάθειες για τη μείωση των διακρίσεων και των προκαταλήψεων στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία γενικότερα.

4. Χαμηλές επιδόσεις και πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου

Σε μια σημαντική έρευνα πεδίου, που διεξήχθη από το Πανεπιστήμιο Πατρών κατά το σχολικό έτος 2006-2007, στο πλαίσιο προγράμματος του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο, χρηματοδοτούμενου από την Ευρωπαϊκή Ένωση, οι Kiprianos et al. (2012) διερεύνησαν το βαθμό ένταξης των Ρομά στην τυπική εκπαίδευση στην περιοχή της Πελοποννήσου. Παρά τα κυβερνητικά κίνητρα, προκειμένου φτωχές οικογένειες να εγγράψουν τα παιδιά τους στα σχολεία, διαπιστώθηκε ότι η φοίτηση των παιδιών Ρομά μειωνόταν από την πρώτη έως την έκτη τάξη δημοτικού, ενώ σχεδόν κανένα από αυτά δεν εισήλθε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πολλοί από τους εγγεγραμμένους μαθητές ανήκαν σε περιπλανώμενους ή ημι-περιπλανώμενους πληθυσμούς Ρομά και δεν παρακολουθούσαν συστηματικά τα μαθήματα ή και καθόλου. Η ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύει ότι η οριακή ενσωμάτωση των παιδιών Ρομά της Πελοποννήσου στη σχολική εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένη με τις αντιλήψεις τους για την ηλικία και το φύλο, με το γίνεσθαι και το ανήκειν, καθώς και με συγκεκριμένες πολιτισμικές τους αντιλήψεις για το χρόνο και τον κύκλο της ανθρώπινης ζωής. Η μακροχρόνια επένδυση των Ρομά στην τυπική εκπαίδευση φαίνεται να είναι ασύμβατη με τις προτεραιότητές τους. Στην πραγματικότητα, αν και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναγνωρίζει τη σημασία της ανάγνωσης και της γραφής, εξακολουθούν να θεωρούν τη σχολική εκπαίδευση μια μη ανταποδοτική εμπειρία μακροπρόθεσμα. Για την πλειονότητά τους, το σχολείο διαθέτει μόνο δευτερεύουσα, πρακτική αξία, στο βαθμό που συνδέεται με την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης, γραφής και υπολογισμών αριθμητικής, οι οποίες είναι χρήσιμες για το επάγγελμά τους. Για τους Ρομά, τα πτυχία και τα διπλώματα που αποκτώνται στην τυπική εκπαίδευση δεν μεταφράζονται απαραίτητα σε καλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας. Κατά συνέπεια, η κατοχή ενός απολυτηρίου σχολείου δεν θεωρείται από αυτούς επίτευγμα. Επιπλέον, η πλήρης ένταξή τους στην τυπική εκπαίδευση δεν οδηγεί αναπόφευκτα στην ένταξή τους και στην ευρύτερη κοινωνία. Αντιθέτως, η ένταξη των Ρομά στο σχολείο μπορεί να απομονώσει τα παιδιά από το οικογενειακό περιβάλλον και να τους δημιουργήσει προβλήματα ταυτότητας και ένταξης στην κοινότητά τους. Για τους ερευνητές, το βασικό ερώτημα που τίθεται στην προκειμένη περίπτωση είναι ο τρόπος που μπορεί να πραγματοποιηθεί η ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο, ώστε, αφενός, να αναγνωρίζει τις προτεραιότητες και τις ανάγκες των εν λόγω παιδιών και των οικογενειών τους και, αφετέρου, να σέβεται τις ιδιαιτερότητες του πολιτισμού τους και τις βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής. Οι ερευνητές συνιστούν ως πρώτο βήμα τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών συνεδριών προσχολικής εκπαίδευσης από εκπαιδευμένο προσωπικό στους οικισμούς τους. Αυτές θα μπορούσαν να λειτουργήσουν σε συνδυασμό με την οικογενειακή συμβουλευτική σχετικά με το μέλλον των παιδιών στην τυπική εκπαίδευση, εξασφαλίζοντας έτσι την ομαλή μετάβασή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ως δεύτερο βήμα οι ερευνητές προτείνουν όσα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν μεγάλο αριθμό μαθητών Ρομά να χαρακτηριστούν ως ιδιαίτερη κατηγορία σχολείων, με δυνατότητα παρακολούθησης ενός πιο ευέλικτου προγράμματος σπουδών. Παράλληλα, συνιστούν την παροχή κινήτρων εργασίας σε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, προκειμένου να παραμένει σε αυτού του τύπου τα σχολεία. Τέλος, οι συγγραφείς προτείνουν την παροχή κινήτρων στους μαθητές Ρομά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου αυτοί να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την -με κάθε μέσο- υποστήριξη των πτυχιούχων κατά τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας.

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η σχολική σταδιοδρομία των Ρομά στη χώρα μας συνδέεται αναπόφευκτα με τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό τους από την ελληνική κοινωνία. Οι Tourtouras et al. (2016) διερευνούν τους κύριους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική τους σταδιοδρομία, εξετάζοντας εκατό δεκαεπτά (117) παιδιά Ρομά από την περιοχή της Θεσσαλονίκης και ακολουθώντας την εκπαιδευτική τους πορεία από το δημοτικό έως το γυμνάσιο και το λύκειο. Η έρευνα αναδεικνύει το φαινόμενο της εκτεταμένης σχολικής αποτυχίας, καθώς υπάρχει ένα πολύ μεγάλο ποσοστό παιδιών που είτε δεν φοιτά στο σχολείο, είτε παρουσιάζει μη συστηματική φοίτηση και εν τέλει προχωρά σε πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου. Ειδικότερα, οι ερευνητές επισημαίνουν ότι, όπως συμβαίνει και με τις άλλες ομάδες πληθυσμού, οι υψηλές βαθμολογίες στο δημοτικό έχουν θετική επίδραση στη μετέπειτα σχολική σταδιοδρομία των μαθητών Ρομά, παρά το γεγονός ότι γενικότερα αδυνατούν να ανταποκριθούν τις αυξημένες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση προχωρούν μόνο τα παιδιά Ρομά που διαπρέπουν στο δημοτικό, ωστόσο, αυτά που διαπρέπουν στο δημοτικό, δεν συνεχίζουν να έχουν τις ίδιες εξαιρετικές επιδόσεις στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Αυτό συμβαίνει γιατί οι επιδόσεις στο δημοτικό σχετίζονται με τον τελικό συνολικό βαθμό κάθε τάξης, ο οποίος, ως γνωστόν, οφείλεται στη μεγάλη γενναιοδωρία των δασκάλων. Οι βαθμολογίες μεταξύ των διαφόρων τάξεων του γυμνασίου φαίνεται να συσχετίζονται, λόγω του γνωστού φαινομένου της προσκόλλησης των εκπαιδευτικών στις βαθμολογίες προηγούμενων ετών. Οι ερευνητές βρήκαν ότι η διαρροή μαθητών Ρομά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει συντριπτικά ποσοστά, ανεξάρτητα από παράγοντες -όπως το φύλο-, οι οποίοι φαίνεται να παίζουν ρόλο στο ζήτημα της διαρροής και των επιδόσεων άλλων ομάδων πληθυσμού. Το ίδιο παρατηρείται και με τα ποσοστά στασιμότητας. Ο δε κύριος παράγοντας για τη στασιμότητα φαίνεται να είναι οι απουσίες και όχι οι επιδόσεις. Επιπλέον, τα κορίτσια υπερτερούν σημαντικά στις επιδόσεις στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με τα αγόρια, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι διαφορές αντισταθμίζονται, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών Ρομά παρουσιάζει χαμηλές επιδόσεις ανεξαρτήτως φύλου. Η στασιμότητα της συντριπτικής πλειοψηφίας των συγκεκριμένων παιδιών, κατά την είσοδό τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οδηγεί τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι μάλλον πρόκειται ως επί το πλείστον για πλασματικές εγγραφές και ενισχύει την άποψη ότι η διαρροή επηρεάζεται και από τη μετάβαση από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη. Μόνο λίγα παιδιά Ρομά συνεχίζουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ το συντριπτικό ποσοστό των παιδιών δεν παρακολουθεί την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν μια εκτεταμένη σχολική αποτυχία των παιδιών Ρομά, ιδίως κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βασικός παράγοντας για τη συνολική σχολική σταδιοδρομία των Ρομά αποδεικνύεται η επίδοση στο δημοτικό σχολείο, καθώς επηρεάζει σημαντικά τα ποσοστά εγκατάλειψης της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι κακές επιδόσεις στο δημοτικό σχολείο προβλέπουν στασιμότητα σε κάποια τάξη του γυμνασίου ή μη περαιτέρω φοίτηση στο λύκειο, ενώ τα μέτρια και άριστα ποσοστά συνδέονται με κανονική σχολική σταδιοδρομία και περαιτέρω σπουδές στο γυμνάσιο.

Οι Strataki & Petrogiannis (2020) εξέτασαν τις προσδοκίες των Ελληνίδων μητέρων Ρομά σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, αναλύοντας τις απαντήσεις τους σε σχέση με τρία βασικά ζητήματα: την αξία που αποδίδουν στην εκπαίδευση, τις εκπαιδευτικές τους φιλοδοξίες, καθώς και αυτούς που αντιλαμβάνονται ως πόρους για την υποστήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Η ανάλυση βασίζεται σε είκοσι επτά (27) συνεντεύξεις με μητέρες παιδιών ηλικίας 3-6 ετών και 9-11, από διάφορες περιοχές της Αθήνας. Η μελέτη δείχνει ότι οι εν λόγω μητέρες αναγνωρίζουν τη σημασία της σχολικής φοίτησης και τη θετική επίδραση που μπορεί να έχει στη

ζωή των παιδιών τους όσον αφορά στην ανοδική κοινωνική κινητικότητα και τη βελτίωση του βιοτικού τους επιπέδου. Οι εκπαιδευτικές τους προσδοκίες τους είναι υψηλές και ο ρόλος της φτώχειας αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στη σχολική εκπαίδευση. Η μελέτη καταλήγει ότι η κατανόηση των αξιών και των πεποιθήσεων τους μπορεί να συμβάλει στο σχεδιασμό κοινωνικοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων μέσω της χρήσης κατάλληλων πολιτισμικά προσεγγίσεων. Οι συγγραφείς προτείνουν την πραγματοποίηση ερευνών σχετικά με τις απόψεις των πατεράδων αλλά και των ίδιων των παιδιών για την εκπαίδευσή τους, καθώς μπορούν εξίσου να συμβάλουν καθοριστικά στο σχεδιασμό παρεμβάσεων. Καταλήγουν ότι χρήσιμη θα είναι και μια μακροχρόνια έρευνα για την αποκάλυψη πιθανών αλλαγών στις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες των μητέρων, καθώς τα παιδιά τους μεγαλώνουν.

5. Ο κίνδυνος των αναπτυξιακών διαταραχών

Παρά το γεγονός ότι οι Έλληνες μαθητές Ρομά αντιμετωπίζουν παραδοσιακά εκπαιδευτικό αποκλεισμό, ότι παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σύγκριση με τους μη Ρομά συμμαθητές τους, οι Tzouriadou et al. (2021) επισημαίνουν ότι, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, τόσο οι μαθητές Ρομά, όσο και οι μη Ρομά διατρέχουν τον ίδιο κίνδυνο αναπτυξιακών διαταραχών, ήτοι μαθησιακών δυσκολιών. Ο στόχος τους ήταν να διερευνήσουν αν οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να ανιχνεύσουν, μέσω της χρήσης ενός κατάλληλου εργαλείου, μαθητές Ρομά που διατρέχουν κίνδυνο αναπτυξιακών διαταραχών και να προβλέψουν την πραγματική τους γλωσσική επίδοση. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη ήταν ογδόντα δύο (82) μαθητές δημοτικού σχολείου και, ειδικότερα, σαράντα τρεις (43) μαθητές Ρομά και τριάντα εννέα (39) μη Ρομά. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του Ανιχνευτικού Κριτηρίου Μαθησιακών Δυσκολιών (LDDI) των Hammis & Bryant. Η επίδοση στην ελληνική γλώσσα αξιολογήθηκε μέσω ενός μη τυποποιημένου τεστ που βασίστηκε στο πρόγραμμα σπουδών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, τόσο οι μαθητές Ρομά όσο και οι μη Ρομά διέτρεχαν τον ίδιο κίνδυνο αναπτυξιακών διαταραχών. Αμφότερες οι ομάδες συγκέντρωσαν χαμηλές βαθμολογίες στο τεστ γλωσσικών επιδόσεων, ιδιαιτέρως οι μαθητές Ρομά, ενώ παράλληλα οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών μπορούσαν να προβλέψουν με ακρίβεια τις γλωσσικές επιδόσεις των μαθητών. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών για την κατανόηση, την έκφραση και τη συλλογιστική των μαθητών στο LDDI και τις επιδόσεις τους στο γλωσσικό τεστ. Τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη για καθολική αξιολόγηση και διαφορική διάγνωση των πολιτισμικά και γλωσσικά “διαφορετικών” μαθητών, καθώς και περαιτέρω διερεύνηση των αναπτυξιακών παραγόντων, παρά το γεγονός ότι οι χαμηλές αποδόσεις των Ρομά αποδίδονται συνήθως σε παράγοντες όπως η φτώχεια, η έλλειψη γραμματισμού και το διαφορετικό αξιακό σύστημα. Ωστόσο, το μέγεθος του δείγματος ήταν μικρό. Η δε μελέτη επικεντρώθηκε ειδικά στις γλωσσικές επιδόσεις και τις αναπτυξιακές διαταραχές και δεν διερεύνησε άλλους πιθανούς παράγοντες που μπορεί να συμβάλουν στη μειωμένη σχολική επίδοση των Ρομά. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε (LDDI) μπορεί επίσης να έχει περιορισμούς όσον αφορά στον ακριβή εντοπισμό των αναπτυξιακών διαταραχών στους συγκεκριμένους μαθητές, καθώς δεν έχει σχεδιαστεί ειδικά για αυτόν τον πληθυσμό. Η μελέτη διεξήχθη στη χώρα μας και τα ευρήματα ενδέχεται να μην μπορούν να γενικευτούν σε άλλα πολιτισμικά ή γλωσσικά πλαίσια.

6. Η κατασκευή ταυτότητας

Η κατασκευή της ταυτότητας επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων σημαντικό ρόλο παίζουν οι κοινωνικές συνθήκες και οι πολιτικές αποφάσεις. Στο κρίσιμο ζήτημα της διαμόρφωσης της ταυτότητας των μαθητών Ρομά, σημαντικό ρόλο παίζουν ασφαλώς τόσο τα υπό χρήση σχολικά εγχειρίδια, όσο και τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα. Ο Zachos (2017) εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι Ρομά αντιμετωπίζονται στα σχολικά εγχειρίδια αλλά και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων στη χώρα μας. Σημειώνει ότι, παρά τις βελτιώσεις, στα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχει έλλειψη προβολής του πληθυσμού Ρομά. Αυτό σημαίνει ότι η εκπροσώπηση της συγκεκριμένης κοινότητας είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Ο ερευνητής εξετάζει διάφορες πτυχές της λιγοστής παρουσίας των Ρομά στα ελληνικά εκπαιδευτικά βιβλία, όπως τις εικόνες, τις περιγραφές και τις αναφορές στον πολιτισμό και την ιστορία τους. Καταλήγει ότι οι αναφορές στην κοινότητα των Ρομά όχι μόνο είναι ελάχιστες, αλλά, το σημαντικότερο, αντανακλούν αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, προωθώντας επί της ουσίας φοκλορικές αναπαραστάσεις (εξωτικοί άνδρες και γυναίκες που μετακινούνται από τόπο σε τόπο χορεύοντας και τραγουδώντας). Τα ευρήματα της μελέτης υπογραμμίζουν την ανάγκη για ένα πρόγραμμα σπουδών που να αντιμετωπίζει ζητήματα κοινωνικής ανισότητας και αδικίας με το να περιλαμβάνει τα προβλήματα, τις δραστηριότητες και τα επιτεύγματα όλων των τμημάτων του πληθυσμού, συμπεριλαμβανομένης και της κοινότητας Ρομά, ανεξάρτητα από την τάξη, την εθνική ή εθνοτική καταγωγή, το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό ή τις ειδικές ανάγκες που μπορεί να έχουν. Συνολικά, η μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση του πώς οι Ρομά αντιμετωπίζονται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ποιες είναι οι πρακτικές που μπορούν να βελτιωθούν για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της πολυπολιτισμικής κατανόησης στα ελληνικά σχολεία, ενώ ταυτόχρονα υπογραμμίζει τη σημασία ενός πιο περιεκτικού και δικαιότερου προγράμματος σπουδών.

Η Gkofa (2017a) επισημαίνει ότι στην Ελλάδα η εθνοπολιτισμική ταυτότητα των Ρομά συχνά τοποθετείται σε μια κοινωνική αφήγηση που θεωρεί αυτή την κοινότητα ως πολύ "διαφορετική". Ως αποτέλεσμα, οι χαμηλές επιδόσεις συχνά ερμηνεύονται με βάση μια ελλειμματική άποψη του πολιτισμού των Ρομά, επειδή η σχολική εκπαίδευση και οι παραδόσεις των Ρομά θεωρούνται ευρέως ασύμβατες. Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια αναλύει περιγραφές της εθνικής και εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά, εξετάζοντας το πώς είκοσι (20) από αυτούς που εισήλθαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξηγούν την επιτυχία τους σε σχέση με τις συνδέσεις τους με την εθνική τους ταυτότητα (να είναι Έλληνες) και την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα (να είναι Ρομά). Υποστηρίζει ότι για τους ερωτηθέντες "το να είναι Έλληνες" είναι κρίσιμο για τη συγκρότηση της ταυτότητάς τους, ταυτόχρονα, όμως, οι ταυτότητές τους αντλούν θετικά από "το να είναι Ρομά", το οποίο ανακατασκευάζεται, ενάντια στα δημόσια στερεότυπα, ως συνδεδεμένο με την εκπαιδευτική επιτυχία και με το "να είναι Έλληνες". Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι ταυτότητες αυτών των ακαδημαϊκά επιτυχημένων ερωτηθέντων περιλαμβάνουν τόσο εθνικές, όσο και εθνοπολιτισμικές διαστάσεις, αμφισβητώντας την ελλειμματική άποψη για την κουλτούρα των Ρομά και την ασυμβατότητά της με τη σχολική εκπαίδευση. Εν τούτοις, ορισμένοι ερωτηθέντες ανέφεραν εμπειρίες απόρριψης από τις τοπικές κοινότητες και τους γνωστούς τους λόγω της εκπαιδευτικής τους επιτυχίας, αφού η πρόοδος στην εκπαίδευση δεν θεωρείται τυπική συμπεριφορά των Ρομά. Μάλιστα η εκπαιδευτική επιτυχία για ορισμένους ερωτηθέντες είχε σημαντικό κόστος, συμπεριλαμβανομένης της απώλειας δεσμών με τους συνομηλίκους τους Ρομά.

7. Ο ρόλος της κοινότητας και της πολιτείας

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές Ρομά βιώνουν εκπαιδευτικό αποκλεισμό και απομόνωση, καταγράφοντας πολύ χαμηλές επιδόσεις και υψηλότερα επίπεδα μη ολοκλήρωσης του σχολείου σε σύγκριση με τους μη Ρομά συνομηλίκους τους, μια πολύ μικρή μειοψηφία κατορθώνει να παραμείνει στο σχολείο και να προχωρήσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η Gkofa (2017b) εξετάζει προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών Ρομά και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης με βάση τις εμπειρίες είκοσι (20) εκπαιδευτικά επιτυχημένων Ελλήνων Ρομά. Στη μελέτη αυτή η ερευνήτρια εξετάζει τις προτάσεις που προκύπτουν από τις εμπειρίες τους, δηλαδή εξετάζει τι υποστηρίζουν οι ίδιοι, προκειμένου να υποστηριχθεί η εκπαιδευτική πορεία των Ρομά. Στη μελέτη της οι συμμετέχοντες περιγράφουν μια σειρά παρεμβάσεων που πιστεύουν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις οικονομικές, πολιτισμικές αλλά και τις συναφείς αυτών αδικίες που βιώνουν οι Ρομά. Ζητούν να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές παροχές για τους Ρομά στην Ελλάδα, προκειμένου να ενισχυθεί η εκπαιδευτική τους πορεία. Μέσω της ανάλυσης των προτάσεων των συμμετεχόντων, η μελέτη προσπαθεί να προσφέρει πρακτικές λύσεις και πολιτικές κατευθύνσεις για τη βελτίωση της κατάστασης των Ρομά, πάντα σε συνδυασμό με την προαγωγή της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η Gkofa, σε μεταγενέστερη μελέτη (2018), εξετάζει εκ νέου τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες Ελλήνων Ρομά που σπουδάζουν στην ανώτερη εκπαίδευση. Στην προκειμένη περίπτωση υπογραμμίζεται ο σημαντικός ρόλος της κοινότητας στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Η μελέτη τονίζει τη σημασία της υποστήριξης της κοινότητας αλλά και άλλων παραγόντων, όπως είναι η οικογενειακή ενθάρρυνση, τα δίκτυα συμμαθητών και η πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους. Επιπλέον, αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι Ρομά εξακολουθούν συχνά να είναι οι "άλλοι", ανεξάρτητα από τυχόν επιτεύγματα ή εκπαιδευτικές επιτυχίες. Αν και ενίοτε η αποδοχή των Ρομά από την κυρίαρχη ελληνική κοινότητα φαίνεται να επιτυγχάνεται όταν σημειώνονται εκπαιδευτικές επιτυχίες, σημαντικά γεγονότα αποκλεισμού σε βάρος ορισμένων από τους συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν τη συνέχιση των προκαταλήψεων κατά των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Έτσι, ορισμένοι από αυτούς επιλέγουν να μην αναφέρουν την καταγωγή τους, καθώς το "να είναι Ρομά" μπορεί να θεωρηθεί από τους μη Ρομά ως μια υποτιμητική πτυχή της ταυτότητάς τους. Επίσης, η μελέτη καταδεικνύει ότι το φύλο επηρεάζει τις εμπειρίες των συμμετεχόντων αναφορικά με τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, με τις γυναίκες Ρομά να αποδεικνύονται πιο ευάλωτες σε πρακτικές διακρίσεων τόσο εντός της κοινότητας των Ρομά, όσο και εντός της κυρίαρχης ελληνικής (μη Ρομά) κοινότητας, διακρίσεις που εξακολουθούν να εμποδίζουν την εκπαιδευτική τους επιτυχία. Στην τελευταία της μελέτη, η Gkofa (2022) εξετάζει και πάλι τη συμβολή κοινωνικών παραγόντων στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των Ρομά, όπως την οικογενειακή υποστήριξη, τα δίκτυα συνομηλίκων και την πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους, παράγοντες οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη παρεμβάσεων και πολιτικών που στοχεύουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για αυτήν την ομάδα. Συνολικά, τα ευρήματα αυτών των δύο μελετών (2018, 2022) μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των Ρομά αλλά και στις προσπάθειες προώθησης της εκπαιδευτικής προόδου τόσο στην Ελλάδα, όσο και στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο.

8. Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών

Η αυστηρή οργανωτική δομή και ο μονοπολιτισμικός εθνοκεντρικός τρόπος λειτουργίας του σχολείου, σε συνδυασμό με τον συνακόλουθο ρόλο των εκπαιδευτικών, καθώς και μια σειρά από κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες, όπως η φτώχεια, η παιδική εργασία, καθώς και οι βασικές ελλείψεις στις συνθήκες διαβίωσης και στέγασης, οδηγούν τα παιδιά Ρομά στη μη ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αμφισβητώντας με αυτό τον τρόπο το ψευδές επιχείρημα περί ισότητας στα σχολεία (Χατζηνικολάου, 2007). Οι Tourtouras et al. (2016) σημειώνουν με έμφαση ότι η αδυναμία του σχολείου να κρατήσει τα παιδιά Ρομά είναι αποτέλεσμα της μη ανταπόκρισής του στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, στα ρατσιστικά στερεότυπα και στις αρνητικές προκαταλήψεις που διαχέονται σε ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία σε βάρος της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας, στην πλήρη απαξίωση του πολιτισμού και της μητρικής τους γλώσσας από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, στην ακραία φτώχεια και στον αναλφαριθμητισμό που πλήττουν τις οικογένειές τους, καθώς και στις μετακινήσεις τους για οικονομικούς λόγους. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες από κοινού διαμορφώνουν τον τελικό εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι για να γίνει το σχολείο προσβάσιμο, ελκυστικό και αποτελεσματικό για τα παιδιά που ανήκουν σε πολιτισμικές, εθνοτικές και κοινωνικές μειονοτικές ομάδες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ομάδας θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρόλα αυτά, η σχολική αποτυχία των Ρομά εξακολουθεί να αποδίδεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Parthenis & Fragoulis (2016), οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί τείνουν να μεταθέτουν όλη την ευθύνη για τα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης των μαθητών Ρομά στα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των τελευταίων. Δηλώνουν την ανοχή και τη θετική τους στάση απέναντι στους Ρομά μειώνοντας τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες τους και κλείνοντας τα μάτια στην ακανόνιστη φοίτησή τους. Με άλλα λόγια, διευθυντές και εκπαιδευτικοί αδυνατούν να αντιμετωπίσουν τον ρόλο των κοινωνικών και εκπαιδευτικών δομών στην αναπαραγωγή της ανισότητας και υποδεικνύουν ότι οι Ρομά προτιμούν να παραμένουν αμόρφωτοι και να ζουν απομονωμένοι.

Ως εκ τούτου, καθίσταται επιτακτική πλέον η ανάγκη για συνεχή ενημέρωση και διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι Georgiadis & Zisimos (2012) σημειώνουν ότι, συμπεριλαμβανομένης και της χώρας μας, έρευνες από ολόκληρο τον κόσμο αποδεικνύουν ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη διαπολιτισμική διδασκαλία είναι ανεπαρκής ή σε πολλές περιπτώσεις ανύπαρκτη. Σε πολλές περιπτώσεις θεωρείται πολυτέλεια που δεν μπορεί να επιτευχθεί σε περιόδους οικονομικής κρίσης ή ευαίσθητο πολιτικά πεδίο, που είναι καλύτερο να αποφεύγεται. Όμως, δεν μπορεί να αναμένεται επάρκεια από τους εκπαιδευτικούς στη διαπολιτισμική διδασκαλία χωρίς συγκεκριμένη εκπαίδευση. Σήμερα δεν είναι αρκετό για τους εκπαιδευτικούς να μάθουν απλώς πώς να είναι ευαίσθητοι στους "διαφορετικούς" μαθητές Ρομά και τις κουλτούρες τους. Στη χώρα μας η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται κυρίως στην επιστημονική τους επάρκεια, ενώ παραμερίζεται ο ρόλος της ιδεολογίας και της κοινωνικής αλλαγής. Ωστόσο, στους εκπαιδευτικούς μπορεί να δοθεί η δυνατότητα, μέσω πρωτοβουλιών επαγγελματικής ανάπτυξης, να ερευνήσουν τη δική τους παιδαγωγική φιλοσοφία σχετικά με τον πολιτισμικό πλούτο, τη φυλή, την κοινωνική τάξη και την κοινωνική δικαιοσύνη. Επίσης, μπορεί να τους δοθεί η ευκαιρία να εμπεδώσουν τις πολιτισμικές διαφορές, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν το ρόλο της γνώσης, των πιστεύω και των αξιών ως καθοριστικών παραγόντων συμπεριφοράς προς πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Αυτό θα βελτίωνε την ευαισθητοποίηση και την

προετοιμασία των εκπαιδευτικών και θα τους οδηγούσε στον εορτασμό της πολυπολιτισμικότητας και στην προσπάθεια για ισότητα απέναντι σε όλους τους μαθητές. Κλείνοντας, οι ερευνητές καταλήγουν ότι τα περισσότερα από τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, ακόμα και τα νεότερα, δεν έχουν σαφή προσανατολισμό. Ωστόσο, ξεχωρίζουν κάποια διασυνοριακά εκπαιδευτικά προγράμματα καλής εκπαιδευτικής πρακτικής στην Ευρώπη, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία για τη διάδοση πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς, για τη διδασκαλία εθνοτικών μειονοτήτων, όπως οι Ρομά. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα INSETRom (IN-SErvice Training for Roma Inclusion) είναι ένα διεθνές πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που έχει ως στόχο να γεφυρώσει κοινότητες Ρομά και μη Ρομά και να συμβάλει στη βελτίωση των επιδόσεων των Ρομά εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό το διετές πρόγραμμα είχε ως στόχο την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων Ρομά μέσω ενός ειδικά οργανωμένου προγράμματος κατάρτισης εκπαιδευτικών. Ο γενικός στόχος ήταν να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον συνεργασίας και κοινών στόχων που θα βοηθούσε τα σχολεία να ανταποκριθούν καλύτερα στον μαθητικό πληθυσμό των Ρομά. Το πρόγραμμα δεν επικεντρώθηκε μόνο στις κοινότητες Ρομά, αλλά αναγνώρισε τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως κύριους παράγοντες αλλαγής των μαθησιακών και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών Ρομά.

9. Η συμπερίληψη

Οι Noulia et al. (2015) παρουσιάζουν μια μελέτη περίπτωσης ενός δημοτικού σχολείου με μεγάλο αριθμό μαθητών Ρομά. Στην προκειμένη περίπτωση οι συγγραφείς υποστηρίζουν τη σημασία της δημοκρατικής διοίκησης ως παιδαγωγικής προσέγγισης και ως μεθόδου συμπερίληψης και ενδυνάμωσης μειονεκτουσών ομάδων μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο πώς οι αλλαγές στη λήψη αποφάσεων σε ένα δημοτικό σχολείο μιας πόλης της κεντρικής Ελλάδας οδήγησαν σε σημαντικό βαθμό συμπερίληψης των παιδιών Ρομά, σε αντίθεση με το ανησυχητικό φαινόμενο του κοινωνικού και εθνοτικού διαχωρισμού. Στη μελέτη δηλώνεται απερίφραστα ότι οι θετικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που αποσκοπούν στη συμπερίληψη των γονέων και των παιδιών των μειονεκτουσών ομάδων μπορούν να επιτύχουν. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο υιοθέτησαν διάφορες μεθόδους. Για παράδειγμα, η δημιουργία μιας μαθητικής χορωδίας που περιλαμβάνει παιδιά από όλη την τοπική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων των Ρομά, έχει ως αποτέλεσμα τη διάλυση των εθνοτικών συνόρων, έστω και στιγμιαία. Οι συγγραφείς καταλήγουν ότι όταν οι βασικές αρχές της δημοκρατικής διοίκησης εκτείνονται πέρα από το σχολείο, σε άλλες κοινοτικές και πολιτειακές δομές, η πρόοδος προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης είναι δυνατή.

Περαιτέρω, οι Gana et al. (2020) προτείνουν τη συμπερίληψη των παιδιών Ρομά στην προσχολική εκπαίδευση μέσω ενός σχεδίου "από κάτω προς τα πάνω", στο οποίο τα πολιτισμικά και επικοινωνιακά μέσα των τοπικών κοινοτήτων συνδιαλέγονται με τις τυποποιημένες σχολικές πρακτικές. Ειδικότερα, ένα πλαίσιο συνεργατικού αναστοχασμού συνέβαλε στον καθορισμό υβριδικών και πολυπολιτισμικών σχημάτων μάθησης, τα οποία αξιολογήθηκαν και αναδιαμορφώθηκαν κατ' επανάληψη κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Οι εθνογραφικές στρατηγικές βοήθησαν στην αναγνώριση και στον προσδιορισμό των εμπειριών, των κειμένων και των ιδιοχειρών κατασκευών των παιδιών Ρομά, που στη συνέχεια αξιοποιήθηκαν μέσα στην τάξη. Στους μαθητές επιτράπη να χρησιμοποιήσουν όλα τα επικοινωνιακά μέσα που διέθεταν (γλώσσα

Ρομά, ελληνικά, μη γλωσσικούς τρόπους) για τη δημιουργία πολλαπλών κειμένων, προφορικών, γραπτών, ψηφιακών. Τα κείμενα επικύρωσαν το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, ενώ η συμμετοχή στην τάξη και η διάδραση στην ελληνική γλώσσα αυξήθηκαν εντός του συγκεκριμένου παιδαγωγικού πλαισίου. Η συγκεκριμένη μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της δημιουργίας ενός παιδαγωγικού πλαισίου που να επικυρώνει το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, με στόχο τη μάθηση και τον γλωσσικό γραμματισμό. Τα ευρήματά της μπορούν να συνεισφέρουν στις μελλοντικές προσπάθειες για την ενίσχυση της συμμετοχής των περιθωριοποιημένων μαθητών στην εκπαίδευση και για την προώθηση πολυπολιτισμικών οικολογιών μάθησης.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση θεωρείται το βασικότερο εργαλείο κοινωνικής ένταξης όχι μόνο για τους Ρομά αλλά και για τους μετανάστες, τους πρόσφυγες και όλους γενικά τους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφέροντες, καθόσον μέσω αυτής οι μαθητές αποκτούν τις απαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις για να ενσωματωθούν ομαλά στην κοινωνία της χώρας στην οποία διαβιούν και να αναπτύξουν σχέσεις πραγματικής ισοτιμίας μεταξύ τους. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση είναι καθοριστική για την υπέρβαση όλων των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών, για τη μείωση των ανισοτήτων και για την εξάλειψη των διακρίσεων. Τα παραπάνω επιτυγχάνει μέσα από δραστηριότητες που προάγουν την πολιτισμική κατανόηση και δημιουργούν ένα περιβάλλον πλήρους αποδοχής και σεβασμού. Περαιτέρω, η εκπαίδευση λειτουργεί ως κύριο εργαλείο κοινωνικής κινητικότητας, παρέχοντας στα άτομα τη δυνατότητα να μάθουν τη γλώσσα της χώρας στην οποία διαβιούν, γεγονός καθοριστικό για την επικοινωνία, την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και την κοινωνική συμμετοχή.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, για να καταστεί η κοινωνική ένταξη των Ρομά εφικτός στόχος, το ελληνικό δημόσιο σχολείο πρέπει να λειτουργήσει ως ένας χώρος που ενώνει και προάγει την επικοινωνία, την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Παράλληλα, η παρεχόμενη εκπαίδευση πρέπει να προσφέρει ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, χωρίς να τίθενται διαφορετικοί όροι και συνθήκες ανάλογα με την εθνικότητα, τη γλώσσα ή την κοινωνική κατάσταση των μαθητών. Έχοντας ως δεδομένο ότι η δημιουργία διαφορετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αφ' ενός αποδυναμώνει την ισότιμη συνεργασία και διάδραση μεταξύ των μαθητών, αφ' ετέρου οδηγεί με μαθηματικό τρόπο σε μετέπειτα κοινωνικές ανισότητες, κύριος στόχος του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι το ελληνικό δημόσιο σχολείο να καταστεί πραγματικά συμπεριληπτικό, να ενσωματώσει δηλαδή όλες τις πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες σε ένα ενιαίο και υποστηρικτικό περιβάλλον, προκειμένου να επιτευχθεί η προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής.

Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά περιέγραψε ο Ainscow (2005), η επιδιωκόμενη συμπεριληπτική εκπαίδευση α) αποτελεί μια ατέρμονη αναζήτηση τρόπων ανταπόκρισης στην ποικιλομορφία, δηλαδή εστιάζει στην εκμάθηση τρόπων αρμονικής συμβίωσης με τη διαφορετικότητα, β) αφορά στην ανίχνευση και άρση των εμποδίων, περιλαμβάνοντας τη συλλογή, την ταξινόμηση και την αξιολόγηση πληροφοριών από μια ευρεία ποικιλία πηγών, προκειμένου να σχεδιαστούν βελτιώσεις στο πεδίο της πολιτικής και των πρακτικών, γ) σχετίζεται με την παρουσία, τη συμμετοχή και τις επιδόσεις όλων των μαθητών, ενσωματώνοντας τις απόψεις τους, ενώ δ) δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνες τις ομάδες των μαθητών που κινδυνεύουν από περιθωριοποίηση,

αποκλεισμό ή χαμηλές επιδόσεις, υποδηλώνοντας την ηθική ευθύνη λήψης μέτρων, προκειμένου να διασφαλιστεί η απρόσκοπτη παρουσία και συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αναλυτικότερα:

Η πρόσβαση των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την προαγωγή της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής. Ωστόσο, επειδή οι γονείς τους αντιμετωπίζουν οικονομική δυσπραγία, απαιτούνται πολιτικές που θα παρέχουν οικονομική ενίσχυση στις οικογένειές τους και προγράμματα που θα διευκολύνουν την πρόσβασή τους στα σχολεία.

Ορισμένοι μαθητές Ρομά ενδέχεται να χρειάζονται ειδική υποστήριξη λόγω διαφόρων παραγόντων, όπως είναι η καθυστερημένη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ειδικά προγράμματα που παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και εκπαιδευτικές προσαρμογές μπορούν να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να επιτύχουν στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι στο να αντιμετωπίζουν τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές στην τάξη και να παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη στους μαθητές. Εκπαιδευτικά ή επιμορφωτικά προγράμματα που εστιάζουν σε αυτές τις πτυχές μπορούν να βελτιώσουν την εμπειρία των μαθητών Ρομά στο σχολείο.

Οι παραπάνω προτάσεις απαιτούν ασφαλώς συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των οικογενειών, της κοινότητας και της πολιτείας, για να δημιουργηθούν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που θα είναι ευνοϊκά και προσβάσιμα από όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής. Με άλλα λόγια, απαιτούνται ολοκληρωμένες προσεγγίσεις και πολιτικές που θα λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις διαφορετικές συνθήκες ζωής των μαθητών Ρομά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Achim, V. (2004). The Roma in the Romanian history. Central European University Press.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>.

Cortés-Gómez, I., & End, M. (2019). Dimensions of antigypsyism in Europe. European Network Against Racism and Central Council of German Sinti and Roma. https://www.enar-eu.org/wp-content/uploads/20116_book_roma_final.pdf.

Council of Europe (χ.χ.). Έκθεση αποτίμησης του προγράμματος στην Ελλάδα: Romed. <https://coe-romed.org/sites/default/files/Country-assessment Greece-HEL.pdf>.

European Union Agency for Fundamental Rights (2022). Roma in 10 European countries: Main results from the Roma survey 2021. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2022-roma-survey-2021-main-results2_en.pdf.

Fraser, A. (1995). The Gypsies (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

- Gana, E., Stathopoulou, C. & Govaris, C. (2020). Expanded pedagogical spaces: Enhancing Roma students involvement in school. In: Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V., Aravossitas, T., Trifonas, P. (Eds) *Language Diversity in Greece: Local Challenges with International Implications*, Multilingual Education, 36 (pp. 169-182). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28396-4_13.
- Georgiadis, F. & Zisimos, A. (2012). Teacher training in Roma education in Greece: Intercultural and critical educational necessities. *Issues in Educational Research*, 22(1), 47-59. <http://www.iier.org.au/iier22/georgiadis.html>.
- Gkofa, P. (2017a). Being Roma – being Greek: Academically successful Greek Romas’ identity constructions. *Race Ethnicity and Education*, 20(5), 624-635. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1191700>.
- Gkofa, P. (2017b). Promoting social justice and enhancing educational success: Suggestions from twenty educationally successful Roma in Greece. *Urban Rev*, 49, 443-462. <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0393-6>.
- Gkofa, P. (2018). Greek Roma in higher education: Perceptions and experiences of educational success. In: Race, R. (Ed.) *Advancing Multicultural Dialogues in Education* (pp. 107-125). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60558-6_7.
- Gkofa, P. (2022). Greek Roma’s educational success: The contribution of community factors. *Intercultural Education*, 33(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2017642>.
- Kenrick, D., & Puxon, G. (2009). *Gypsies under the swastika*. University Of Hertfordshire Press.
- Kiprianos, P., Daskalaki, I. & Stamelos, G. (2012). Culture and the school: The degree of educational integration of Roma and Gypsies in the Peloponnese region of Greece. *International Review of Education*, 58(5), 675-699. <https://doi.org/10.1007/s11159-012-9326-0>.
- New, W. & Merry, M.S. (2012). Learning who they “really” are: From stigmatization to opportunities to learn in Greek Romani education. In: Bekerman, Z., Geisen, T. (Eds) *International Handbook of Migration, Minorities and Education* (pp. 623-639). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1466-3_40.
- Νικολάου, Γ. (2010). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Noula, I., Cowan, S. & Govaris, C. (2015). Democratic governance for inclusion: A case study of a Greek primary school welcoming Roma pupils. *British Journal of Educational Studies*, 63(1), 47-66. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.984654>.
- Parthenis, C., & Fragoulis, G. (2016). “Otherness” as threat: Social and educational exclusion of Roma people in Greece. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 39-57. <https://doi.org/10.18251/ijme.v18i2.1132>.
- Selling, J. (2022). *Romani liberation: A northern perspective on emancipatory struggles and progress*. Central European University Press.

Strataki, S. & Petrogiannis, K. (2021). Greek Roma mothers' relationship with education: Aspirations and expectations regarding the educational future of their children. *Contemporary Social Science*, 16(4), 480-493. <https://doi.org/10.1080/21582041.2020.1850848>.

Tourtouras, C., Korre, M. P., & Kyridis, A. (2016). The school career and the educational exclusion of the Roma children in Greece. *Journal of Sociological Research*, 7(1), 10-32. <http://dx.doi.org/10.5296/jsr.v7i1.8964>.

Tzouriadou, M., Vouyoukas, C., Anagnostopoulou, E. & Filiou, A. (2021). Teachers' screening accuracy and language achievement for Roma students at risk for developmental disabilities: A Greek study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(9), 1405-1413. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1593944>.

UNICEF (Χ.Χ.). Education access and participation in Greece. <https://www.unicef.org/greece/en/state-childrens-rights/education/education-access-and-participation>.

UNICEF Innocenti (2024). Europe's forgotten children: Roma children and their families in Europe 2000-2020: A child rights perspective. <https://www.unicef.org/innocenti/media/8211/file/UNICEF-Innocenti-Roma-Children-Report-2024.pdf>.

Weiss-Wendt, A. (2013). The Nazi genocide of the Roma: Reassessment and commemoration. Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qcvtb>.

Χατζηνικολάου, Α. (2007). Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα. Μια ιδεολογική πρόκληση στην εκπαίδευση για παιδιά κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. Ένα παράδειγμα από την εκπαίδευση παιδιών Ρομά (παιδιών Τσιγγάνων). Στο: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα, Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (pp. 53-59). http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/63_70.pdf.

Zachos, D.T. (2017). Roma, curriculum, and textbooks: The case of Greece. *Creative Education*, 8, 1656-1672. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.810112>.

Η σχολική μονάδα ως φορέας εκπαιδευτικής αλλαγής: Ο ρόλος της διεύθυνσης στη διαμόρφωση εσωτερικής πολιτικής και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, Ηλίας Τσακάλης, Χριστίνα Μπακούλα

Ηλίας Τσακάλης, Εκπαιδευτικός κλάδων ΠΕ80 & ΠΕ78, M.A., M.B.A., M.Ed., Διευθυντής του Γυμνασίου με Λυκειακές Τάξεις Κιμώλου, itsakalis@sch.gr

Χριστίνα Μπακούλα, Εκπαιδευτικός κλάδων ΠΕ34 & ΠΕ70, M.A., M.Ed., Ph.D. in Humanities, cbakoula@gmail.com

Abstract: This study explores the role of the school unit as an agent of educational change within the context of a highly centralized educational system, focusing on the perceptions and practices of secondary school principals in the Cyclades region of Greece. Drawing on contemporary theories of educational leadership and school effectiveness, the research examines the extent to which school leaders are able to shape internal educational policy and respond to locally emerging challenges. Adopting a qualitative research design, data were collected through semi-structured interviews with twelve principals, allowing for an in-depth exploration of their experiences, interpretations, and strategic orientations. The findings suggest that, although principals perceive their role as central in coordinating school functions and fostering a positive school climate, their capacity to initiate and implement substantial educational change remains constrained by systemic factors, including bureaucratic demands, limited autonomy, and rigid curricular frameworks. At the same time, participants highlight the importance of collaboration, effective communication, and trust-building as key mechanisms for addressing school-level challenges. However, the absence of systematically designed and collectively developed strategies for change indicates a predominantly functional rather than transformative approach to school leadership. The study underscores the need to strengthen leadership capacity and promote more strategic and participatory models of educational change.

Keywords: School leadership, educational change, school autonomy, centralized education system, internal school policy

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη διερευνά τον ρόλο της σχολικής μονάδας ως φορέα εκπαιδευτικής αλλαγής στο πλαίσιο ενός ιδιαίτερα συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, εστιάζοντας στις αντιλήψεις και τις πρακτικές διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή των Κυκλάδων. Αντλώντας από σύγχρονες θεωρίες εκπαιδευτικής ηγεσίας και σχολικής αποτελεσματικότητας, η έρευνα εξετάζει τον βαθμό στον οποίο η σχολική ηγεσία είναι σε θέση να διαμορφώνει την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και να ανταποκρίνεται σε αναδυόμενες τοπικές προκλήσεις. Υιοθετώντας ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό, συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων δώδεκα σχολικών διευθυντών, επιτρέποντας τη σε βάθος διερεύνηση των εμπειριών, των ερμηνειών και των στρατηγικών τους προσανατολισμών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι, παρόλο που οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως κεντρικό στον συντονισμό της σχολικής λειτουργίας και στην καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος, η δυνατότητά τους να αναλαμβάνουν και να υλοποιούν ουσιαστικές εκπαιδευτικές αλλαγές παραμένει περιορισμένη εξαιτίας συστημικών παραγόντων, όπως οι γραφειοκρατικές απαιτήσεις, η περιορισμένη αυτονομία και τα άκαμπτα αναλυτικά προγράμματα. Ταυτόχρονα, οι συμμετέχοντες επισημαίνουν τη σημασία της συνεργασίας, της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης ως βασικών μηχανισμών αντιμετώπισης των προκλήσεων σε

επίπεδο σχολικής μονάδας. Ωστόσο, η απουσία συστηματικά σχεδιασμένων και συλλογικά αποδεκτών στρατηγικών αλλαγής υποδηλώνει μια κυρίως λειτουργική και όχι μετασχηματιστική προσέγγιση της σχολικής ηγεσίας. Η μελέτη υπογραμμίζει την ανάγκη ενίσχυσης της ηγετικής ικανότητας και προώθησης περισσότερο στρατηγικών και συμμετοχικών μοντέλων εκπαιδευτικής αλλαγής.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική ηγεσία, εκπαιδευτική αλλαγή, σχολική αυτονομία, συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική

Εισαγωγή

Η σύγχρονη συζήτηση για την εκπαιδευτική αλλαγή θέτει στο επίκεντρο τον ρόλο της σχολικής μονάδας ως ενεργού φορέα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι απλώς ως μηχανισμού εφαρμογής κεντρικά σχεδιασμένων αποφάσεων. Σε διεθνές επίπεδο, παρατηρείται μετατόπιση από τα συγκεντρωτικά μοντέλα διοίκησης προς περισσότερο αποκεντρωμένες και συμμετοχικές οργανωτικές μορφές, στις οποίες η εκπαιδευτική μονάδα καλείται να αναπτύξει πρωτοβουλίες, να προσαρμόζει τις πρακτικές της και να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες του περιβάλλοντός της (Drysdale κ.ά., 2009). Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της «εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής» αναδεικνύεται σε κρίσιμο παράγοντα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και τη μείωση των ανισοτήτων που εκδηλώνονται εντός του σχολικού συστήματος.

Στην ελληνική πραγματικότητα, ωστόσο, ο έντονα συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος περιορίζει σε σημαντικό βαθμό τα περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων, δημιουργώντας ασυμβατότητες μεταξύ των κεντρικών κατευθύνσεων και των τοπικών εκπαιδευτικών αναγκών (Μαυρογιώργος, 2000). Οι σχολικές μονάδες, ιδίως εκείνες που λειτουργούν σε νησιωτικές και απομακρυσμένες περιοχές, καλούνται να διαχειριστούν σύνθετα ζητήματα, όπως τη μαθητική διαρροή, την ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και την περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, χωρίς να διαθέτουν πάντοτε τα αναγκαία θεσμικά και οργανωτικά εργαλεία (Egyilmaz, 2025). Η πραγματικότητα αυτή καθιστά αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της σχολικής μονάδας ως οργανισμού παραγωγής προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών (Charalambous κ.ά., 2018). Καθοριστικός σε αυτή τη διαδικασία αναδεικνύεται ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος δεν περιορίζεται πλέον σε διαχειριστικές και διοικητικές λειτουργίες, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση οράματος, την καλλιέργεια σχολικής κουλτούρας και τη διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής (Everard & Morris, 1996). Οι Turan & Bektas (2013) υπογραμμίζουν ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα κινητοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού, τη δημιουργία συνθηκών συνεργασίας και τη διαμόρφωση συλλογικής δέσμευσης ως προς την υλοποίηση αλλαγών. Στην πράξη, όμως, ο ρόλος αυτός ασκείται εν μέσω σημαντικών περιορισμών, οι οποίοι σχετίζονται τόσο με θεσμικούς παράγοντες, όσο και με ενδοσχολικές μεταβλητές.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές και οι διευθύντριες σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κυκλάδων αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως συντονιστές και φορείς εκπαιδευτικής αλλαγής, καθώς και τις πρακτικές που υιοθετούν για την αντιμετώπιση προβλημάτων που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου. Ειδικότερα, η έρευνα εστιάζει αφενός στις αντιλήψεις τους σχετικά με τα όρια και

τις δυνατότητες παρέμβασής τους και αφετέρου στις στρατηγικές που αναπτύσσουν εντός ενός πλαισίου θεσμικών περιορισμών και τοπικών ιδιαιτεροτήτων. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η ανάδειξη των όρων υπό τους οποίους η σχολική μονάδα μπορεί να λειτουργήσει ως πραγματικός φορέας εκπαιδευτικής αλλαγής, υπερβαίνοντας τον στενά εκτελεστικό της ρόλο.

1. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας στην αντιμετώπιση τοπικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής

Η εκπαιδευτική μονάδα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος λειτουργεί υπό τις εντολές μιας συγκεντρωτικής εκπαιδευτικής διοίκησης, εφαρμόζοντας εντολές και οδηγίες ανώτερων ιεραρχικά οργάνων που αφορούν τόσο στην ομοιόμορφη άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο, όσο και την ίδια τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Σε περιφερειακό επίπεδο μία εκπαιδευτική μονάδα είναι δυνατό να αντιμετωπίζει ειδικότερα ζητήματα που ο σχεδιασμός και οι πολιτικές ενός συγκεντρωτικού συστήματος αδυνατούν να αντιμετωπίσουν (Μαυρογιώργος, 1992). Ως τέτοια ζητήματα θα μπορούσαν να αναφερθούν οι διαφορές που παρατηρούνται στη χαμηλή επίδοση ή και διαρροή σε μαθητικούς πληθυσμούς διαφορετικών περιοχών, η αδυναμία ένταξης μαθητών προερχόμενων από εύάλωτες κατηγορίες του πληθυσμού -όπως προσφύγων, ανέργων και μεταναστών-, η απαξίωση του σχολείου από μαθητές και γονείς αλλά και η έλλειψη αξιοποίησης ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τα παραπάνω ζητήματα δεν εκδηλώνονται με τον ίδιο βαθμό και την ίδια ένταση σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες. Διαφέρουν από περιοχή σε περιοχή και από κοινωνία σε κοινωνία (Φραγκουδάκη, 1982). Η λήψη αποφάσεων σε κεντρικό επίπεδο για την άμβλυση των παραπάνω φαινομένων καθίσταται αναποτελεσματική. Αναδεικνύεται έτσι η σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής μονάδας ως φορέα που διαμορφώνει «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική, έχοντας ουσιαστικό ρόλο όχι μόνο στην εφαρμογή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και στη διαμόρφωσή της (Μαυρογιώργος, 1992). Η εκπαιδευτική μονάδα με τις αποφάσεις και τις ενέργειές της θα πρέπει να συμβάλλει στη διαμόρφωση «τοπικής» εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσα από συλλογικές και συνεργατικές διαδικασίες με τους τοπικούς φορείς, συλλόγους, γονείς και τους εκπαιδευτικούς της μονάδας.

Σύμφωνα με την Ζαμπέτα, όπως αναφέρεται στον Παπαδημητράκοπουλο (2005), η αυτονομία της σχολικής μονάδας δεν σημαίνει ότι καταργεί την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, αλλά ότι μπορεί μέσα από τις κατευθυντήριες αρχές και οδηγίες της κεντρικής εξουσίας να διαμορφώνει το δικό της όραμα και δράσεις ως προς την αντιμετώπιση των ειδικότερων ζητημάτων που την αφορούν.

Ο διευθυντής, επομένως, της σχολικής μονάδας που αντιμετωπίζει τέτοιου είδους προβλήματα θα πρέπει να επικεντρώνεται στον ρόλο της ίδιας της μονάδας, διαμορφώνοντας το όραμα και την αποστολή της, προσαρμοζόμενα στις ιδιαιτερότητες των τοπικών οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών, χωρίς βέβαια να αγνοούνται και να παραγκωνίζονται οι κεντρικές κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής (Κουλούρη, 2006). Στο πλαίσιο αυτής της αποστολής, θα πρέπει να προγραμματίζονται και να εξειδικεύονται οι στόχοι της εκπαιδευτικής μονάδας για την αντιμετώπιση των ειδικότερων ζητημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο (Μπαγάκης, 1999), όπως, για παράδειγμα, ποιες προσαρμογές θα γίνουν στη διδασκαλία μαθημάτων ή ποιες καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι θα υιοθετηθούν, στο πλαίσιο πάντοτε του αναλυτικού προγράμματος,

έτσι ώστε να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά οι ιδιαίτερες κατηγορίες μαθητικού πληθυσμού (μαθητές από οικογένειες μεταναστών, προσφύγων κ.λπ.). Ο προγραμματισμός, σχεδιασμός και η οργάνωση τέτοιων δράσεων θα πρέπει να γίνεται εντός της σχολικής μονάδας με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και του ανθρώπινου δυναμικού της αξιοποιώντας την εμπειρία του (Tschannen-Moran, 2009). Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται η πολύτιμη εμπειρία του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας, η οποία θα πρέπει να αξιοποιείται μέσα από όργανα συμμετοχής, όπως, για παράδειγμα, συνιστούν οι διάφορες επιτροπές εντός του σχολείου (Μαυρογιώργος, 2000). Μέσα, όμως, από την αναγκαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιες ομάδες εργασίας ελλοχεύει και ο κίνδυνος ανάπτυξης τεχνητής συνεργατικότητας, μετατρέποντας τη σχολική μονάδα σε γραφειοκρατικό και τυποποιημένο μηχανισμό διεκπεραίωσης των τοπικών και ειδικότερων προβλημάτων της (Μαυρογιώργος, 1987).

2. Οι βασικές κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών αλλαγών της εκπαιδευτικής μονάδας

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο, όπως αναφέρουν οι Μπακάλμπαση κ.ά. (2011), η εκπαιδευτική μονάδα έχει τη δυνατότητα να ασκεί παρεμβάσεις σε διάφορους τομείς. Ειδικότερα: α) στο αναλυτικό πρόγραμμα, προσαρμόζοντας τα γνωστικά αντικείμενα και τη διδακτική ύλη στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας, ενισχύοντας έτσι τη συνάφεια και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, β) στη διδασκαλία, δίνοντας τη δυνατότητα επιλογής μεθόδων διδασκαλίας που είναι κατάλληλες και προσαρμόσιμες στις ιδιαίτερες συνθήκες της μονάδας, γ) στην κατανομή αρμοδιοτήτων, ώστε να επιτυγχάνεται η συμμετοχή όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού στις εργασίες του σχολείου, δ) τα υλικά, ώστε να βελτιστοποιείται η αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και μέσων διδασκαλίας, ε) στο ανθρώπινο δυναμικό, προκειμένου να συνδέεται η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τους στόχους και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, στ) στο χρόνο, ούτως ώστε να κατανέμεται και να διευθετείται η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων και, τέλος, ζ) στα οικονομικά, προκειμένου η σχολική μονάδα να ασκεί αρμοδιότητες κατανομής και αξιοποίησης των διαθέσιμων χρηματικών πόρων, με στόχο την έγκαιρη και αποτελεσματική κάλυψη των τρεχουσών αναγκών.

Μία προσεκτικότερη ανάλυση των διαστάσεων της εκπαιδευτικής μονάδας φανερώνει ότι είναι δυνατή η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής αλλαγής και ότι υπάρχουν διαστάσεις που μπορούν να αλλάξουν από τα διοικητικά όργανα και το ανθρώπινο δυναμικό του ίδιου του εκπαιδευτικού οργανισμού (Koontz & O'Donnell, 1984).

3. Ο ρόλος του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής

Σημαντικός για την επιτυχία της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι και ο ρόλος του διευθυντή κατά τη σύλληψη, διάχυση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Ο συγκεκριμένος ρόλος ποικίλλει ανάλογα με τις κατευθύνσεις και τα κριτήρια της επιχειρούμενης εκπαιδευτικής αλλαγής (Ανδρέου, 1998), προσθέτως δε διαφοροποιείται, όταν επιχειρείται η εμφύσηση της αλλαγής από τα κεντρικά εκπαιδευτικά όργανα προς τα περιφερειακά. Στην τελευταία περίπτωση ο διευθυντής μετατρέπεται σε αγωγό διάχυσης των στοιχείων της εκπαιδευτικής αλλαγής εντός του σχολικού οργανισμού (Μαυρογιώργος, 1999).

Η επιτυχία της εκπαιδευτικής αλλαγής σε επίπεδο εκπαιδευτικού οργανισμού, προκειμένου να αντιμετωπιστούν ζητήματα απαξίωσης του σχολείου, μαθητικής διαρροής, επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και προβλημάτων ένταξης μαθητών, προϋποθέτει έναν διευθυντή που διαμορφώνει κουλτούρα στην εκπαιδευτική μονάδα, όπου όλες οι αποφάσεις για την

υλοποίηση αλλαγών λαμβάνονται ομαδικά και μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες (Νούτσος, 1986). Δηλαδή, ενός διευθυντή όπου ο ρόλος του δεν είναι εκείνος της αυθεντίας που επιβάλλει την αλλαγή, αλλά ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού και ειδικού, που διαμορφώνει συμμετοχικές διαδικασίες, μετατρέποντας το ανθρώπινο δυναμικό σε συνυπεύθυνο, μέτοχο, κοινωνό και εφαρμοστή αυτής της αλλαγής (Μαυρογιώργος, 1993). Τα παραπάνω ζητήματα διερευνώνται, συζητούνται και αναλύονται από τον διευθυντή σε συνεργασία με την ομάδα των συνεργατών του, ενώ οι σχετικές προτάσεις αξιοποιούνται ως προς τη διαμόρφωση και εφαρμογή παρεμβάσεων σε όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής μονάδας όπου ανακύπτει σχετική ανάγκη. Η ετοιμότητα και η κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής από την πλευρά του διευθυντή και των συνεργατών του είναι καθοριστικά στοιχεία που θα συμβάλλουν στην επιτυχημένη υιοθέτηση των αλλαγών σε επίπεδο σχολείου. Διαμορφώνεται έτσι ένα σχολείο που είναι διαρκώς ανοιχτό στην αλλαγή δομών και περιεχομένου, διαρκώς εξελισσόμενο και προσαρμοζόμενο στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του. Με άλλα λόγια, πρόκειται για τον διευθυντή που επιχειρεί να αντικαταστήσει μέσω των υιοθετούμενων αλλαγών εμπόδια και βάρη που οδηγούν το σχολείο στην οπισθοδρόμηση, έχοντας ως εργαλεία του νέες ιδέες και γνώσεις και προσπαθώντας να αλλάξει τις επιρροές της κυρίαρχης ιδεολογίας, που αρκετές φορές αποτελούν τροχοπέδη στην αξιοποίηση καινοτόμων εφαρμογών δράσεων και πολιτικών.

4. Μεθοδολογία

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν τη βάση της παρούσας μελέτης ήταν τα εξής: (α) πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές και οι διευθύντριες των σχολικών μονάδων των Κυκλάδων τον ρόλο τους ως συντονιστών στην αντιμετώπιση ζητημάτων που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική λειτουργία της σχολικής μονάδας, και (β) ποιες δράσεις και ενέργειες αναλαμβάνουν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών.

Η έρευνα βασίστηκε σε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία κρίθηκε καταλληλότερη, καθώς επιτρέπει τη σε βάθος διερεύνηση και την ερμηνευτική κατανόηση σύνθετων κοινωνικών φαινομένων, όπως οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών στελεχών. Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία παρέχει ευελιξία και δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εμβαθύνει στις εμπειρίες και τις ερμηνείες των συμμετεχόντων, διερευνώντας παράλληλα αναδυόμενα ζητήματα κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Για την ενίσχυση της εγκυρότητας της έρευνας, εφαρμόστηκε στρωματοποιημένη δειγματοληψία. Οι σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κυκλάδων καταγράφηκαν και ταξινομήθηκαν με βάση δύο κριτήρια: το φύλο του/της διευθυντή/διευθύντριας και τον τύπο σχολείου (Γυμνάσιο ή Λύκειο). Στη συνέχεια, με τη χρήση πίνακα τυχαίων αριθμών, πραγματοποιήθηκε η επιλογή των σχολικών μονάδων, με στόχο την εξασφάλιση διαφοροποίησης ως προς τα δύο αυτά κριτήρια.

Αρχικά επιλέχθηκαν τριάντα σχολικές μονάδες. Ακολούθησε επικοινωνία με τους διευθυντές και τις διευθύντριες, κατά την οποία δόθηκαν διευκρινίσεις σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και καθορίστηκαν η ημέρα, η ώρα και ο τρόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Λόγω της νησιωτικότητας της περιοχής, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, μέσω τηλεδιάσκεψης. Τέσσερις από τους/τις αρχικά επιλεγέντες/-είσες αρνήθηκαν να συμμετάσχουν, επικαλούμενοι κυρίως έλλειψη χρόνου.

Η έρευνα διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου–Νοεμβρίου 2025. Πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι διευθυντές και οι διευθύντριες των Γυμνασίων και Λυκείων γενικής εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κυκλάδων κατά το σχολικό έτος 2025–2026. Το τελικό δείγμα διαμορφώθηκε σε δώδεκα συμμετέχοντες/-ουσες, σύμφωνα με την αρχή της επάρκειας του δείγματος, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας (Polit & Hungler, 1999). Η επίτευξη θεωρητικού κορεσμού διαπιστώθηκε ήδη από τη δέκατη συνέντευξη.

Οι συμμετέχοντες/-ουσες διέθεταν από 10 έως 32 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, ενώ η εμπειρία τους σε θέση διευθυντή/διευθύντριας κυμαινόταν από 1 έως 22 έτη. Πέντε από αυτούς/αυτές ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και δύο διδακτορικού τίτλου, ενώ πέντε είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, σύμφωνα με το μοντέλο των Braun & Clarke (2006). Παράλληλα, τηρήθηκαν οι βασικές αρχές δεοντολογίας της έρευνας, όπως η εθελοντική συμμετοχή, η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις των Cohen κ.ά. (2008).

5. Παρουσίαση-Ανάλυση-Επισκόπηση δεδομένων

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή το πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές τον ρόλο τους ως συντονιστών στην αντιμετώπιση ζητημάτων που δυσχεραίνουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, διαπιστώνεται ότι, παρότι σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες αναγνωρίζουν την κεντρική θέση του διευθυντή, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι περιορίζονται στην ανάληψη πρωτοβουλιών που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε εκπαιδευτικές αλλαγές. Οι περιορισμοί αυτοί αποδίδονται σε παράγοντες όπως η γραφειοκρατία, η έλλειψη χρόνου λόγω φόρτου εργασίας, τα πολλαπλά καθήκοντα, η διαρκής μεταβολή του θεσμικού πλαισίου, η ακαμψία του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Σ. 2, 3, 11), καθώς και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικά ο τελευταίος περιορίζει την αυτονομία της σχολικής μονάδας και μειώνει την ευελιξία του ρόλου του διευθυντή ως προς την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε νησιωτικής σχολικής μονάδας (Σ. 4, 10). Επίσης, επισημαίνεται και η περιορισμένη ανταπόκριση μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ένταξης ευάλωτων μαθητικών ομάδων (Σ. 7), γεγονός που δυσχεραίνει την αντιμετώπιση φαινομένων όπως η μαθητική διαρροή.

«Αντιλαμβάνομαι τον ρόλο μου ως διευθυντή... Ωστόσο, στην καθημερινή πράξη η δυνατότητά μου να αναλαμβάνω ουσιαστικές πρωτοβουλίες, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε εκπαιδευτικές αλλαγές, περιορίζεται σημαντικά, κυρίως λόγω της αυξημένης γραφειοκρατίας. Για να μη μιλήσω για τις διοικητικές απαιτήσεις που απορροφούν μεγάλο μέρος του χρόνου και της ενέργειάς μου!...» (Σ. 2)

«Παρ' όλα αυτά... στην πράξη η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών που θα μπορούσαν να με οδηγήσουν σε ουσιαστικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις περιορίζεται αισθητά λόγω έλλειψης χρόνου...» (Σ. 3)

«Ως διευθυντής έχω χιλιάδες ευθύνες. Καλούμαι καθημερινά να διαχειριστώ διοικητικά και οργανωτικά ζητήματα μέχρι παιδαγωγικά και λειτουργικά ζητήματα... το να ασχολούμαι με πολλές και επείγουσες εργασίες δεν με αφήνει να πάρω πρωτοβουλίες που θα μπορούσαν να με οδηγήσουν σε πιο εκτεταμένες εκπαιδευτικές αλλαγές...» (Σ. 11)

«... ενώ υποτίθεται πως έχω κομβικό ρόλο για τον συντονισμό της σχολικής μονάδας και την αντιμετώπιση ζητημάτων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, η δυνατότητα ουσιαστικής παρέμβασής μου είναι περιορισμένη, γιατί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα και δεν μου δίνει περιθώρια ευελιξίας στις αποφάσεις που λαμβάνω.» (Σ. 4)

«...σε επίπεδο ευαισθητοποίησης της σχολικής κοινότητας προσπαθώ, αλλά συναντάω αρκετές δυσκολίες λόγω του αναλυτικού προγράμματος. Το περιεχόμενο και ο ρυθμός διδασκαλίας δεν μου αφήνουν ουσιαστικά περιθώρια εξατομικευμένων παρεμβάσεων, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.» (Σ. 10)

Τα παραπάνω αποσπάσματα αναδεικνύουν ότι, ενώ οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως κομβικό, στην πράξη η δυνατότητά τους να ασκήσουν ουσιαστική επιρροή περιορίζεται από θεσμικούς και οργανωτικούς παράγοντες. Οι παρεμβάσεις και οι ενέργειες που αναλαμβάνουν οι διευθυντές συνδέονται άρρηκτα με την ύπαρξη κάποιων επιμέρους συνθηκών στο σχολικό περιβάλλον. Διακρίνονται ως επιβοηθητικές συνθήκες η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, η διαμόρφωση θετικού κλίματος, η καλλιέργεια συνεργατικών σχέσεων, η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και η ύπαρξη υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος (Σ. 3, 9, 12).

Εντός των θεσμικών και πρακτικών περιορισμών, οι διευθυντές και οι διευθύντριες δηλώνουν ότι προχωρούν σε στοχευμένες δράσεις και πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση δυσλειτουργιών, προσαρμόζοντας τις παρεμβάσεις τους στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας. Οι δράσεις αυτές περιλαμβάνουν ενέργειες που ενισχύουν την εξωστρέφεια του σχολείου και τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία (Σ. 7, 10), παρεμβάσεις για τη βελτίωση της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Σ. 4), δράσεις που προάγουν τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών (Σ. 8), καθώς και πρωτοβουλίες που ενισχύουν τη δημιουργικότητα και τη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών (Σ. 11). Ωστόσο, οι παρεμβάσεις αυτές φαίνεται να έχουν κυρίως προσαρμοστικό χαρακτήρα, χωρίς να εντάσσονται σε έναν συνολικό στρατηγικό σχεδιασμό αλλαγής.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή ως προς τις δράσεις και ενέργειες που αναλαμβάνονται για την επίλυση προβλημάτων, αναδεικνύονται ποικίλοι τρόποι υιοθέτησης αλλαγών, όπως η τήρηση του θεσμικού πλαισίου (Σ. 1, 5), η καλλιέργεια πνεύματος δικαιοσύνης (Σ. 7, 8), η διαχείριση συγκρούσεων (Σ. 6), η κατάθεση προτάσεων και η επιλογή της πλέον αποδεκτής λύσης (Σ. 2, 4), καθώς και η αξιοποίηση της επικοινωνίας και του διαλόγου (Σ. 5, 8). Παράλληλα, επισημαίνονται δράσεις που ενθαρρύνουν την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών (Σ. 3, 7), καθώς και πρακτικές ενίσχυσης, ενδυνάμωσης και παρακίνησης, αλλά και επιβολής όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο (Σ. 2, 12).

«...όταν όλα γίνονται στο πλαίσιο της νομοθεσίας, τότε όλα τα προβλήματα επιλύονται.» (Σ. 1)

«...όταν αποφεύγονται οι ακρότητες και όλοι οι καθηγητές είναι ικανοποιημένοι, τότε δεν υπάρχουν έριδες, κόντρες και αντίπαλες ομάδες και οι αλλαγές γίνονται αποδεκτές από όλους...» (Σ. 7)

«η συνεργασία και ο γόνιμος διάλογος μεταξύ των συναδέλφων είναι το κλειδί για να πετύχουν οι αλλαγές και να επιλυθούν τα προβλήματα...» (Σ. 3)

«...όταν υπάρχει διάθεση και λογική, όλα λύνονται... Αρκεί η καλή θέληση και η σωστή επικοινωνία για να μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα που ανακύπτουν στην καθημερινότητά μας και δεν μπορούμε να προβλέψουμε... μέσα από συζήτηση επιλέγουμε την κατάλληλη και την πιο αποδεκτή λύση.» (Σ. 5)

«...υλοποιούμε εκείνες τις λύσεις και κάνουμε ενέργειες που στοχεύουν να κάνουν το σχολείο ακόμη πιο ευχάριστο και προσιτό για τα παιδιά... δημιουργώντας ένα ευχάριστο περιβάλλον...» (Σ. 5)

Τα αποσπάσματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι η επικοινωνία και η συνεργασία αποτελούν βασικούς μηχανισμούς για την επίλυση προβλημάτων και την προώθηση αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον. Η πλειονότητα των διευθυντών ταυτίζει την επιτυχή υιοθέτηση αλλαγών με την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, το θετικό κλίμα και τη συναδελφικότητα, αναδεικνύοντας μια αντίληψη της εκπαιδευτικής αλλαγής που συνδέεται κυρίως με τη διατήρηση ισορροπιών στο σχολικό περιβάλλον (Leithwood & Riehl, 2003). Ωστόσο, η περαιτέρω διερεύνηση καταδεικνύει την απουσία συστηματικού σχεδιασμού και στοχευμένων παρεμβάσεων, γεγονός που περιορίζει τη διαμόρφωση κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης και δυσχεραίνει τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας (Nias κ.ά., 1989).

Η ανυπαρξία οργανωμένου σχεδίου αλλαγών σε ορισμένες περιπτώσεις παραπέμπει σε σχολικές μονάδες με περιορισμένη κουλτούρα αλλαγής (Martin, 2006). Ωστόσο, η αιτιολόγηση της αδυναμίας υιοθέτησης αλλαγών αποκλειστικά μέσω εξωγενών παραγόντων, όπως ο συγκεντρωτισμός του συστήματος ή η στάση των εκπαιδευτικών, δεν επαρκεί, καθώς η βιβλιογραφία υπογραμμίζει τον καθοριστικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της αλλαγής (Leithwood & Riehl, 2003). Επομένως, η απόδοση της μη επιτυχούς εφαρμογής της εκπαιδευτικής αλλαγής αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς φαίνεται ανεπαρκής ερμηνευτικά.

Επίσης, από την έρευνα αναδεικνύονται το διαρκώς αυξανόμενο γραφειοκρατικό σύστημα των σχολείων και η κανονιστική αυστηρότητα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών ως εμπόδια στην επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών αλλαγών εκ μέρους των διευθυντών των σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό, με κάθετη ιεράρχηση των οργανωτικών του δομών. Παρά τις διαφοροποιήσεις ως προς τον βαθμό συγκεντρώσης ή αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, ο θεμελιώδης προσανατολισμός των σχολικών μονάδων παραμένει η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με την παροχή γνώσεων και την καλλιέργεια αξιών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο διευθυντής προβάλλει ως κομβικός παράγοντας, ο οποίος, αξιοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους του εκπαιδευτικού οργανισμού, δύναται να επηρεάζει τα μέλη της ομάδας του ως προς τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους, με στόχο την επίτευξη των καθορισμένων στόχων και την αποτελεσματική διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής (Νικολαΐδου, 2012). Πιο συγκεκριμένα, οι μισοί από τους συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι αλλαγές που υιοθετούν πρέπει να στοχεύουν στον μετασχηματισμό του σχολείου σε έναν οργανισμό

περισσότερο δημιουργικό (Σ. 7), περισσότερο δημοκρατικό και ανοικτό στην τοπική κοινωνία (Σ. 4), σε έναν οργανισμό με ικανοποιημένο εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές και γονείς (Σ. 11), σε έναν φορέα διαμόρφωσης προσωπικοτήτων με γνώσεις και δεξιότητες (Σ. 6), καθώς και σε έναν χώρο καλλιέργειας ολοκληρωμένων ενεργών πολιτών για την κοινωνία (Σ. 8). Σύμφωνα με τον Noonan (2003), πρόκειται για αλλαγές ρεαλιστικές και αξιόπιστες. Αξίζει, παρά ταύτα, να υπογραμμιστεί ότι οι εν λόγω αλλαγές δεν συνιστούν προϊόν συλλογικής διαμόρφωσης και συλλογικής απόφασης, καθώς δεν τεκμηριώνεται η ύπαρξη κοινής και συνειδητής δέσμευσης των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού ως προς το σχεδιασμό και την εφαρμογή τους. Αντιθέτως, φανερώνουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό την ατομική πρωτοβουλία και οπτική του διευθυντή, χωρίς να αντανακλούν ένα συλλογικά συγκροτημένο «εμείς», με αποτέλεσμα να περιορίζονται σε λειτουργικές προσαρμογές της εκπαιδευτικής καθημερινότητας και να μην σχετίζονται με έναν ευρύτερο αναπτυξιακό και μετασχηματιστικό προσανατολισμό της αλλαγής, όπως αυτή προσεγγίζεται από τους Hord κ.ά. (1992).

Σε ό,τι αφορά στις δράσεις και τις ενέργειες των αλλαγών, από την έρευνα αποτυπώνονται η επικράτηση πνεύματος δικαιοσύνης (Σ. 7, 8), η διαχείριση και η εκτόνωση των εντάσεων από τον διευθυντή (Σ. 6), η κατάθεση προτάσεων και η επιλογή της καλύτερης αποδεκτής λύσης στα προβλήματα που προκύπτουν (Σ. 2, 4) και η υιοθέτηση αποτελεσματικής επικοινωνίας και διαλόγου ως μέσα για την επιτυχία των υλοποιούμενων κάθε φορά αλλαγών (Σ. 5, 8). Πρόκειται για αντιλήψεις διευθυντών και διευθυντριών που διακρίνονται για την ανάπτυξη συστήματος αξιών και καθοδήγησης (Turan & Bektas, 2013), με στόχο τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης, ούτως ώστε να επιτυγχάνουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Lucas & Valentine, 2002). Η προστασία και παροχή ελευθεριών (Σ. 3), η ενίσχυση, η ενδυνάμωση, η παρώθηση αλλά και η επιβολή, όταν οι καταστάσεις το απαιτούν (Σ. 2), ως τρόποι προώθησης του οράματος, ταιριάζουν σε διευθυντές, οι οποίοι με εργαλεία την επιρροή και την καθοδήγηση των υφισταμένων (Turan & Bektas, 2013) αναπτύσσουν το κοινό συναίσθημα που προάγει τη συνοχή και το κλίμα συνεργασίας στον οργανισμό (Çelikten, 2006). Αντιθέτως, η ενεργοποίηση του θεσμικού πλαισίου ως μέσου προώθησης της εκπαιδευτικής αλλαγής (Σ. 9) φαίνεται να ευθυγραμμίζεται περισσότερο με το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης. Εν κατακλείδι, αξιολογείται θετικά η προσπάθεια διαμόρφωσης συλλογικών αξιών και συνεργατικού κλίματος από πλευράς των διευθυντών και των διευθυντριών, αλλά η εν λόγω προσπάθεια δεν επιχειρείται με προγραμματισμένες, συντονισμένες και οργανωμένες ενέργειες, καθώς η αδυναμία των στελεχών εκπαίδευσης να προσεγγίσουν ολιστικά την εκπαιδευτική αλλαγή και να την συνδέσουν με ένα όραμα αντανακλάται και στους τρόπους υλοποίησης των επιχειρούμενων αλλαγών εντός της σχολικής μονάδας.

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι διευθυντές και οι διευθύντριες των σχολικών μονάδων στις Κυκλάδες αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως καίριο και πολυδιάστατο σε σχέση με τον συντονισμό και την αντιμετώπιση δυσλειτουργιών της σχολικής ζωής. Εν τούτοις, η αντίληψη αυτή δεν συνοδεύεται από αντίστοιχη δυνατότητα άσκησης ουσιαστικών πρωτοβουλιών για την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών. Οι περιορισμοί που αναδύονται σχετίζονται κυρίως με τη γραφειοκρατική επιβάρυνση, τον αυξημένο φόρτο εργασίας και την πολυπλοκότητα του διοικητικού έργου αλλά και με θεσμικούς παράγοντες, όπως ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η ακαμψία του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Παράλληλα, εμφανίζονται και ενδοσχολικοί παράγοντες, όπως η περιορισμένη διάθεση συμμετοχής μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού σε καινοτόμες δράσεις.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι διευθυντές και οι διευθύντριες φαίνεται να προσανατολίζονται κυρίως στη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας, στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και στην ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί εκλαμβάνονται ως βασικές προϋποθέσεις για την αποδοχή και την εφαρμογή αλλαγών. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή υποδηλώνει μια περισσότερο λειτουργική και λιγότερο μετασχηματιστική αντίληψη της σχολικής ηγεσίας (Lucas κ.ά., 2002), καθώς δεν τεκμηριώνεται η ύπαρξη συστηματικού σχεδιασμού και στοχευμένων παρεμβάσεων προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας.

Αναφορικά με τις πρακτικές υιοθέτησης αλλαγών, διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές και οι διευθύντριες αξιοποιούν κυρίως στρατηγικές που βασίζονται στην επικοινωνία, τον διάλογο, τη διαχείριση συγκρούσεων, την καλλιέργεια κλίματος δικαιοσύνης και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Οι πρακτικές αυτές εναρμονίζονται με σύγχρονες αντιλήψεις ηγεσίας, που δίνουν έμφαση στη συνεργασία και την ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού (Γρόλλιος, 1999).

Παρά ταύτα, η απουσία συλλογικά διαμορφωμένου οράματος και η περιορισμένη τεκμηρίωση οργανωμένων, μακροπρόθεσμων στρατηγικών αλλαγής καταδεικνύουν ότι οι παρεμβάσεις των στελεχών εκπαίδευσης παραμένουν σε μεγάλο βαθμό αποσπασματικές και εξαρτώνται από την ατομική πρωτοβουλία του διευθυντή. Επιπλέον, η επίκληση εξωγενών περιορισμών δεν φαίνεται να επαρκεί για την πλήρη ερμηνεία της περιορισμένης ανάπτυξης κουλτούρας αλλαγής, καθώς η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει τον καθοριστικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση κοινής δέσμευσης και στην κινητοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Συνεπώς, υφίσταται ανάγκη ενίσχυσης των ηγετικών δεξιοτήτων των διευθυντών και των διευθυντριών προς μια περισσότερο ολιστική και στρατηγικά προσανατολισμένη διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής. Μια τέτοια προσέγγιση προϋποθέτει τη διαμόρφωση συλλογικού οράματος, τον συστηματικό σχεδιασμό παρεμβάσεων και την ενεργό συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας, με στόχο τον ουσιαστικό μετασχηματισμό της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Çelikten, M. (2006). The impact of principalship on school culture: A Turkish case. *International Journal of Educational Reform*, 15(2), 185–201. <https://doi.org/10.1177/105678790601500204>

Charalambous, E., Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2018). Promoting quality and equity in socially disadvantaged schools: A group-randomisation study. *Studies in Educational Evaluation*, 57, 42–52. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.06.001>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Μεταίχμιο.

Drysdale, L., Goode, H., & Gurr, D. (2009). An Australian model of successful school leadership: Moving from success to sustainability. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 697–708. <https://doi.org/10.1108/09578230910993087>

- Eryilmaz, N. (2025). School leadership support and socioeconomic status inequalities in mathematics and science achievement: Evidence from TIMSS 2019. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100427. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100427>
- Everard, K. B., & Morris, G. (1996). *Effective school management* (3rd ed.). Paul Chapman Publishing.
- Hord, S. M., Jolly, D. V., & Méndez-Morse, S. E. (1992). The superintendent's leadership in school improvement: A rural perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(2), 110–130.
- Koontz, H., & O'Donnell, C. (1984). *Οργάνωση και διοίκηση. Παπαζήση*.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Laboratory for Student Success, Temple University.
- Lucas, S. E., & Valentine, J. W. (2002). Transformational leadership: Principals, leadership teams, and school culture. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468519.pdf>
- Martin, M. J. (2006). That's the way we do things around here: An overview of organizational culture. *Electronic Journal of Academic and Special Librarianship*, 7(1). http://southernlibrarianship.icaap.org/content/v07n01/martin_m01.htm
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school*. Cassell.
- Noonan, J. S. (2003). *The elements of leadership: What you should know*. Scarecrow Press.
- Polit, D., & Hungler, B. (1999). *Nursing research: Principles and methods* (6th ed.). Lippincott.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217–247. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>
- Turan, S., & Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155–168. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060393.pdf>
- Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης*. Βιβλιογονία.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Νέα Σύνορα.
- Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική*. Gutenberg.
- Κουλούρη, Χ. (2006, 30 Ιουλίου). Το όραμα της μεταρρύθμισης. *Το Βήμα*, σ. 41.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1987). Εκπαιδευτική πολιτική και παιδαγωγική έρευνα: Η δυνατότητα των «πολλαπλών χρήσεων». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 35, 15–25.

Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία: Για μία αντί(-παλη) πρόταση. Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση. Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπαγάκης, Γ. (1999). Εκπαιδευτικές αλλαγές, προγράμματα κινητικότητας και κοινοτικό πλαίσιο στήριξης. Μεταίχμιο.

Μπακάλμπαση, Ε., Επαμεινώνδας, Φ., & Δημητρίου, Ι. (2011). Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας: Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, 15, 93–106. <http://ipem-doe.gr/wp-content/uploads/2018/12/sept2011.pdf>

Νικολαΐδου, Μ. (2012). Εκπαιδευτική ηγεσία: Ε, και; Ίων.

Νούτσος, Χ. (1986). Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική. Θεμέλιο.

Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2005). Διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική μονάδα. Επιστημονικό Βήμα, 4, 84–96. http://ipem-doe.att.sch.gr/epistimoniko_bima_4/PAPADIMITR.pdf

Φραγκουδάκη, Α. (1982). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Κέδρος.

Κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε δομές αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης: Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών και η διαφοροποίηση μεταξύ ΣΑΕΚ και Εσπερινού ΕΠΑΛ, Παρασκευή Μπούκαλη, Ειρήνη Τζοβλά

Παρασκευή Μπούκαλη, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΕΑΠ, Εκπαιδευτικός ΠΕ 02, std159459@ac.eap.gr

Ειρήνη Τζοβλά, ΣΕΠ ΕΑΠ, tzovla.eirini@ac.eap.gr

Abstract: This study investigates the participation motives of adult learners in initial vocational training structures, specifically in Schools of Advanced Vocational Training (SAVT) and Evening Vocational Upper Secondary Schools (EPAL). The research aims to examine how demographic characteristics influence participation motives and how these motives differ between the two educational structures. The quantitative study involved 186 students and employed the Education Participation Scale (EPS). The results showed that professional advancement constitutes the strongest motive. No statistically significant differences were found regarding gender, age, or previous educational experience of the participants, while marital status, employment status, and educational level were found to significantly influence motives. Evening EPAL learners demonstrated higher social-related motives compared to those of SAEK. These findings highlight the need for designing targeted educational programs that address the diverse motivational profiles of adult learners in different vocational training contexts.

Keywords: vocational training, Schools of Advanced Vocational Training, Evening Vocational Upper Secondary Schools, demographic characteristics, motive differentiation

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη διερευνά τα κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε δομές αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, συγκεκριμένα στις Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΑΕΚ) και στα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ). Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει πώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τα κίνητρα συμμετοχής και πώς αυτά διαφοροποιούνται μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών δομών. Στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 186 σπουδαστές και χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση» (EPS). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επαγγελματική ανέλιξη αποτελεί το ισχυρότερο κίνητρο. Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, την ηλικία και την προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών, ενώ διαπιστώθηκε ότι η οικογενειακή και επαγγελματική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζουν σημαντικά τα κίνητρα. Οι εκπαιδευόμενοι στα Εσπερινά ΕΠΑΛ παρουσίασαν υψηλότερα κίνητρα κοινωνικής φύσης σε σύγκριση με εκείνους των ΣΑΕΚ. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν την ανάγκη σχεδιασμού στοχευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στα διαφορετικά κινητήρια προφίλ των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε διαφορετικά πλαίσια επαγγελματικής κατάρτισης.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική κατάρτιση, ΣΑΕΚ, Εσπερινά ΕΠΑΛ, δημογραφικά χαρακτηριστικά, διαφοροποίηση κινήτρων

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο πολιτικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι παγκοσμίως οι εργαζόμενοι/ες καλούνται είτε να αναπροσαρμόζουν τις υπάρχουσες δεξιότητες είτε να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις επαγγελματικές τους ανάγκες και να μπορούν να

διεκδικούν νέες θέσεις εργασίας. Για τους λόγους αυτούς η αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση κρίνεται πλέον ως απαραίτητο προαπαιτούμενο, ώστε οι ενήλικοι να μπορούν να βρίσκονται με επιτυχία στο πεδίο της απασχόλησης, αλλά και να συμβάλλουν στην παραγωγικότητα της χώρας τους (Κόκκος κ.ά., 2021).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΑΕΚ) και τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς απευθύνονται σε ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες με διαφορετικά χαρακτηριστικά, ανάγκες και στόχους και παρέχουν σε αυτούς/ές την ευκαιρία να αποκτήσουν τα τυπικά προσόντα, αλλά και εξειδικευμένη εκπαίδευση, που συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Γαλίτης, 2011). Με βάση αυτή την οπτική, η διερεύνηση των λόγων που ωθούν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να επιλέγουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δομές αποκτά καθοριστική σημασία, καθώς βοηθά να κατανοηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τόσο τη συμμετοχή τους όσο και την αφοσίωσή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στη διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε δύο διαφορετικούς τύπους δομών αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης: στις ΣΑΕΚ και στα Εσπερινά ΕΠΑΛ και εξετάζει πώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά διαμορφώνουν τα κίνητρα, που τους/τις οδηγούν στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και ακολούθως παρουσιάζει κατά πόσο και με ποιον τρόπο τα κίνητρα αυτά διαφοροποιούνται ανάλογα με τον κύκλο σπουδών, δηλαδή μεταξύ των εκπαιδευόμενων που φοιτούν σε ΣΑΕΚ και εκείνων που φοιτούν σε Εσπερινό ΕΠΑΛ. Μέσα από αυτή τη συγκριτική προσέγγιση, το άρθρο αποσκοπεί να αναδείξει τις επιμέρους παραμέτρους που επηρεάζουν την εκπαιδευτική συμμετοχή των ενηλίκων στις εν λόγω δομές ευελπιστώντας να συμβάλλει στη διαμόρφωση στοχευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τις δομές αυτές.

Εμπειρικά ευρήματα από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία για τα κίνητρα ενηλίκων σε δομές επαγγελματικής κατάρτισης σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά

Η διερεύνηση των παραγόντων που παρακινούν τους ενηλίκους στη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον πλήθους ερευνητών/τριών. Ο Alfaifi (2024), που διερευνά τα κίνητρα των ενηλίκων να φοιτήσουν σε λύκειο στη Σαουδική Αραβία διαπιστώνει ότι για τους άντρες το κυριότερο κίνητρο ήταν το οικογενειακό περιβάλλον, το ενδιαφέρον για γνώση και ο κοινωνικός περίγυρος, ενώ για τις γυναίκες το σημαντικότερο κίνητρο ήταν η εκπαιδευτική προετοιμασία, η επαγγελματική ανέλιξη και η βελτίωση στην επικοινωνία. Επιπρόσθετα, το λιγότερο σημαντικό κίνητρο για τους άντρες ήταν η εκπαιδευτική προετοιμασία και για τις γυναίκες το οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης, στην έρευνα αυτή οι γυναίκες φαίνεται να έχουν ισχυρότερα κίνητρα για συμμετοχή στην εκπαίδευση. Σε ό,τι αφορά την ηλικία η έρευνα έδειξε ότι οι μικρότεροι/ες σε ηλικία ενήλικες ενδιαφέρονται περισσότερο για την επαγγελματική τους εξέλιξη, ενώ οι μεγαλύτεροι/ες κινητοποιούνται περισσότερο για κοινωνικούς λόγους.

Οι Gardner et al. (2021) μελέτησαν τα κίνητρα των ενηλίκων να συμμετέχουν σε δομές μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ανέδειξαν ως προβλεπτικό παράγοντα συμμετοχής σε τέτοια προγράμματα την επαγγελματική αποκατάσταση, με τους άντρες να υπερέχουν και τους/τις έγγαμους/ες να ωθούνται στη συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα για εκπαιδευτικούς και

οικογενειακούς λόγους. Οι Rothes et al. (2016) διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες και οι συμμετέχοντες/ουσες με λιγότερα προσόντα ή χαμηλότερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο τείνουν να ωθούνται περισσότερο από εγγενή κίνητρα και ότι η διευκόλυνση της καθημερινότητας αποτελεί σημαντικό κίνητρο για τους/τις έχοντες/ουσες υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Οι Urban και Jirsakova (2021) εξέτασαν τις διαφορές που παρουσιάζουν στη φοίτησή τους οι ενήλικες μαθητές/τριες με τους/τις παραδοσιακούς/ές μαθητές/τριες και διαπίστωσε ότι οι ενήλικες γυναίκες κινητοποιούνται να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα περισσότερο από τους άντρες για κοινωνικούς λόγους.

Στην Ελλάδα ο Ζωντήρος (2006) στην έρευνά του για τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα εκπαίδευσης που προσφέρονται από Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών διαπίστωσε ότι οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο για επαγγελματική εξέλιξη και γνώση από τους άντρες. Η έρευνα της Μάνου (2019) έδειξε ότι οι γυναίκες συμμετέχουν περισσότερο σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης και οι άντρες κινητοποιούνται να συμμετέχουν σε αυτά περισσότερο για επαγγελματική εξέλιξη και κοινωνική επαφή. Παράλληλα η έρευνα κατέγραψε ότι οι απασχολούμενοι/ες συμμετέχουν για να αναβαθμίσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, οι άνεργοι για επαγγελματική αποκατάσταση και οι συνταξιούχοι για να αξιοποιήσουν δημιουργικά τον χρόνο τους.

Όσον αφορά τις εμπειρικές μελέτες που σχετίζονται με τις ΣΑΕΚ και τα Εσπερινά ΕΠΑΛ στην Ελλάδα, τα σχετικά ευρήματα προέρχονται κατά κύριο λόγο από μεταπτυχιακές διπλωματικές εργασίες. Σχετικά με τις έρευνες που αφορούν τις ΣΑΕΚ (πρώην Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης - ΙΕΚ), η Φώσκολου (2019) ανέδειξε ως κυρίαρχα κίνητρα συμμετοχής την επαγγελματική αποκατάσταση, την απόκτηση νέων γνώσεων και την προετοιμασία για περαιτέρω εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το δείγμα της μελέτης αποτελούνταν κυρίως από νέες άγαμες γυναίκες. Επίσης, η Κουτρομπή (2022) διαπίστωσε ότι οι νεαροί άνδρες φοιτούν σε αυτές τις σχολές για επαγγελματικούς λόγους και οι μεγαλύτεροι για δημιουργική απασχόληση, ενώ οι γυναίκες για κοινωνικούς λόγους (αναζήτηση φίλων, επικοινωνία). Επίσης, αναδείχτηκε ως κίνητρο η απόκτηση πιστοποιητικού σπουδών, η οποία θα συμβάλει στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, ενώ η κοινωνική συναναστροφή αποτελεί, επίσης, κίνητρο συμμετοχής στα εκπαιδευτικά προγράμματα των ΣΑΕΚ όπως και ότι η επιλογή αυτή είναι μια οικονομική λύση. Η Μανωλοπούλου (2023) διαπίστωσε ότι οι νεότεροι/ες κινητοποιούνται να συμμετέχουν για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης, ενώ οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία για λόγους αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου και καταλήγει στα ίδια αποτελέσματα σχετικά με τα κίνητρα φοίτησης στα ΙΕΚ.

Και για τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια η επισκόπηση ανέσυρε μικρό αριθμό ερευνών. Ο Παπαδημητρίου (2019) αναφέρει ότι οι γυναίκες προσδοκούν περισσότερες αλλαγές μετά την αποφοίτησή τους από αυτά από τους άνδρες, οι ηλικίες 41-50 έχουν υψηλότερες προσδοκίες, οι νεότεροι άνδρες ωθούνται σε αυτά για επαγγελματικούς λόγους, ενώ οι γυναίκες ωθούνται για τον ίδιο λόγο σε μεγαλύτερη ηλικία και καταγράφει ως ισχυρότερο κίνητρο τη μάθηση καινούριων πραγμάτων και την αποδοτικότητα στην εργασία. Η Τζούνη (2023) καταλήγει, επίσης, σε αντίστοιχα αποτελέσματα ως προς τα κίνητρα φοίτησης στα εσπερινά ΕΠΑΛ. Η Ασπιώτη (2022) καταγράφει ότι οι άγαμοι/ες τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερη τάση παρακολούθησης στα εσπερινά ΕΠΑΛ, ενώ οι άνεργοι/ες εμφανίζουν ισχυρότερο εκπαιδευτικό κίνητρο.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρουν τα ΣΑΕΚ ή Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων (το φύλο, την ηλικία, το υπάρχον εκπαιδευτικό επίπεδο και την τρέχουσα επαγγελματική τους κατάσταση) και οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται ανά δομή. Ως εκ τούτου τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

Πώς διαμορφώνουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων τα κίνητρα συμμετοχής τους;

Πώς διαφοροποιούνται τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων με βάση τον κύκλο σπουδών (ΣΑΕΚ vs. Εσπερινό ΕΠΑΛ);

Μεθοδολογία

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα ποσοτική έρευνα το εργαλείο αποτελούνταν από δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία και η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο «Κλίμακα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση» (Education Participation Scale-EPS) (Boshier, 1991), που αφορά στη διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων σε μια εκπαιδευτική διεργασία. Το ερωτηματολόγιο είναι μεταφρασμένο και σταθμισμένο σε ελληνικό πληθυσμό (Θεοδωρακοπούλου, 2017).

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει επτά παράγοντες (42 ερωτήσεις), οι οποίοι συνοψίζονται στους εξής: βελτίωση της επικοινωνίας (δηλώσεις 1, 8, 15, 22, 29, 36), κοινωνική επαφή (δηλώσεις 2, 9, 16, 23, 30, 37), εκπαιδευτική προετοιμασία (δηλώσεις 3, 10, 17, 27, 31, 38) την επαγγελματική εξέλιξη (δηλώσεις 4, 11, 18, 25, 32, 39), οικογενειακή συνοχή (δηλώσεις 5, 12, 19, 26, 33, 40), κοινωνική τόνωση (δηλώσεις 6, 13, 20, 27, 34, 41) και γνωστικό ενδιαφέρον (δηλώσεις 7, 14, 21, 28, 35, 42). Η βαθμολόγηση των ερωτήσεων πραγματοποιείται μέσω τετραβάθμιας κλίμακας Likert.

Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του προγράμματος SPSS v.29. Το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%. Για τη μέτρηση της αξιοπιστίας του εργαλείου συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's α . Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα.

Πίνακας 1. Δείκτη Cronbach's α για το ερωτηματολόγιο και τους παράγοντές του

	α	Απαντήσεις
Βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας	.859	6
Επιδίωξη κοινωνικής επαφής	.910	6

Προετοιμασία για εκπαιδευτικούς σκοπούς	.789	6
Επαγγελματική ανέλιξη	.850	6
Βελτίωση οικογενειακών σχέσεων	.886	6
Επιδίωξη νέων κοινωνικών ερεθισμάτων	.874	6
Γενικό ενδιαφέρον για μάθηση και γνώση	.810	6
Ερωτηματολόγιο	.959	42

Συμμετέχοντες/ουσες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 186 σπουδαστές/τριες σε ΣΑΕΚ και εσπερινά ΕΠΑΛ (Πίνακας 2) μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας.

Πίνακας 2. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών

		n	%
Φύλο	Ανδρας	92	49.5
	Γυναίκα	94	50.5
Ηλικία	18-25	53	28.5
	26-35	49	26.3
	36-45	58	31.2
	46 ετών και άνω	26	14.0
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	95	51.1
	Έγγαμος	91	48.9
	Εργαζόμενος	108	58.1
Επαγγελματική κατάσταση	Άνεργος	34	18.3
	Φοιτητής/Σπουδαστής	44	23.7
	Απολυτήριο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	114	61.3
Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης	Πιστοποιητικό Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	39	21.0
	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	33	17.7
	Τους τελευταίους 12 μήνες	70	37.6

Πότε ήταν η τελευταία φορά που παρακολουθήσατε κάποιο σεμινάριο ή άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα	Τα προηγούμενα 5 χρόνια	53	28.5
	Ποτέ. Είναι η πρώτη φορά που παρακολουθώ	63	33.9

Αποτελέσματα

Σημαντικότερα κίνητρα για τη φοίτηση σε ΣΑΕΚ ή Εσπερινό ΕΠΑΛ

Ως προς τα κίνητρα συμμετοχής σύμφωνα με την «Κλίμακα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση» του Boshier (1991) προέκυψαν ως σημαντικότερα η επαγγελματική ανέλιξη και η εξεύρεση εργασίας ή η επίτευξη μιας επιθυμητής καριέρας και ως ελάχιστονος σημασίας η βελτίωση των οικογενειακών σχέσεων (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για τους παράγοντες του ερωτηματολογίου

	M	TA
Επαγγελματική ανέλιξη	3.02	.78
Προετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους	2.72	.73
Γενικότερο ενδιαφέρον για μάθηση και γνώση	2.63	.75
Επιδίωξη κοινωνικής επαφής	2.54	.92
Βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας	2.27	.81
Επιδίωξη νέων κοινωνικών ερεθισμάτων	2.12	.86
Βελτίωση οικογενειακών σχέσεων	2.06	.88

Διαφορές στα κίνητρα συμμετοχής με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Αναφορικά με το φύλο, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανέναν από τους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Παρόμοια αποτελέσματα σε ό,τι αφορά την έλλειψη διαπίστωσης στατιστικά σημαντικών διαφορών καταγράφηκαν και στην περίπτωση της ηλικίας και της προηγούμενης εκπαιδευτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων/ουσών.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, η χρήση του t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τους παράγοντες «προετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους» ($t(184) = -2.830, p = .005$) και «βελτίωση οικογενειακών σχέσεων» ($t(184) = -2.954, p = .004$). Σε όλες τις περιπτώσεις οι συμμετέχοντες/ουσες που διάγουν έγγαμο βίο (Μπροετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους= 2.88, ΤΑπροετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους= .68, Μβελτίωση οικογενειακών σχέσεων= 2.25, ΤΑβελτίωση οικογενειακών σχέσεων= .82) θεωρούν

τους προαναφερθέντες παράγοντες πιο ισχυρό κίνητρο συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα από τους/τις άγαμους/ες συμμετέχοντες/ουσες (Μπροετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους= 2.57, ΤΑπροετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους= .75, Μβελτίωση οικογενειακών σχέσεων= 1.88, ΤΑβελτίωση οικογενειακών σχέσεων= .89).

Δεδομένου, δε, του προσανατολισμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην παραγωγή και την εργασία, αξιοσημείωτο θεωρείται ότι το στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis H δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανέναν παράγοντα του ερωτηματολογίου πλην της επιδίωξης κοινωνικής επαφής ($H(2, n=186)=7.774, p=.021$), ως προς την επαγγελματική κατάσταση. Η ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων που ακολούθησε με τη μέθοδο του Dunn έδειξε ότι η επιδίωξη κοινωνικών επαφών αποτελεί πιο ισχυρό κίνητρο για τους φοιτητές/τριες ($Mdn=3$) σε σύγκριση με τους/τις απασχολούμενους/ες ($Mdn=2.33, p=.016$).

Το ίδιο στατιστικό κριτήριο χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό διαφορών στις αντιλήψεις των ενηλίκων βάσει του επιπέδου εκπαίδευσής τους. Στατιστικά σημαντική διαφορά, και στην περίπτωση αυτή, ανιχνεύθηκε μόνο όσον αφορά τον παράγοντα της επιδίωξης κοινωνικής επαφής ($H(2, n=186)=6.236, p=.044$). Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων οι απόφοιτοι/ες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ($Mdn=3$) θεωρούν την επιδίωξη κοινωνικών σχέσεων πιο ισχυρό κίνητρο σε σχέση με τους κατόχους πανεπιστημιακού τίτλου ($Mdn=2.17, p=.039$).

Συνολικά, διαπιστώθηκε ότι η οικογενειακή και επαγγελματική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται ότι επηρεάζουν τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών ως προς τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης. Συνεπώς, διαπιστώνεται η ανάγκη σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων βάσει του επαγγελματικού και κοινωνικού προφίλ των σπουδαστών.

Διαφοροποιήσεις στα κίνητρα συμμετοχής με βάση τον τύπο εκπαίδευσης

Ως προς τη διερεύνηση των διαφοροποιήσεων στα κίνητρα συμμετοχής των κατάρτιζόμενων, με βάση τη φοίτηση τους σε ΣΑΕΚ ή Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια, αυτή πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων (Πίνακας 4). Όπως διαπιστώνεται στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν αναφορικά με τη βελτίωση της επιδίωξης κοινωνικής επαφής ($t(184)=-2.420, p=.008$) και νέων κοινωνικών ερεθισμάτων ($t(184)=-2.518, p=.006$). Επίσης, ο έλεγχος κατά Levene παρουσίασε άνισες διασπορές τόσο ως προς τη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας ($F=9.586, p=.002, t(173,17)=-2.666, p=.008$) όσο και των οικογενειακών σχέσεων ($F=6.375, p=.012, t(178.8)=-3.476, p<.001$). Σε όλες τις περιπτώσεις τα άτομα που φοιτούν σε Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια θεωρούν τους εν λόγω παράγοντες πιο ισχυρό κίνητρο συμμετοχής στο πρόγραμμα σε σύγκριση με τους/τις σπουδαστές/τριες των ΣΑΕΚ (Πίνακας 5).

Πίνακας 4. Κίνητρα συμμετοχής των καταρτιζόμενων, με βάση τη φοίτηση τους σε ΣΑΕΚ ή Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια

		Στατιστικό κριτήριο Levene'sTest για την ισότητα των διασπορών				Στατιστική σημαντικότητα	
		F	Sig.	t	df	One-Sided p	Two-Sided p
Βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας	Υπόθεση ίσων διασπορών	9.586	.002	-2.640	184	.005	.009
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-2.666	173.171	.004	.008
Επιδίωξη κοινωνικής επαφής	Υπόθεση ίσων διασπορών	2.303	.131	-2.420	184	.008	.016
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-2.428	183.808	.008	.016
Προετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους	Υπόθεση ίσων διασπορών	5.564	.019	-.051	184	.480	.960
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-.051	179.324	.480	.959
Επαγγελματική ανέλιξη	Υπόθεση ίσων διασπορών	5.341	.022	-.118	184	.453	.906
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-.119	181.156	.453	.906
Βελτίωση οικογενειακών σχέσεων	Υπόθεση ίσων διασπορών	6.375	.012	-3.450	184	<.001	<.001
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-3.476	178.848	<.001	<.001
Επιδίωξη νέων κοινωνικών ερεθισμάτων	Υπόθεση ίσων διασπορών	1.760	.186	-2.518	184	.006	.013
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-2.529	183.025	.006	.012

Γενικότερο ενδιαφέρον για μάθηση και γνώση	Υπόθεση ίσων διασπορών	4.030	.046	.139	184	.445	.890
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			.140	181.193	.445	.889

Πίνακας 5. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για τα κίνητρα συμμετοχής των καταρτιζόμενων, με βάση τη φοίτηση τους σε ΣΑΕΚ ή Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια

	Είστε φοιτητής φοιτήτρια	$\bar{M}$	TA
Βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας	ΣΑΕΚ	2.12	.91
	Εσπερινού Λυκείου	2.43	.66
Επιδίωξη κοινωνικής επαφής	ΣΑΕΚ	2.39	.95
	Εσπερινού Λυκείου	2.71	.86
Βελτίωση οικογενειακών σχέσεων	ΣΑΕΚ	1.85	.94
	Εσπερινού Λυκείου	2.29	.74
Επιδίωξη νέων κοινωνικών ερεθισμάτων	ΣΑΕΚ	1.97	.91
	Εσπερινού Λυκείου	2.28	.79

Ολοκληρώνοντας, από τα ευρήματα φάνηκε ότι τα κίνητρα συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευομένων, με βάση τη φοίτησή τους σε ΣΑΕΚ ή Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια, διαφοροποιούνται ως προς τέσσερις παράγοντες. Επομένως, διαπιστώνεται ότι οι καταρτιζόμενοι/ες που φοιτούν στα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια παρακινούνται περισσότερο από την επιθυμία ικανοποίησης των συναισθηματικών και κοινωνικών τους αναγκών, γεγονός που ενδεχομένως αποδίδεται στον κοινωνικό ρόλο της εσπερινής εκπαίδευσης.

Συζήτηση

Σκοπό της εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευομένων σε ΣΑΕΚ ή ένα Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και οι διαφοροποιήσεις ανά εκπαιδευτική δομή. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσων το φύλο, η ηλικία και η προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία δεν διαφοροποιούν τα κίνητρα συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευομένων σε ΣΑΕΚ και Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια. Ωστόσο, σε πρόσφατες μελέτες έχει βρεθεί ότι οι γυναίκες φαίνεται να έχουν ισχυρότερα κίνητρα για συμμετοχή στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως ηλικίας, μολονότι οι ενήλικες μπορεί ανάλογα με την ηλικία τους να θέτουν διαφορετικές προτεραιότητες (Alfaifi, 2024· Ζωντήρος, 2006· Μάνου, 2019· Φώσκολου, 2019). Επίσης, ερευνητικά υποστηρίζεται ότι οι άνδρες εισέρχονται στην εκπαιδευτική δραστηριότητα όταν το αντικείμενο βρίσκει πρακτική εφαρμογή στη ζωή τους (Gardner et al., 2021) και κυρίως έχοντας επαγγελματικό προσανατολισμό (Μάνου, 2019· Κουτρομπή, 2022).

Στο ίδιο πλαίσιο, αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, από τα ευρήματα της έρευνας φάνηκε ότι έγγαμοι/ες συμμετέχοντες/ουσες αξιολόγησαν ως πιο ισχυρά τα κίνητρα της «προετοιμασίας για εκπαιδευτικούς λόγους» και της «βελτίωσης οικογενειακών σχέσεων». Τα πορίσματα της παρούσας εργασίας επιβεβαιώνονται και από παλαιότερη έρευνα, στην οποία υποστηρίζεται ότι το οικογενειακό πλαίσιο στο οποίο ζούνε οι συμμετέχοντες/ουσες λειτουργεί σαν ερέθισμα ως προς τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά πράγματα (Gardner et al., 2021), αλλά δεν συμφωνεί με το εύρημα της Ασπιώτη (2022), η οποία διαπιστώνει καταγράφει ότι οι άγαμοι/ες τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερη τάση παρακολούθησης στα εσπερινά ΕΠΑΛ.

Αντίστοιχα, ως προς την απόφαση συμμετοχής των σπουδαστών/τριών σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε ΣΑΕΚ και Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια, στην παρούσα έρευνα προκρίνεται ως βασικό κίνητρο, μεταξύ άλλων, η επιδίωξη κοινωνικής επαφής. Το παρόν εύρημα δεν συνάδει με τα ευρήματα της Μάνου (2019), η οποία έδειξε ότι οι άνεργοι/ες που έχουν συμμετάσχει σε αντίστοιχα προγράμματα, δηλώνουν πως βασικό κίνητρο για αυτούς/ές ήταν η προσδοκία εύρεσης εργασίας. Αντίστοιχα, οι απασχολούμενοι/ες καταρτιζόμενοι/ες επιδιώκουν την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Οι συνταξιούχοι εκπαιδευόμενοι/ες, από την άλλη, φαίνεται ότι παρακινούνται από την ανάγκη δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους (Μάνου, 2019), ενώ η Ασπιώτη διαπιστώνει ότι οι άνεργοι/ες εμφανίζουν ισχυρότερο εκπαιδευτικό κίνητρο.

Το επίπεδο εκπαίδευσης διαδραματίζει, επίσης, ουσιώδη ρόλο, ως προς την απόφαση συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Μάλιστα, σε ό,τι αφορά τα ευρήματα της εργασίας μας, διαπιστώθηκε πως οι απόφοιτοι/ες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν την επιδίωξη κοινωνικών σχέσεων πιο ισχυρό κίνητρο σε σχέση με τους κατόχους πανεπιστημιακού τίτλου. Η προαναφερθείσα διαπίστωση συμφωνεί με τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών που έδειξαν ότι οι ενήλικες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο συμμετέχουν σε μια εκπαιδευτική κατάσταση, προκειμένου να διευκολυνθούν στην καθημερινότητά τους και όχι για να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γνώσεις ή να συνάψουν φιλικές σχέσεις (Roths et al., 2016).

Πιθανή εξήγηση για τα πορίσματα αυτά αποτελεί το γεγονός ότι τα κίνητρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες τους και το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται. Ωστόσο, τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών φαίνεται να επηρεάζουν με ακαθόριστο τρόπο την απόφαση τους για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Άλλη πιθανή ερμηνεία για τις διαφορές στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών θα μπορούσε να είναι οι διαφορετικές προθέσεις και προσδοκίες των ενηλίκων που σχετίζονται με την ίδια τη μάθηση, αλλά και με τις τάσεις ανταγωνισμού που μπορούν να σταθούν εμπόδια στο μαθησιακό αποτέλεσμα (Θεοδωρακοπούλου, 2017). Συνεπώς, νέα ερωτήματα προκύπτουν αναφορικά με την επίδραση του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευομένων.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων, με βάση τη φοίτηση τους σε ΣΑΕΚ ή Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια, διαφοροποιούνται ως προς τέσσερις παράγοντες. Ειδικότερα, προκύπτει ότι οι καταρτιζόμενοι/ες που φοιτούν στα Εσπερινά Λύκεια παρακινούνται περισσότερο από την επιθυμία ικανοποίησης των συναισθηματικών και κοινωνικών τους αναγκών σε σύγκριση με τους σπουδαστές των ΣΑΕΚ, γεγονός που αποδίδεται στον κοινωνικό ρόλο της εσπερινής εκπαίδευσης.

Παλαιότερες έρευνες έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα αυτά, καθώς αναφέρουν ότι οι ενήλικες που φοιτούν σε ΙΕΚ επιδιώκουν την ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών, αναζητώντας βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους ή επαγγελματική κατάρτιση, οι οποίες θεωρούν ότι θα προκύψουν με την απόκτηση του πιστοποιητικού ολοκλήρωσης σπουδών, το οποίο με τη σειρά του θα συνδράμει στην επιτυχή επαγγελματική πορεία τους, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί οικονομική λύση για σπουδές (Κουτρουμπή, 2022· Μανωλοπούλου, 2023). Αναφορικά με τα Εσπερινά Λύκεια, εντοπίστηκαν, επίσης, έρευνες εντός ελλαδικού χώρου, στις οποίες διαφαίνεται η σημασία των κοινωνικών αναγκών στη μάθηση. Μάλιστα, οι εν λόγω έρευνες υποστηρίζουν ότι το κίνητρο που ήταν ισχυρότερο είναι η επιθυμία να μαθαίνουν καινούρια πράγματα, ενώ το αμέσως επόμενο είναι η αποδοτικότητα στην εργασία και η βελτίωση της επικοινωνίας (Παπαδημητρίου, 2019· Τζούνη, 2023).

Αναφορικά με τις διαφορές στα κίνητρα συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους/ες σε ΣΑΕΚ και Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια, μια πιθανή ερμηνεία του θέματος αποτελεί η στενότερη σύνδεση των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων με την καλλιέργεια των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων και την ένταξή τους στην κοινωνία. Αντίθετα, ως θεσμός οι ΣΑΕΚ σχετίζεται με την απόκτηση ή αναβάθμιση συγκεκριμένων επαγγελματικών προσόντων και την αντιμετώπιση της ανεργίας. Ως εκ τούτου, ανακύπτουν διάφοροι προβληματισμοί ως προς τη διαμόρφωση των κινήτρων συμμετοχής σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις εκπαιδευτικές ή κοινωνικές, παλαιότερες εμπειρίες, καθώς και τις αξίες, τις στάσεις και τα ιδανικά που οι εκπαιδευόμενοι/ες φέρουν.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η σύγκριση αναφορικά με την παρακίνηση των εκπαιδευομένων διαφορετικών κύκλων σπουδών επιβεβαιώνει ότι τα δομικά στοιχεία της παρακίνησης του ατόμου ως προς την συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά της αντίστοιχης εκπαιδευτικής δομής, αλλά και από τις προσδοκίες που έχουν οι ενήλικες για τον ρόλο της. Η αναγνώριση και αξιοποίηση αυτών των κινήτρων μπορεί να συμβάλει σημαντικά στον σχεδιασμό στοχευμένων προγραμμάτων που να αποσκοπούν στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν και την ικανοποίηση των συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευομένων.

Εν κατακλείδι, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η ενίσχυση των κινήτρων συμμετοχής των εκπαιδευομένων περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα εργασιακών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών (Θεοδωρακοπούλου, 2017· Κουτρουμπή, 2022). Συνεπώς, η κλασική προσέγγιση ανίχνευσης των κινήτρων συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε προγράμματα κατάρτισης μοιάζει ήδη παρωχημένη και οι απαιτήσεις για εκσυγχρονισμό και επανασχεδιασμό τους σε όλο το φάσμα της είναι πλέον επιτακτικές στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό, ο εν λόγω επανασχεδιασμός πρέπει να πλαισιώνεται με δημιουργικότητα και ευαισθησία προς τις προσδοκίες και ανάγκες του πληθυσμού-στόχου του. Επομένως, η διερεύνηση των διαφορετικών τύπων κινήτρων μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων στα εκπαιδευτικά προγράμματα και στην αποτελεσματικότερη υλοποίηση των στόχων της Δια Βίου Μάθησης. Υπό αυτό το πρίσμα, ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αναδεικνύεται ως αποτελεσματικός μηχανισμός επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά

και ως πεδίο προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης, σε μια χώρα που τα τελευταία χρόνια μαστίζεται από την οικονομική κρίση.

Τέλος, όπως κάθε έρευνα και η παρούσα παρουσιάζει περιορισμούς. Ενδεικτικά αυτοί αφορούν στο εργαλείο μέτρησης, που είναι σε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, και ενδεχομένως ενέχει σοβαρή υποκειμενικότητα, στην εστίαση μόνο στην ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία σε συνδυασμό με την ποιοτική θα μπορούσε να επιβεβαιώνει ή όχι τα ευρήματα, στο πολιτισμικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση με τα κίνητρα συμμετοχής, παράμετροι που θα μπορούσαν να εξεταστούν σε μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alfaifi, M. (2024). Enrollment at Adult High Schools in Riyadh, Saudi Arabia: An Exploration of Motivation, Age, and Gender Using Boshier's EPS A-Form. *Adult Education Quarterly*, 74(4), 302–320. <https://doi.org/10.1177/07417136241239328>

Ασπιώτη, Θ. (2022). Τα κίνητρα που ωθούν στη φοίτηση σε εσπερινό λύκειο [Διπλωματική Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης].

Boshier, R. (1991). Psychometric Properties of the Alternative Form of the Education Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 150–167.
<https://doi.org/10.1177/0001848191041003002>

Γαλίτης, Π. (2011). Στο κυνήγι του Χρόνου. Εσπερινή εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Επίκεντρο.

Gardner, A. C., Maietta, H. N., Gardner, P. D., & Perkins, N. (2021). Postsecondary Adult Learner Motivation: An Analysis of Credentialing Patterns and Decision Making Within Higher Education Programs. *Adult Learning*, 33(1), 15–31.
<https://doi.org/10.1177/1045159520988361>

Ζωντήρος, Δ. (2006). Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα εκπαίδευσης που προσφέρονται από Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Θεοδωρακοπούλου, Θ. (2017). Διά Βίου Εκπαίδευση Ενηλίκων μεταναστών-Διερεύνηση ψυχοκοινωνικών παραγόντων συμμετοχής και εγκατάλειψης [Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών].

Κόκκος, Α. (2021). Βαϊκούση, Δ., Βεργίδης, Δ., Κουλαουζίδης, Γ., Κωσταρά, Ε., Παυλάκης, Μ., Σακκούλης, Δ.. Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα. Διανόσεις.

Κουτρουμπή, Ν. (2022). Κίνητρα και Οφέλη Φοίτησης στα ΙΕΚ: Απόψεις Εκπαιδευομένων Δ.ΙΕΚ Τρίπολης [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].

Μάνου, Ζ. (2019). Το νόημα της ζωής ως κίνητρο για τη συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα διά βίου μάθησης [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].

Μανωλοπούλου, Χ. (2023). Κίνητρα και Εμπόδια Φοίτησης Εκπαιδευομένων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].

Roths, A., Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2016). Motivational Profiles of Adult Learners. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/0741713616669588>

Παπαδημητρίου, Α. (2023). Παραγοντική ανάλυση της συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση: η περίπτωση των Εσπερινών Γενικών Λυκείων της νησιωτικής Ελλάδας. *ADULT EDUCATION Critical Issues*, 3(1), 100-121.

Τζούνη, Σ. (2023). Οι ενήλικοι μαθητές στην εσπερινή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κίνητρα και πως αυτά οδηγούν στην ολοκλήρωση της φοίτησής τους: Η περίπτωση των εκπαιδευομένων στα εσπερινά σχολεία του νομού Κιλκίς [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας].

Urban, K., & Jirsáková, J. (2021). Motivation and personality traits in adult learners. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1177/14779714211000361>

Φώσκολου, Μ. (2019). Διερεύνηση των αντιλήψεων ενηλίκων εκπαιδευόμενων για τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν κατά τη συμμετοχή τους σε Δημόσιο Ι.Ε.Κ [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].

Η σημασία των προφορικών μαρτυριών στην ανάδειξη της τοπικής ιστορίας: Εκπαιδευτική αξιοποίηση της Προφορικής Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Νταβέλος Πέτρος, Ηλιάνα Μάνου

Νταβέλος Πέτρος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ηλιάνα Μάνου, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Abstract

This qualitative study investigates the educational value of oral testimonies in teaching local history through the implementation of an oral history project in a Greek primary school. Eleven students from grades three to six participated in a teaching intervention during which they designed interview questions, conducted and recorded interviews with older family members, kept reflective diaries and processed oral testimonies. Data were collected through the teacher's diary, students' diaries, interview questionnaires and recorded interviews and analysed using thematic analysis. The findings indicate that students developed historical thinking, understood the importance of historical questions and historical time, strengthened their relationship with local history and actively participated in the production of historical knowledge. The study highlights the educational contribution of oral history as an inquiry-based teaching approach capable of connecting school learning with community memory and students' lived experiences.

Keywords: oral history, local history, oral testimonies, primary education, historical thinking

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική έρευνα διερευνά τη συμβολή των προφορικών μαρτυριών στην κατανόηση του παρελθόντος και στην ανάδειξη της τοπικής ιστορίας μέσα από την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης Προφορικής Ιστορίας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν έντεκα μαθητές από την Γ' έως τη ΣΤ' τάξη Δημοτικού, οι οποίοι ανέλαβαν τον ρόλο μικρών ιστορικών-ερευνητών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω του ημερολογίου εκπαιδευτικού, του ημερολογίου μαθητή, του ερωτηματολογίου συνέντευξης και των ηχογραφημένων συνεντεύξεων και αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τη μεθοδολογία της Προφορικής Ιστορίας, ανέπτυξαν δεξιότητες ιστορικής σκέψης, κατανόησαν τη σημασία της διατύπωσης ιστορικών ερωτημάτων και προσέγγισαν διαφορετικά την έννοια του ιστορικού χρόνου. Παράλληλα, ενίσχυσαν τη σχέση τους με την τοπική ιστορία και διαμόρφωσαν μια πιο ενεργητική στάση απέναντι στη μελέτη του παρελθόντος. Η έρευνα αναδεικνύει τη δυναμική της Προφορικής Ιστορίας ως σύγχρονης παιδαγωγικής προσέγγισης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: προφορική ιστορία, τοπική ιστορία, προφορικές μαρτυρίες, ιστορική σκέψη, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο εξακολουθεί σε πολλές περιπτώσεις να βασίζεται στην αποστήθιση γεγονότων και χρονολογιών, περιορίζοντας τις δυνατότητες των μαθητών να προσεγγίσουν το παρελθόν ως αντικείμενο διερεύνησης. Τα τελευταία χρόνια, όμως, η ιστορική εκπαίδευση μετατοπίζεται προς διερευνητικές και βιωματικές μορφές μάθησης, στις οποίες οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην αναζήτηση, αξιολόγηση και ερμηνεία ιστορικών πηγών. Στο πλαίσιο αυτής της μετατόπισης, η Προφορική Ιστορία αποτελεί μία ιδιαίτερα σημαντική εκπαιδευτική προσέγγιση. Μέσω των προφορικών μαρτυριών, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πρωτογενείς ιστορικές πηγές, αναγνωρίζουν τη σημασία της προσωπικής μνήμης για την κατανόηση του παρελθόντος και αντιλαμβάνονται ότι η ιστορία δεν αφορά αποκλειστικά σημαντικά πρόσωπα και μεγάλα γεγονότα αλλά και τις εμπειρίες των καθημερινών ανθρώπων.

Παράλληλα, η αξιοποίηση της Προφορικής Ιστορίας συμβάλλει ουσιαστικά στη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας. Η σύνδεση των μαθητών με τις αφηγήσεις των παππούδων, των γιαγιάδων και άλλων μελών της κοινότητας μετατρέπει το τοπικό παρελθόν από αφηρημένη γνώση σε προσωπική εμπειρία, ενισχύοντας την ιστορική συνείδηση, τη συλλογική μνήμη και τη σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.

Παρότι η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία αναγνωρίζει τη σημαντική εκπαιδευτική αξία της Προφορικής Ιστορίας (Abrams, 2014· Ρεπούση & Ανδρεάδου, 2010· Κασβίκης, 2023), εξακολουθούν να είναι περιορισμένες οι εμπειρικές μελέτες που παρουσιάζουν ολοκληρωμένες εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ιδιαίτερα σε μικρές τοπικές κοινωνίες. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να καλύψει αυτό το κενό, παρουσιάζοντας μια διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο του Αγίου Δημητρίου Κοζάνης.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσο η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη συλλογή, επεξεργασία και αξιοποίηση προφορικών μαρτυριών συνέβαλε στην κατανόηση της τοπικής ιστορίας και στην ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης.

Ειδικότερα εξετάζονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον τρόπο λειτουργίας της Προφορικής Ιστορίας όταν αναλαμβάνουν τον ρόλο του ιστορικού-ερευνητή;

Ποια είναι η συμβολή των προφορικών μαρτυριών στην κατανόηση της τοπικής ιστορίας;

Με ποιον τρόπο η διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων επηρεάζει την ιστορική σκέψη των μαθητών;

Πώς μεταβάλλεται η κατανόηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης;

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Τοπική Ιστορία και ιστορική εκπαίδευση

Η Τοπική Ιστορία αποτελεί ένα ιδιαίτερο πεδίο της ιστορικής επιστήμης, το οποίο εστιάζει στη μελέτη του παρελθόντος ενός συγκεκριμένου τόπου και των ανθρώπων που έδρασαν σε

αυτόν. Η αξία της δεν περιορίζεται στη συγκέντρωση πληροφοριών για μια μικρή γεωγραφική περιοχή, αλλά έγκειται κυρίως στη δυνατότητα σύνδεσης του τοπικού με το εθνικό και το παγκόσμιο ιστορικό πλαίσιο. Όπως επισημαίνει ο Harvey (1932), η Τοπική Ιστορία δεν λειτουργεί αποκομμένα από τη Γενική Ιστορία, αλλά αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την πληρέστερη κατανόηση των ιστορικών εξελίξεων. Ο Λεοντσίνης (1996) υποστηρίζει ότι η Τοπική Ιστορία προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να προσεγγίσουν βιωματικά το παρελθόν, καθώς τα ιστορικά γεγονότα συνδέονται με χώρους, πρόσωπα και εμπειρίες που αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς τους. Αντίστοιχα, η Ταμίσογλου (2021) θεωρεί ότι η Τοπική Ιστορία συνιστά μια πολυδιάστατη προσέγγιση της ανθρώπινης δράσης μέσα στον χρόνο και στον χώρο, επιτρέποντας την κατανόηση κοινωνικών, πολιτισμικών και οικονομικών μεταβολών σε μικρές κοινότητες. Στο σχολικό περιβάλλον, η Τοπική Ιστορία λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ της ακαδημαϊκής ιστορικής γνώσης και της προσωπικής εμπειρίας των μαθητών. Η σύνδεση της οικογενειακής και κοινοτικής μνήμης με το σχολικό μάθημα ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών, καλλιεργεί την ιστορική συνείδηση και μετατρέπει τη μάθηση σε ενεργητική διαδικασία διερεύνησης.

1.2 Η Προφορική Ιστορία ως παιδαγωγική προσέγγιση

Η Προφορική Ιστορία αποτελεί σήμερα μία από τις σημαντικότερες μεθόδους παραγωγής ιστορικής γνώσης. Βασίζεται στη συστηματική συλλογή, καταγραφή και ερμηνεία προφορικών αφηγήσεων ανθρώπων που βίωσαν ιστορικά γεγονότα ή κοινωνικές αλλαγές. Σύμφωνα με την Abrams (2014), η Προφορική Ιστορία δεν αφορά μόνο την καταγραφή της μνήμης, αλλά και την ερμηνεία των τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι θυμούνται, οργανώνουν και αφηγούνται το παρελθόν τους. Η αξία της επομένως δεν περιορίζεται στις πληροφορίες που παρέχουν οι αφηγητές αλλά επεκτείνεται και στον τρόπο με τον οποίο συγκροτούν την προσωπική και συλλογική τους μνήμη. Οι Ρεπούση και Ανδρεάδου (2010) τονίζουν ότι μέσω της Προφορικής Ιστορίας αποκτούν φωνή κοινωνικές ομάδες που παραδοσιακά απουσιάζουν από την επίσημη ιστοριογραφία. Έτσι, η ιστορία γίνεται περισσότερο δημοκρατική, καθώς αναδεικνύονται οι εμπειρίες απλών ανθρώπων, οι οικογενειακές ιστορίες και οι καθημερινές πρακτικές μιας κοινότητας. Στην εκπαιδευτική διαδικασία η Προφορική Ιστορία μετατρέπει τον μαθητή από παθητικό αποδέκτη γνώσεων σε ενεργό ερευνητή. Οι μαθητές συλλέγουν πρωτογενείς πηγές, αξιολογούν την αξιοπιστία τους, συγκρίνουν διαφορετικές αφηγήσεις και συνθέτουν τα δικά τους ιστορικά συμπεράσματα. Ο Κασβίκης (2023) διακρίνει δύο βασικούς τρόπους αξιοποίησης της Προφορικής Ιστορίας στην εκπαίδευση. Στην ενεργητική μορφή οι ίδιοι οι μαθητές πραγματοποιούν συνεντεύξεις, επεξεργάζονται τις αφηγήσεις και παράγουν ιστορικά αφηγήματα. Στην παθητική μορφή αξιοποιούνται ήδη καταγεγραμμένες μαρτυρίες ως ιστορικές πηγές κατά τη διδασκαλία. Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την πρώτη προσέγγιση, καθώς οι μαθητές ανέλαβαν εξ ολοκλήρου τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της ιστορικής έρευνας.

1.3 Το ερευνητικό κενό

Η ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζει αξιόλογες θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την Προφορική Ιστορία και την Τοπική Ιστορία. Ωστόσο, εξακολουθούν να είναι περιορισμένες οι εμπειρικές έρευνες που παρουσιάζουν ολοκληρωμένες εφαρμογές της Προφορικής Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με αξιοποίηση πολλαπλών εργαλείων συλλογής δεδομένων και με ανάλυση των μαθητικών εμπειριών. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συμβάλει στη σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζοντας μία ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση, στην οποία

οι μαθητές σχεδίασαν ερευνητικά ερωτήματα, πραγματοποίησαν συνεντεύξεις, κατέγραψαν προσωπικούς αναστοχασμούς και επεξεργάστηκαν ιστορικές μαρτυρίες, παράγοντας οι ίδιοι ιστορική γνώση.

2. Μεθοδολογία

2.1 Ερευνητική προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς στόχος της ήταν η διερεύνηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των νοημάτων που διαμόρφωσαν οι μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους στη διδακτική παρέμβαση Προφορικής Ιστορίας. Ως ερευνητική στρατηγική επιλέχθηκε η εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης (teaching intervention), κατά την οποία οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις φάσεις της ιστορικής διερεύνησης. Η επιλογή της συγκεκριμένης προσέγγισης κρίθηκε κατάλληλη, επειδή επέτρεψε τη μελέτη της μαθησιακής διαδικασίας στο φυσικό σχολικό περιβάλλον και την καταγραφή της σταδιακής εξέλιξης των μαθητικών αντιλήψεων.

2.2 Συμμετέχοντες

Στη διδακτική παρέμβαση συμμετείχαν έντεκα μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Αγίου Δημητρίου Κοζάνης, προερχόμενοι από την Γ' έως και τη ΣΤ' τάξη. Η ομάδα αποτελούνταν από έξι κορίτσια και πέντε αγόρια. Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με κριτήριο την εντοπιότητα, καθώς στόχος της έρευνας ήταν η ανάδειξη της ιστορίας του συγκεκριμένου χωριού μέσω των οικογενειακών αφηγήσεων των μαθητών. Η συγκεκριμένη επιλογή διασφάλισε ότι όλοι οι μαθητές είχαν πρόσβαση σε πιθανούς πληροφορητές με βιωματικές εμπειρίες από την τοπική κοινωνία. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου, κατά τη διάρκεια λειτουργίας του ολοήμερου προγράμματος, ώστε να μην παρεμποδίζεται η συμμετοχή των μαθητών στα υποχρεωτικά μαθήματα.

2.3 Πληροφορητές

Πληροφορητές της έρευνας αποτέλεσαν κυρίως παππούδες, γιαγιάδες και άλλα ηλικιωμένα μέλη των οικογενειών των μαθητών. Η επιλογή τους βασίστηκε στην υπόθεση ότι οι μεγαλύτερες γενιές διαθέτουν πλούσιο βιωματικό υλικό σχετικά με την ιστορία της κοινότητας, τις κοινωνικές αλλαγές και τις καθημερινές πρακτικές προηγούμενων δεκαετιών. Πριν από την έναρξη της έρευνας πραγματοποιήθηκαν ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών, κατά τις οποίες παρουσιάστηκε ο σκοπός της διδακτικής παρέμβασης, εξασφαλίστηκε η συναίνεσή τους και συζητήθηκαν ζητήματα δεοντολογίας και προστασίας των προσωπικών δεδομένων.

2.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα οργανώθηκε γύρω από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον τρόπο λειτουργίας της Προφορικής Ιστορίας όταν συμμετέχουν ενεργά στη συλλογή προφορικών μαρτυριών;

Με ποιον τρόπο οι προφορικές μαρτυρίες συμβάλλουν στην κατανόηση της τοπικής ιστορίας;

Πώς επηρεάζει η διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών;

Ποιες μεταβολές παρατηρούνται στην κατανόηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης;

2.5 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση τεσσάρων συμπληρωματικών εργαλείων, ώστε να επιτευχθεί τριγωνοποίηση των δεδομένων (data triangulation) και να ενισχυθεί η αξιοπιστία των ευρημάτων.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

Το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού χρησιμοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης ως εργαλείο συστηματικής παρατήρησης και αναστοχασμού. Σε αυτό καταγράφονταν οι παιδαγωγικές αποφάσεις, οι δυσκολίες εφαρμογής, οι αντιδράσεις των μαθητών, καθώς και οι τροποποιήσεις που κρίθηκαν αναγκαίες κατά την εξέλιξη του προγράμματος. Οι καταγραφές περιλάμβαναν τόσο οργανωτικά ζητήματα (επικοινωνία με γονείς, συνεργασία με την τοπική κοινότητα, σχεδιασμός δραστηριοτήτων) όσο και παιδαγωγικές παρατηρήσεις σχετικά με τη συμμετοχή, τη συνεργασία, την αυτενέργεια και την πρόοδο των μαθητών.

Ημερολόγιο μαθητή

Το ημερολόγιο μαθητή αποτέλεσε βασικό εργαλείο αναστοχασμού.

Μετά το τέλος κάθε συνάντησης ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράφουν:

τι έμαθαν,

τι τους δυσκόλεψε,

πώς ένιωσαν,

τι τους προκάλεσε εντύπωση,

τι θα ήθελαν να διερευνήσουν στη συνέχεια.

Τα ημερολόγια επέτρεψαν την καταγραφή της προσωπικής εμπειρίας κάθε μαθητή και ανέδειξαν τη σταδιακή εξέλιξη της ιστορικής του σκέψης κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Ερωτηματολόγιο συνέντευξης

Το ερωτηματολόγιο δεν δόθηκε έτοιμο στους μαθητές αλλά συνδιαμορφώθηκε στην τάξη. Οι μαθητές πρότειναν ερωτήσεις, συζήτησαν τη χρησιμότητά τους, τροποποίησαν τη διατύπωσή τους και κατέληξαν συλλογικά στην τελική μορφή του οδηγού συνέντευξης. Η διαδικασία αυτή λειτούργησε ως εισαγωγή στη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας, καθώς οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι η ιστορική γνώση παράγεται μέσα από κατάλληλα διατυπωμένα ερωτήματα.

Ηχογραφημένες συνεντεύξεις

Οι μαθητές πραγματοποίησαν και ηχογράφησαν συνεντεύξεις με τους πληροφορητές τους χρησιμοποιώντας κινητό τηλέφωνο ή tablet. Ακολούθησε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, παρουσίασή τους στην ολομέλεια και συλλογική επεξεργασία των ιστορικών πληροφοριών που προέκυψαν. Οι συνεντεύξεις αποτέλεσαν το βασικό σώμα πρωτογενών ιστορικών πηγών της έρευνας.

2.6 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006). Αρχικά πραγματοποιήθηκε επανειλημμένη ανάγνωση των ημερολογίων των μαθητών, των σημειώσεων του ημερολογίου του εκπαιδευτικού και των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, με σκοπό την εξοικείωση με το ερευνητικό υλικό. Στη συνέχεια εντοπίστηκαν επαναλαμβανόμενα μοτίβα και νοήματα, τα οποία κωδικοποιήθηκαν και οργανώθηκαν σε θεματικές κατηγορίες.

Η διαδικασία της ανάλυσης ακολούθησε τέσσερα στάδια:

Εξοικείωση με το ερευνητικό υλικό.

Αρχική κωδικοποίηση των δεδομένων.

Ομαδοποίηση των κωδίκων σε θεματικές κατηγορίες.

Ερμηνεία των θεμάτων και σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη σχετική βιβλιογραφία.

Από τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης προέκυψαν τέσσερις βασικές θεματικές ενότητες: (α) ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, (β) κατανόηση του ιστορικού χρόνου, (γ) ανάπτυξη της τοπικής ιστορικής συνείδησης και (δ) αναστοχασμός και συνεργατική μάθηση, οι οποίες αποτέλεσαν τη βάση για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε όλα τα ερευνητικά εργαλεία (ημερολόγιο εκπαιδευτικού, ημερολόγια μαθητών και απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις), ώστε τα ευρήματα να τεκμηριώνονται μέσα από περισσότερες της μίας πηγές δεδομένων, ενισχύοντας την αξιοπιστία της έρευνας μέσω τριγωνοποίησης των δεδομένων.

2.7 Ηθικά ζητήματα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις βασικές αρχές της εκπαιδευτικής δεοντολογίας. Πριν από την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης ενημερώθηκαν η Διεύθυνση του σχολείου, ο Σύλλογος Διδασκόντων και οι γονείς των μαθητών σχετικά με τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας. Οι γονείς συναίνεσαν στη συμμετοχή των παιδιών και στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι μπορούσαν να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια. Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων τηρήθηκε πλήρης ανωνυμία και όλα τα αποσπάσματα παρουσιάζονται χωρίς προσωπικά στοιχεία.

3. Αποτελέσματα

Η θεματική ανάλυση του ερευνητικού υλικού ανέδειξε τέσσερις βασικές θεματικές κατηγορίες, οι οποίες απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Τα αποτελέσματα

παρουσιάζονται ανά θεματική κατηγορία και τεκμηριώνονται με ενδεικτικά αποσπάσματα από τα ημερολόγια των μαθητών, το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού και τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις. Η παρουσίαση των ευρημάτων βασίζεται στη σύγκλιση των δεδομένων από τα διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία της ανάλυσης.

Πίνακας 1. Θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων

Θεματική κατηγορία	Πηγές δεδομένων	Ενδεικτικά ευρήματα
Ανάπτυξη ιστορικής σκέψης	Ημερολόγια μαθητών, συνεντεύξεις, ημερολόγιο εκπαιδευτικού	Διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, αξιοποίηση προφορικών μαρτυριών, αναγνώριση των προσωπικών αφηγήσεων ως ιστορικών πηγών
Κατανόηση ιστορικού χρόνου	Συνεντεύξεις, ημερολόγια μαθητών	Συσχέτιση παρελθόντος και παρόντος, αναγνώριση κοινωνικών και τοπικών μεταβολών
Ανάπτυξη της τοπικής ιστορικής συνείδησης	Συνεντεύξεις, ημερολόγια μαθητών	Σύνδεση με την οικογενειακή και τοπική ιστορία, ανάδειξη της αξίας της συλλογικής μνήμης
Αναστοχασμός και συνεργατική μάθηση	Ημερολόγια μαθητών, ημερολόγιο εκπαιδευτικού	Έκφραση συναισθημάτων, συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτοαξιολόγηση

Οι τέσσερις αυτές θεματικές παρουσιάζονται αναλυτικά στις επόμενες ενότητες μέσα από ενδεικτικά αποσπάσματα και παρατηρήσεις που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

3.1 Ανάπτυξη ιστορικής σκέψης

Η πρώτη θεματική κατηγορία αφορά την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών μέσα από την ενεργητική εμπλοκή τους στη διαδικασία της Προφορικής Ιστορίας. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι μαθητές σταδιακά εγκατέλειψαν την αντίληψη ότι η ιστορία αποτελεί αποκλειστικά γνώση που προέρχεται από το σχολικό εγχειρίδιο και άρχισαν να αντιλαμβάνονται ότι οι προσωπικές αφηγήσεις αποτελούν ιστορικές πηγές, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διερεύνηση του παρελθόντος. Η αλλαγή αυτή έγινε ιδιαίτερα εμφανής κατά τη διάρκεια της διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου και της πραγματοποίησης των συνεντεύξεων. Οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι η ποιότητα των πληροφοριών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διατύπωση κατάλληλων ιστορικών ερωτημάτων και ότι η ιστορική γνώση δεν παρέχεται έτοιμη αλλά οικοδομείται μέσα από τη διερεύνηση πηγών.

Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα από ημερολόγιο μαθητή:

«Η Προφορική Ιστορία ασχολείται με τους ανώνυμους ανθρώπους, άρα και η μαρτυρία του παππού μου έχει μεγάλη αξία.» Το συγκεκριμένο απόσπασμα καταδεικνύει ότι ο μαθητής αναγνώρισε τη σημασία της προφορικής μαρτυρίας ως ιστορικής πηγής και αντιλήφθηκε ότι η

ιστορία δεν αφορά αποκλειστικά σημαντικά πρόσωπα ή μεγάλα γεγονότα, αλλά και τις εμπειρίες των καθημερινών ανθρώπων.

Ανάλογη ήταν και η παρατήρηση άλλου μαθητή: «Δεν είχα σκεφτεί ποτέ ότι οι ιστορίες της γιαγιάς μου μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να μάθουμε την ιστορία του χωριού.» Το παραπάνω εύρημα δείχνει ότι οι μαθητές κατανόησαν τη σχέση ανάμεσα στην ατομική μνήμη και τη συλλογική ιστορική γνώση.

Σημαντικό στοιχείο αποτέλεσε επίσης η διαδικασία σύνταξης του ερωτηματολογίου. Στην αρχή της παρέμβασης οι περισσότερες ερωτήσεις των μαθητών ήταν γενικού χαρακτήρα, όπως «Πώς ήταν τότε;». Σταδιακά όμως διατυπώθηκαν περισσότερο στοχευμένα ιστορικά ερωτήματα, όπως:

«Πώς ήταν το σχολείο όταν ήσασταν παιδιά;»

«Ποιες ήταν οι καθημερινές ασχολίες σας;»

«Πώς άλλαξε το χωριό με τα χρόνια;»

«Τι θυμάστε περισσότερο από εκείνη την εποχή;»

Η εξέλιξη αυτή αποτυπώνει την ανάπτυξη της ιστορικής διερεύνησης και της ικανότητας των μαθητών να οργανώνουν μια συνέντευξη με ερευνητικό προσανατολισμό. Παράλληλα, από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού προκύπτει ότι οι μαθητές άρχισαν να αξιολογούν τις μαρτυρίες με περισσότερο κριτικό τρόπο. Κατά τις παρουσιάσεις στην ολομέλεια της ομάδας διατύπωναν ερωτήματα σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στις αφηγήσεις των πληροφορητών, επισημαίνοντας ότι διαφορετικοί άνθρωποι θυμούνται το ίδιο γεγονός με διαφορετικό τρόπο. Η παρατήρηση αυτή δείχνει ότι οι μαθητές άρχισαν να αντιλαμβάνονται τη βιωματική και υποκειμενική διάσταση της ιστορικής μνήμης.

Συνολικά, τα δεδομένα της πρώτης θεματικής κατηγορίας δείχνουν ότι η συμμετοχή των μαθητών στη συλλογή και επεξεργασία προφορικών μαρτυριών συνέβαλε ουσιαστικά στην ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης, καθώς τους έφερε σε επαφή με βασικές πρακτικές της ιστορικής έρευνας, όπως η διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, η αξιοποίηση πρωτογενών πηγών και η κριτική προσέγγιση των ιστορικών αφηγήσεων.

3.2 Κατανόηση του ιστορικού χρόνου

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι μία από τις σημαντικότερες μαθησιακές μεταβολές που προέκυψαν από τη διδακτική παρέμβαση ήταν η σταδιακή κατανόηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου. Στην αρχή του προγράμματος οι περισσότεροι μαθητές αντιλαμβάνονταν το παρελθόν ως μια αόριστη χρονική περίοδο, αποκομμένη από τη δική τους καθημερινότητα. Οι πρώτες καταγραφές στα ημερολόγιά τους περιείχαν κυρίως περιγραφικές αναφορές σχετικά με όσα άκουγαν από τους πληροφορητές, χωρίς να επιχειρούν συσχετισμούς με το παρόν ή να αναζητούν τις αιτίες των ιστορικών μεταβολών. Η εικόνα αυτή διαφοροποιήθηκε σταδιακά μετά τη διεξαγωγή και την επεξεργασία των προφορικών συνεντεύξεων. Οι μαθητές άρχισαν να συγκρίνουν τη ζωή των προηγούμενων γενεών με τη δική τους καθημερινότητα,

να αναγνωρίζουν μεταβολές στον τρόπο ζωής και να αντιλαμβάνονται ότι η ιστορία αποτελεί μια διαρκή διαδικασία αλλαγής και συνέχειας.

Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω καταγραφή μαθήτριας στο ημερολόγιό της:

«Η γιαγιά μου πήγαινε στο σχολείο με τα πόδια και πολλές φορές δεν είχε ούτε βιβλία. Εγώ δεν είχα σκεφτεί ποτέ ότι τόσο κοντά μας υπήρχαν τόσο διαφορετικές συνθήκες ζωής.» Αντίστοιχα, ένας μαθητής σημείωσε: «Νόμιζα ότι το χωριό ήταν πάντα όπως είναι σήμερα. Τώρα κατάλαβα ότι οι άνθρωποι ζούσαν διαφορετικά και άλλαξαν πολλά πράγματα με τα χρόνια.»

Τα παραπάνω αποσπάσματα δείχνουν ότι οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στην απομνημόνευση πληροφοριών, αλλά επιχείρησαν να συνδέσουν προσωπικές αφηγήσεις με ιστορικές αλλαγές. Η μετάβαση αυτή αποτελεί ένδειξη ανάπτυξης ιστορικής σκέψης, καθώς το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την απλή γνώση γεγονότων προς την κατανόηση των κοινωνικών μεταβολών μέσα στον χρόνο.

Παρόμοια εικόνα προέκυψε και από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις. Οι μαθητές, μετά τις πρώτες αφηγήσεις των πληροφορητών, διατύπωναν νέες ερωτήσεις σχετικά με τις αλλαγές που είχαν συμβεί στο χωριό, στις συνθήκες εργασίας, στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή. Η στάση αυτή αποτυπώθηκε και στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, όπου σημειώνεται ότι αρκετοί μαθητές ζήτησαν να πραγματοποιήσουν δεύτερη συνέντευξη, προκειμένου να συμπληρώσουν πληροφορίες που θεωρούσαν πλέον σημαντικές.

Η ανάλυση των ημερολογίων έδειξε ακόμη ότι οι μαθητές άρχισαν να χρησιμοποιούν αυθόρμητα χρονικούς δείκτες, όπως «παλιά», «τότε», «σήμερα», «πριν από πολλά χρόνια», επιχειρώντας να οργανώσουν χρονικά τα ιστορικά γεγονότα. Η χρήση τέτοιων εννοιών δεν εμφανιζόταν στις πρώτες συναντήσεις, γεγονός που υποδηλώνει ότι η επαφή με τις προφορικές μαρτυρίες συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας πιο ώριμης αντίληψης του ιστορικού χρόνου.

Πίνακας 2. Ενδεικτικά ευρήματα σχετικά με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου

Ερευνητικό δεδομένο	Ενδεικτική ένδειξη
Σύγκριση παρελθόντος-παρόντος	Οι μαθητές συνέκριναν τη ζωή των παππούδων τους με τη δική τους καθημερινότητα.
Αναγνώριση ιστορικών αλλαγών	Εντόπισαν αλλαγές στην εκπαίδευση, στην εργασία και στις κοινωνικές σχέσεις.
Χρήση χρονικών εννοιών	Εμφανίστηκαν αυθόρμητα αναφορές όπως «παλιά», «τότε», «σήμερα».
Διατύπωση νέων ερωτημάτων	Οι μαθητές αναζήτησαν αιτίες και συνέπειες των αλλαγών που εντόπισαν.

Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι η διδακτική παρέμβαση συνέβαλε ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας περισσότερο ιστορικής αντίληψης του χρόνου. Οι μαθητές έπαψαν να αντιμετωπίζουν το παρελθόν ως μια στατική αφήγηση και άρχισαν να το αντιλαμβάνονται ως μια δυναμική διαδικασία που συνδέεται άμεσα με τη ζωή των ανθρώπων και του τόπου τους.

3.3 Ανάπτυξη της τοπικής ιστορικής συνείδησης

Η τρίτη θεματική κατηγορία που αναδείχθηκε από την ανάλυση των δεδομένων αφορά την ενίσχυση της τοπικής ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Η προσωπική εμπλοκή τους στη συλλογή των προφορικών μαρτυριών δημιούργησε μια διαφορετική σχέση με την ιστορία του τόπου τους, καθώς οι πληροφορίες δεν προέρχονταν από σχολικά εγχειρίδια αλλά από ανθρώπους του οικογενειακού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Η διαδικασία των συνεντεύξεων φαίνεται ότι λειτούργησε ως γέφυρα ανάμεσα στη σχολική γνώση και στην οικογενειακή μνήμη. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι οι προσωπικές αφηγήσεις των παππούδων και των γιαγιάδων αποτελούν σημαντικές ιστορικές πηγές, μέσα από τις οποίες μπορεί να αναδειχθεί η ιστορία του τόπου τους.

Μαθήτρια της ΣΤ΄ τάξης έγραψε χαρακτηριστικά: «Δεν ήξερα ότι ο παππούς μου είχε ζήσει τόσα πολλά. Τώρα κατάλαβα ότι η ιστορία του είναι και ιστορία του χωριού.»

Ένας άλλος μαθητής σημείωσε: «Περνάω κάθε μέρα από την πλατεία αλλά δεν ήξερα τι είχε γίνει εκεί παλιά.» Αντίστοιχα, στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού καταγράφεται ότι μετά την ολοκλήρωση των πρώτων συνεντεύξεων αρκετοί μαθητές ζήτησαν να μιλήσουν και με άλλους συγγενείς, ώστε να συλλέξουν περισσότερες ιστορίες και να συγκρίνουν διαφορετικές αφηγήσεις. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι αρκετές από τις συζητήσεις στην τάξη επεκτάθηκαν πέρα από το αρχικό ερευνητικό ερώτημα. Οι μαθητές αναζήτησαν παλιές φωτογραφίες, οικογενειακά αντικείμενα και ιστορικά τεκμήρια, τα οποία έφεραν στο σχολείο με δική τους πρωτοβουλία. Η αυθόρμητη αυτή δράση δείχνει ότι η συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία λειτούργησε ως κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση της τοπικής ιστορίας.

Παράλληλα, η επεξεργασία των ημερολογίων ανέδειξε ότι οι μαθητές άρχισαν να αντιλαμβάνονται την τοπική ιστορία ως μέρος της προσωπικής και οικογενειακής τους ταυτότητας. Η ιστορία του χωριού δεν παρουσιαζόταν πλέον ως ένα αφηρημένο αντικείμενο μάθησης αλλά ως στοιχείο της δικής τους ζωής και της ιστορίας της οικογένειάς τους.

Πίνακας 3. Ενδεικτικά δεδομένα σχετικά με την ανάπτυξη της τοπικής ιστορικής συνείδησης

Ερευνητικό δεδομένο	Ενδεικτικό εύρημα
Σύνδεση με την οικογενειακή ιστορία	Οι μαθητές αναγνώρισαν ότι οι οικογενειακές αφηγήσεις αποτελούν ιστορικές πηγές.
Ενδιαφέρον για την τοπική ιστορία	Αναζήτησαν επιπλέον πληροφορίες και πραγματοποίησαν νέες συνεντεύξεις.
Ανάπτυξη τοπικής ταυτότητας	Συνέδεσαν προσωπικές εμπειρίες με την ιστορία του χωριού.
Ενεργός συμμετοχή	Συγκέντρωσαν φωτογραφίες, αντικείμενα και πρόσθετο ιστορικό υλικό.

Η συνολική ανάλυση δείχνει ότι η διδακτική παρέμβαση δεν συνέβαλε μόνο στην κατανόηση ιστορικών εννοιών, αλλά ενίσχυσε και τη βιωματική σχέση των μαθητών με τον τόπο τους. Μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στη συλλογή, επεξεργασία και παρουσίαση των προφορικών μαρτυριών, οι μαθητές προσέγγισαν την τοπική ιστορία ως μια ζωντανή διαδικασία που συνδέεται άμεσα με τις προσωπικές και οικογενειακές τους εμπειρίες.

3.4 Αναστοχασμός και συνεργατική μάθηση

Η ανάλυση των ημερολογίων των μαθητών ανέδειξε ότι η συστηματική καταγραφή των εμπειριών μετά από κάθε συνάντηση λειτούργησε ως εργαλείο αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στην απλή περιγραφή των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν, αλλά κατέγραψαν προσωπικές σκέψεις, δυσκολίες, συναισθήματα και παρατηρήσεις σχετικά με τη λειτουργία της ομάδας και τη δική τους συμμετοχή. Από τα πρώτα κιόλας μαθήματα καταγράφηκαν επιφυλάξεις σχετικά με τη συνεργασία στις ομάδες. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη αναφορά: «Δεν νομίζω ότι θα συνεργαστούμε με επιτυχία.» (Ημερολόγιο μαθητή)

Η συγκεκριμένη καταγραφή αποτυπώνει την αρχική αβεβαιότητα των μαθητών απέναντι στη συνεργατική διαδικασία. Η δημιουργία μικτών ομάδων με μαθητές διαφορετικών τάξεων και ηλικιών αποτέλεσε μια νέα εμπειρία, η οποία αρχικά δημιούργησε ανασφάλεια. Ωστόσο, καθώς εξελισσόταν η διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές φαίνεται ότι ανέπτυξαν σταδιακά δεξιότητες συνεργασίας, αλληλοϋποστήριξης και κατανομής ρόλων.

Παράλληλα, στα ημερολόγια εντοπίστηκαν αναφορές που αποκαλύπτουν την ανάληψη προσωπικής ευθύνης για τη μαθησιακή διαδικασία. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

« Σήμερα πολλά παιδιά δεν είχαν φέρει τις πληροφορίες που ζήτησε ο κύριος και εγώ ήμουν ένα από αυτά.» (Ημερολόγιο μαθητή)

Η συγκεκριμένη καταγραφή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς ο μαθητής αναγνωρίζει τη δική του ευθύνη απέναντι στην ομάδα χωρίς να αποδίδει την ευθύνη αποκλειστικά στους άλλους. Η αυτοαναφορική αυτή στάση αποτελεί ένδειξη ανάπτυξης αναστοχαστικής σκέψης και προσωπικής υπευθυνότητας, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τις αρχές της συνεργατικής μάθησης.

Επιπλέον, αρκετές αναφορές αποτυπώνουν τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων της διδακτικής παρέμβασης:

«Κάθε φορά ασχολούμαστε με κάτι διαφορετικό και αυτό μας αρέσει πιο πολύ.» (Ημερολόγιο μαθητή)

Το συγκεκριμένο απόσπασμα δείχνει ότι η εναλλαγή βιωματικών δραστηριοτήτων, ομαδικών εργασιών, συνεντεύξεων και συζητήσεων συνέβαλε στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και ενίσχυσε τη συμμετοχή τους σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης.

Παράλληλα, η μελέτη των ημερολογίων ανέδειξε διαφοροποίηση στον τρόπο γραφής μεταξύ κοριτσιών και αγοριών. Τα ημερολόγια των κοριτσιών περιλάμβαναν συχνότερα προσωπικές σκέψεις, συναισθήματα και αναφορές στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας. Αντίθετα, τα ημερολόγια των αγοριών ήταν περισσότερο περιγραφικά και επικεντρώνονταν κυρίως στις δραστηριότητες της συνάντησης, με

περιορισμένες αναφορές στο προσωπικό βίωμα. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τις παρατηρήσεις που καταγράφηκαν και στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού και υποδηλώνει διαφορετικούς τρόπους έκφρασης και αναστοχασμού των μαθητών.

Συνολικά, τα ημερολόγια λειτούργησαν όχι μόνο ως εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων αλλά και ως παιδαγωγικό μέσο ανάπτυξης του αναστοχασμού. Οι μαθητές παρακολουθούσαν την προσωπική τους πρόοδο, αναγνώριζαν δυσκολίες, αξιολογούσαν τη συμμετοχή τους και επαναπροσδιόριζαν τον ρόλο τους μέσα στην ομάδα. Η διαδικασία αυτή συνέβαλε ουσιαστικά στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης και στη διαμόρφωση μιας περισσότερο ενεργητικής στάσης απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία.

4. Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ότι η αξιοποίηση της Προφορικής Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική παιδαγωγική πρακτική για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, την ανάπτυξη της τοπικής ιστορικής συνείδησης και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη συλλογή, καταγραφή και ερμηνεία προφορικών μαρτυριών τους επέτρεψε να προσεγγίσουν την ιστορία όχι ως ένα σύνολο έτοιμων γνώσεων, αλλά ως μια διαδικασία διερεύνησης, ερμηνείας και τεκμηρίωσης.

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας αφορά την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Η διαδικασία διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου, η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων και η επεξεργασία των μαρτυριών συνέβαλαν ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν ότι η ιστορική γνώση δεν προκύπτει αποκλειστικά από τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά οικοδομείται μέσα από την κριτική αξιοποίηση διαφορετικών ιστορικών πηγών. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τις θέσεις του Παληκίδη (2010), σύμφωνα με τις οποίες η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία λήψης συνεντεύξεων τους εισάγει ουσιαστικά στη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας και τους εξοικειώνει με τον τρόπο σκέψης του ιστορικού.

Παράλληλα, η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές κατανόησαν σταδιακά την έννοια του ιστορικού χρόνου μέσα από τη σύγκριση διαφορετικών γενεών και βιωμάτων. Οι αφηγήσεις των πληροφορητών λειτούργησαν ως γέφυρα ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, επιτρέποντας στους μαθητές να αντιληφθούν τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές που σημειώθηκαν στον τόπο τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη θέση της Abrams (2014), σύμφωνα με την οποία η προφορική ιστορία δεν αποτελεί απλή καταγραφή αναμνήσεων, αλλά διαδικασία ερμηνείας της ανθρώπινης εμπειρίας μέσα στον χρόνο.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει επίσης η ενίσχυση της τοπικής ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Η επιλογή πληροφορητών από το οικογενειακό και τοπικό περιβάλλον είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αναγνωρίσουν ότι η ιστορία του τόπου τους αποτελεί μέρος της ευρύτερης ιστορικής πραγματικότητας. Οι προσωπικές αφηγήσεις των παππούδων και των γιαγιάδων συνέβαλαν στη σύνδεση της οικογενειακής μνήμης με τη συλλογική ιστορική μνήμη και ανέδειξαν τη σημασία των καθημερινών ανθρώπων ως φορέων ιστορικής γνώσης. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τις απόψεις των Ρεπούση και Ανδρεάδου (2010), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η Προφορική Ιστορία δίνει φωνή σε πρόσωπα που συνήθως απουσιάζουν από τις επίσημες ιστορικές αφηγήσεις.

Επιπλέον, η ανάλυση των ημερολογίων των μαθητών ανέδειξε τον σημαντικό παιδαγωγικό ρόλο του αναστοχασμού. Η συστηματική καταγραφή σκέψεων και συναισθημάτων μετά από κάθε συνάντηση βοήθησε τους μαθητές να αξιολογήσουν την προσωπική τους συμμετοχή, να αναγνωρίσουν δυσκολίες και να επαναπροσδιορίσουν τη θέση τους μέσα στην ομάδα. Η πρακτική αυτή ενίσχυσε τόσο τη μεταγνωστική τους ανάπτυξη όσο και τις δεξιότητες συνεργασίας, καθώς οι μαθητές ανέλαβαν σταδιακά μεγαλύτερη ευθύνη για τη μαθησιακή διαδικασία.

Ένα ακόμη στοιχείο που προέκυψε από την έρευνα αφορά τη διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο τα αγόρια και τα κορίτσια αξιοποίησαν το ημερολόγιο. Τα κορίτσια κατέγραφαν συχνότερα προσωπικά συναισθήματα, σκέψεις και εμπειρίες συνεργασίας, ενώ τα αγόρια εστίαζαν κυρίως στην περιγραφή των δραστηριοτήτων. Αν και η συγκεκριμένη παρατήρηση δεν μπορεί να γενικευθεί λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω διερεύνησης σε μεγαλύτερα δείγματα.

Η παρούσα μελέτη διαφοροποιείται από αρκετές προηγούμενες εκπαιδευτικές εφαρμογές, καθώς δεν περιορίστηκε στην αξιοποίηση έτοιμου προφορικού ιστορικού υλικού. Αντίθετα, οι ίδιοι οι μαθητές ανέλαβαν τον σχεδιασμό των ερωτήσεων, τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, την απομαγνητοφώνηση, την επεξεργασία των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Με τον τρόπο αυτό υιοθετήθηκε η προσέγγιση της «ενεργητικής Προφορικής Ιστορίας» (active oral history), την οποία περιγράφει ο Κασβίκης (2023), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές λειτουργούν ως ερευνητές και όχι ως παθητικοί αποδέκτες ιστορικών πληροφοριών.

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η αξιοποίηση της Προφορικής Ιστορίας μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό μοντέλο ιστορικής εκπαίδευσης. Η διαδικασία ενισχύει την ενεργητική μάθηση, καλλιεργεί δεξιότητες ιστορικής διερεύνησης, ενδυναμώνει τη σχέση των μαθητών με την τοπική κοινωνία και μετατρέπει την ιστορική γνώση σε προσωπική και βιωματική εμπειρία. Η συμβολή αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης, η οποία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας, κριτικής σκέψης και ενεργού συμμετοχής των μαθητών.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τη συμβολή των προφορικών μαρτυριών στην κατανόηση του παρελθόντος και στην ανάδειξη της τοπικής ιστορίας μέσα από την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης Προφορικής Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια της ιστορικής διερεύνησης – από τη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων και τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων έως την απομαγνητοφώνηση, την ανάλυση και την παρουσίαση των μαρτυριών – συνέβαλε ουσιαστικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης και ιστορικού γραμματισμού.

Η αξιοποίηση των προφορικών μαρτυριών έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα να αντιληφθούν ότι η ιστορική γνώση δεν αποτελεί μια στατική αφήγηση, αλλά οικοδομείται μέσα από τη διερεύνηση, τη σύγκριση και την ερμηνεία διαφορετικών ιστορικών πηγών. Παράλληλα, η επαφή με τις αφηγήσεις των πληροφορητών συνέβαλε στην κατανόηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου, καθώς οι μαθητές μπόρεσαν να συγκρίνουν διαφορετικές ιστορικές περιόδους,

να εντοπίσουν στοιχεία συνέχειας και μεταβολής και να συνδέσουν την οικογενειακή μνήμη με την ιστορία της τοπικής κοινότητας.

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα της έρευνας αποτελεί η ενίσχυση της τοπικής ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Οι συμμετέχοντες δεν λειτούργησαν ως παθητικοί δέκτες ιστορικών πληροφοριών, αλλά ως ενεργοί ερευνητές που αναζήτησαν, κατέγραψαν και αξιολόγησαν ιστορικές μαρτυρίες από το άμεσο κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλον. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε τη σύνδεσή τους με την ιστορία του τόπου τους και ανέδειξε τη σημασία των προσωπικών αφηγήσεων ως ιστορικών τεκμηρίων.

Παράλληλα, η αξιοποίηση του ημερολογίου του μαθητή ως εργαλείου αναστοχασμού αποδείχθηκε ιδιαίτερα χρήσιμη τόσο για τη μαθησιακή διαδικασία όσο και για την ερευνητική αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης. Τα ημερολόγια κατέγραψαν σκέψεις, συναισθήματα και προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, επιτρέποντας την ανάδειξη της εξέλιξης της συμμετοχής τους, της ανάπτυξης συνεργατικών δεξιοτήτων και της σταδιακής κατανόησης βασικών εννοιών της Προφορικής Ιστορίας.

Ωστόσο, η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό και προερχόταν από μία μόνο σχολική μονάδα, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Επιπλέον, η έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο μίας συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης και σε ένα ιδιαίτερο τοπικό κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο ενδέχεται να επηρέασε τη στάση και τη συμμετοχή των μαθητών.

Για τον λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμη η υλοποίηση αντίστοιχων ερευνών σε μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων, σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές και με μεγαλύτερα δείγματα μαθητών. Παράλληλα, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η συγκριτική μελέτη διαφορετικών μορφών αξιοποίησης της Προφορικής Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και η διερεύνηση της μακροχρόνιας επίδρασής της στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι η Προφορική Ιστορία μπορεί να αποτελέσει ένα σύγχρονο παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο συνδέει τη σχολική γνώση με την τοπική κοινωνία, ενισχύει τη βιωματική μάθηση και καλλιεργεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διερεύνηση του παρελθόντος. Η αξιοποίησή της μπορεί να ενταχθεί δημιουργικά τόσο στο μάθημα της Ιστορίας όσο και σε διαθεματικές εκπαιδευτικές δράσεις, όπως τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και οι Δράσεις Ενεργού Πολίτη, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μαθητών που προσεγγίζουν το παρελθόν με ιστορική τεκμηρίωση, κριτική σκέψη και υπευθυνότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Abrams, L. (2014). Θεωρία προφορικής ιστορίας (P. Βαν Μπούσχοτεν, Επιμ.). Πλέθρον.

Ανδρέου, Α. (1995). Τοπική εκπαιδευτική ιστορία: Η ελληνική περίπτωση (Εισαγωγικές σημειώσεις). Θέσεις, 50.

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

Harvey, D. C. (1932). The importance of local history in the writing of general history. *The Canadian Historical Review*, 13(3), 244–251.

Κασβίκης, Κ. (2023). Ποιος φοβάται την προφορική ιστορία; Παρατηρήσεις για την αξιοποίηση της προφορικής ιστορίας στα προγράμματα σπουδών Ιστορίας της περιόδου 2003–2022. Στο Πρακτικά Συνεδρίου: Το MOG ως αντικείμενο μελέτης: Ιστοριογραφία, Τραυματική Μνήμη, Δημόσια Ιστορία, Ιστορική Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Λεοντσίνης, Γ. Ν. (1996). Διδακτική της Ιστορίας: Γενική, τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.

Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2003). Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος. Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.

Παληκίδης, Α. (2010). Διδακτική της Τοπικής Ιστορίας. Στο Ν. Ρουδομέτωφ (Επιμ.), Στοιχεία Ιστορίας του Νομού Καβάλας: Πρακτικά του Σεμιναρίου Τοπικής Ιστορίας (σσ. 13–52). Δήμος Καβάλας.

Ρεπούση, Μ., & Ανδρεάδου, Χ. (Επιμ.). (2010). Προφορικές ιστορίες: Ένας οδηγός προφορικής ιστορίας για την εκπαίδευση και την κοινότητα. Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Χανίων & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ταμίσογλου, Χ. (2021). Τοπική ιστορία: Από τις θεωρητικές στις εκπαιδευτικές εκφάνσεις. Gutenberg.

Μοντέλα διοίκησης στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: από τη διερεύνηση βασικών αρχών σε παρεμβάσεις στρατηγικού σχεδιασμού, Τοκμακίδου Ελπίς

Τοκμακίδου Ελπίς, Διεύθυνση Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 & Π.Ε. 60, Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Μ.Ε.Δ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαίδευση Ενηλίκων, etokmaki@sch.gr

Abstract: This paper investigates the prevalence of specific management theories as reflected in the operation of a particular school unit. Focusing on the bureaucratic model (Weber) and New Public Management (NPM), it seeks points of convergence and opportunities for their utilization in designing improvement proposals, within the framework of an education that strives to combine quality and innovation. The aim is to identify and map the principles of these two models in the school's daily practice, as well as to detect deviations from the corresponding theoretical frameworks. Methodologically, data triangulation is employed through systematic observation, a semi-structured interview, a teacher questionnaire, and content analysis of selected institutional documents. The findings demonstrate the prevalence of a hybrid administrative model, in which bureaucratic structures and elements of transformational leadership coexist, substantiating an organizational reality that combines structural constraints with substantial opportunities and digital adaptations. This finding shapes the core principles of a strategic intervention plan, grounded in the logic of creating a community of practice, expected to strengthen the role of teachers in the new school reality — offering a evidence-based example of connecting administrative theory and educational practice, with applicable findings for the improvement of teaching practices and the continuous upgrading of education provided in the Greek context.

Keywords: school administration, bureaucratic model, New Public Management, hybrid model, community of practice

Περίληψη: Η εργασία επιχειρεί να διερευνήσει την επικράτηση συγκεκριμένων θεωριών διοίκησης, όπως αυτές αποτυπώνονται στη λειτουργία μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Εστιάζοντας στο γραφειοκρατικό μοντέλο (Weber) και στη Νέα Δημόσια Διοίκηση (NPM), αναζητά σημεία τομής και δυνατότητες αξιοποίησής τους για τον σχεδιασμό προτάσεων βελτίωσης, στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης που επιδιώκει να συνδυάσει την ποιότητα και την καινοτομία. Στόχος είναι ο εντοπισμός και η αποτύπωση των αρχών των δύο αυτών μοντέλων στο καθημερινό γίνεσθαι του σχολείου, καθώς και η ανίχνευση αποκλίσεων από τα αντίστοιχα θεωρητικά πρότυπα. Μεθοδολογικά, αξιοποιείται η τριγωνοποίηση δεδομένων από συστηματική παρατήρηση, ημιδομημένη συνέντευξη, ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών και ανάλυση περιεχομένου σε επιλεγμένα θεσμικά έγγραφα. Τα ευρήματα καταδεικνύουν την κυριαρχία ενός υβριδικού διοικητικού μοντέλου, όπου γραφειοκρατικές δομές και στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας συνυπάρχουν, στοιχειοθετώντας μια οργανωσιακή πραγματικότητα που συνδυάζει δομικούς περιορισμούς με ουσιαστικές δυνατότητες και ψηφιακές προσαρμογές. Το αποτέλεσμα αυτό καθοδηγεί τις βασικές αρχές ενός σχεδίου στρατηγικών παρεμβάσεων -στη λογική δημιουργίας μιας κοινότητας πρακτικής, που αναμένεται να ενισχύσει το ρόλο των εκπαιδευτικών στη νέα σχολική πραγματικότητα -προσφέροντας ένα

τεκμηριωμένο παράδειγμα σύνδεσης διοικητικής θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης, στην προοπτική βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών και αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο.

Λέξεις κλειδιά: σχολική διοίκηση, γραφειοκρατικό μοντέλο, Νέα Δημόσια Διοίκηση, υβριδικό μοντέλο, κοινότητα πρακτικής

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση του 21ου αιώνα λειτουργεί σε ένα περιβάλλον αβεβαιότητας, κοινωνικών/ τεχνολογικών μεταβολών και διαρκών απαιτήσεων για ανανέωση, για αυτό και η εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων ετών προωθεί πρωτοβουλίες που αναμορφώνουν τον παιδαγωγικό/ επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών (Σιφακάκης, 2015). Θεωρούμενοι ως κρίσιμοι φορείς αλλαγής (Everard & Morris, 1999; Fullan & Hargreaves, 1995), καλούνται να λειτουργήσουν ως επαγγελματίες, συνδυάζοντας τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εφαρμογή και αξιοποιώντας την τεχνολογία και την έρευνα για την υποστήριξη μεγάλου εύρους μαθησιακών στόχων. Παράλληλα, στόχοι όπως η προώθηση της συμπερίληψης, η αποφυγή κάθε είδους αποκλεισμού και η δημιουργία σχολείων ικανών να λειτουργούν ως δημιουργικές κοινότητες συνεργασίας συνδέονται άμεσα με τις αρχές της αποτελεσματικής διοίκησης, καθώς απαιτείται στρατηγικός σχεδιασμός, οργάνωση, κατανομή ρόλων, αξιοποίηση πόρων και διαρκής αξιολόγηση των διαδικασιών, στοιχεία που συναντώνται τόσο στις κλασικές θεωρίες διοίκησης όσο και στις σύγχρονες προσεγγίσεις τους.

Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική μονάδα προσεγγίζεται ως πολύπλοκος και δυναμικός οργανισμός, όπου η παιδαγωγική, η διοικητική και η κοινωνική διάσταση αλληλεπιδρούν. Η μελέτη των θεωριών δημόσιας διοίκησης προσφέρει το απαραίτητο εννοιολογικό έρεισμα για την κατανόηση των διαδικασιών που διέπουν αυτή την αμοιβαία συμπλήρωση· από τον ορθολογισμό της γραφειοκρατικής προσέγγισης έως τη στοχοθετημένη αποτελεσματικότητα του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ (NPM), του ψηφιακού μετασχηματισμού και της αντίστοιχης Διακυβέρνησης παράλληλα με την αναστοχαστική διάσταση των σύγχρονων μοντέλων ηγεσίας, το σχολείο αναλύεται ως οργανισμός που μαθαίνει, εξελίσσεται και μετασχηματίζεται. Ως δημόσιος οργανισμός, υπόκειται σε συγκεκριμένα μοντέλα διοίκησης που εντοπίζονται στη θεωρία και αποτυπώνονται στην καθημερινή του λειτουργία -μοντέλα των οποίων τα χαρακτηριστικά, η εφαρμογή τους στον εκπαιδευτικό χώρο και η συνάφειά τους με την ελληνική σχολική πραγματικότητα παρουσιάζονται στο θεωρητικό πλαίσιο που ακολουθεί. Αν και η σχέση διοικητικών μοντέλων και σχολικής πραγματικότητας έχει απασχολήσει την αντίστοιχη βιβλιογραφία, ο συνδυασμός τους σε εμπειρική μελέτη περίπτωσης στο ελληνικό πρωτοβάθμιο σχολείο -υπό την αμερόληπτη οπτική ενός εξωτερικού παρατηρητή- παραμένει σχετικά αδιερεύνητος. Μέσω της ανάλυσης των διαφορετικών αυτών διαστάσεων στην περίπτωση ενός συγκεκριμένου σχολείου -που ανήκει στην περιοχή ευθύνης της γράφουσας ως Συμβούλου Εκπαίδευσης- επιδιώκεται ο εντοπισμός και η αποτύπωση των μοντέλων διοίκησης που κυριαρχούν στην καθημερινή του λειτουργία, με την προσδοκία ότι τα ευρήματα αυτά θα προσφέρουν κατευθύνσεις βελτίωσης τόσο της καθημερινής λειτουργίας του όσο και εν γένει του παρεχόμενου εκπαιδευτικού του έργου.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Μοντέλα της δημόσιας διοίκησης και σχολική διαχείριση

Η επιστήμη της διοίκησης έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο -στο πέρασμα του χρόνου- προσφέροντας ποικίλες θεωρητικές σχολές και μοντέλα, που συνέβαλαν εν γένει στη διαμόρφωση του σύγχρονου δημόσιου τομέα. Κάθε ένα από αυτά υποστήριξε αντίστοιχα την κατανόηση των μηχανισμών λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, συμβάλλοντας στην ανάλυση των δομών/διαδικασιών τους και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Η μελέτη των μοντέλων διοίκησης και διαχείρισης της εκπαίδευσης, όπως παρουσιάζεται από τους Nowosad & Weissbrot-Koziarska (2023), αναδεικνύει τη δυναμική των εσωτερικών και εξωτερικών συνθηκών διαμόρφωσής τους και μια αναδυόμενη ανάμεικτη εικόνα μεταξύ της πλήρους κεντροποίησης και της αντίστοιχης αποκέντρωσης (Nowosad & Weissbrot-Koziarska (2023).

Η συγκεκριμένη παρατήρηση τεκμηριώνει την επιλογή της παρούσας ανάλυσης να εστιάσει σε δύο μοντέλα -το γραφειοκρατικό και τη Νέα Δημόσια Διοίκηση- για την κατανόηση της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Όπως έχει υποστηριχθεί κατά καιρούς, στο σύγχρονο ελληνικό πρωτοβάθμιο σχολείο ο/η Διευθυντής/τρια κινείται μεταξύ ενός «εκκρεμούς», αφού από τη μια πλευρά καλείται να φροντίσει για την πιστή εφαρμογή νόμων και εγκυκλίων -διασφαλίζοντας τον ορθολογισμό και την ομοιομορφία- ενώ από την άλλη πλευρά να προωθήσει την αλλαγή -αφού πρώτα διαγνώσει τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού που ηγείται- υπηρετώντας στόχους καινοτομίας και διαρκούς εξέλιξης (Σταύρου, 2020). Όπως έχει επισημανθεί (Ανδρικοπούλος, 2023), η οπτική των συγκεκριμένων μοντέλων εστιάζει στην επαναπλαισίωση, αναδιατύπωση και επαναερμηνεία των κεντρικά σχεδιασμένων πολιτικών, προκειμένου αυτές να προσαρμοστούν στους εθνικούς στρατηγικούς στόχους και στις ανάγκες της κοινωνικής πραγματικότητας, στο όριο της οποίας λειτουργούν και αναπτύσσονται (Andrikopoulos, 2022; Ανδρικοπούλος, 2023). Κάτω από αυτήν την προοπτική η θεώρηση των μοντέλων σχολικής διαχείρισης αντιμετωπίζεται στην κατεύθυνση ανταπόκρισης συγκεκριμένων κοινωνικών απαιτήσεων και ως το αποτέλεσμα αντίστοιχων κινήματων στην έναρξη του 21ου αιώνα (Juárez-Tamayo et al, 2024). Η επίδρασή τους εξετάζεται στη διαφορετική εννοιολογική πλαισίωση όρων και εννοιών, όπως η συμμετοχή, η στάση απέναντι στις αλλαγές και στην καινοτομία. Οι έννοιες αυτές, όπως έχει υποστηριχθεί, καθορίζουν το πλαίσιο δράσης του διευθυντικού προσωπικού ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος (Juárez-Tamayo et al. 2024) και κατά συνέπεια του/της Διευθυντή/τριας μιας σχολικής μονάδας, στοιχείο που βρίσκεται στο επίκεντρο της έρευνας μας.

1.2. Γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης

Ιστορικά, τρεις βασικές σχολές -η κλασική, η νεοκλασική και η σύγχρονη- προσδιόρισαν την εξέλιξη της επιστήμης της εκπαιδευτικής διοίκησης (Πασιαρδής, 2004; Κυζήρη, 2015), με την επικράτηση της διοικητικής οργάνωσης γραφειοκρατικού τύπου ως ένα από τα πλέον αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών θεσμών κατά τη διαχρονική τους εξέλιξη. Πρόκειται για μια εργαλειακή αντιμετώπιση της εκπαίδευσης, με τη διοίκησή της να βασίζεται στις αρχές του γραφειοκρατικού μοντέλου του Max Weber (Nowosad & Weissbrot-Koziarska, 2023). Σύμφωνα με τον εισηγητή της, η γραφειοκρατία προσφέρει θεσμική νομιμότητα,

αποτελώντας το ορθολογικότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο άσκησης ελέγχου, αφού αγνοώντας την ανθρώπινη υπόσταση δεν λαμβάνει υπόψη τις άτυπες σχέσεις που αναπτύσσονται σε έναν οργανισμό (Ανδρικόπουλος, 2023; Τσιέλος, 2023; Κυζίρη, 2015). Ως βασικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μοντέλου αναφέρονται:

Ιεραρχική δομή: Οι αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά, με γραμμική/ πυραμιδωτή κατανομή αρμοδιοτήτων, γεγονός που διασφαλίζει συνέπεια στην υλοποίηση των διαδικασιών (Σαϊτής, 2008; Nowosad & Weissbrot-Koziarska, 2023; Balıkcı, 2024).

Εξειδίκευση και καταμερισμός εργασίας: Οι κατανεμημένοι ρόλοι -βάση των προσόντων και της εμπειρίας- και οι προκαθορισμένες διαδικασίες περιορίζουν τη δυνατότητα ευελιξίας (Πασιαρδής, 2004; Nowosad & Weissbrot-Koziarska, 2023; Cardaş-Răduță, 2024).

Τυποποίηση δραστηριοτήτων και κανόνες: Η ύπαρξη σαφών κανόνων /διαδικασιών διασφαλίζει ομοιομορφία και σταθερότητα (Κατσαρός, 2008; Saiti, 2009; Cardaş-Răduță, 2024; Balıkcı, 2024).

Απρόσωπες επαγγελματικές σχέσεις: Οι αποφάσεις βασίζονται στον ορθολογισμό, εξασφαλίζοντας ίση μεταχείριση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Πασιαρδής, 2004; Κατσαρός, 2008; Nowosad & Weissbrot-Koziarska, 2023; Balıkcı, 2024).

Προοπτικές ανέλιξης: Οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης καθορίζονται μέσα από τυπικές διαδικασίες και πολιτικές αξιολόγησης (Πασιαρδής, 2004, Κατσαρός, 2008).

Όπως παρατηρεί η Cardaş-Răduță (2024), η γραφειοκρατία αποτελεί ένα τεχνικό σύστημα που συνεισφέρει στην προβλεψιμότητα, αλλά δημιουργεί ταυτόχρονα ένα «σιδερένιο κλουβί». Η διττή επίδραση της γραφειοκρατίας αναφέρεται μεν στην ορθολογική δομή και σαφήνεια που παρέχει ενώ ταυτόχρονα θέτει όρια στην επαγγελματική αυτονομία και την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών (Σαϊτής, 2008; Balıkcı, 2024).

Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, η μελέτη της σχολικής διοίκησης σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Ρουμανία και η Τουρκία αναδεικνύει κοινές δυσκολίες ως προς τη διαχείριση της γραφειοκρατικής λογικής και τη δυσκολία μετάβασης από την τυπική συμμόρφωση σε ένα συμμετοχικό, ανθρωποκεντρικό μοντέλο διοίκησης.

Στην ελληνική περίπτωση, η συγκεκριμένη προοπτική εξακολουθεί να συνυπάρχει με αποκεντρωτικές πολιτικές, δημιουργώντας ένα σύστημα, όπου οι διευθυντές/τριες καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα στη συμμόρφωση και στην καινοτομία (Ανδρικόπουλος & Υφαντή, 2024). Παρόμοιες αντιφάσεις εντοπίζονται στη Ρουμανία, όπου η γραφειοκρατία συχνά εκλαμβάνεται μόνο στη δυσλειτουργική της διάσταση (Cardaş-Răduță, 2024). Αντίστοιχα, στην Τουρκία η διοίκηση των σχολείων επηρεάζεται από μια παράδοση που ενισχύει την πειθαρχία και τη δομική εστίαση (Balıkcı, 2024). Ανάλογα με το πώς ενσωματώνει την ανθρώπινη διάσταση και την κουλτούρα συμμετοχής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον επιβεβαιώνει τη λειτουργία της είτε ως σταθεροποιητικός μηχανισμός είτε ως παράγοντας ακαμψίας (Balıkcı, 2024). Ωστόσο παρά τα περιορισμένα περιθώρια σύνδεσης με προοδευτικούς στόχους -όπως η επαγγελματοποίηση και η έμφαση στη διαφορετικότητα- διακρίνονται ορισμένα πεδία σχετικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων στον ελληνικό χώρο, που οδηγούν στο συμπέρασμα ότι διανύουμε μια μακρά μεταβατική περίοδο. Σε αυτήν, οι τρεις ιδεατοί τύποι αυτονομίας (διοικητική, οικονομική και παιδαγωγική) συναντώνται με αντίστοιχα επιχειρήματα

αποκέντρωσης, διαφάνειας και λογοδοσίας. Σε σχετική παρατήρηση του Δ. Σταύρου (2020) η διαδικασία αυτή δεν εξελίσσεται πάντα ομαλά/δομημένα, καθώς εμφανίζονται μικτές/υβριδικές μορφές, οι οποίες όμως προσφέρουν την προοπτική εφαρμογής αρχών νεότερων μοντέλων σε αντιδιαστολή με την επικράτηση του γραφειοκρατικού. Και ενώ ο κεντρικός έλεγχος, η ιεραρχική δομή και η κατανομή εξουσίας εξακολουθούν να κυριαρχούν σε χώρες με ισχυρή γραφειοκρατική παράδοση (Andrikopoulos & Ifanti, 2020), ο χώρος της διοίκησης γνωρίζει την ευρεία υιοθέτηση ενός νέου παραδείγματος, της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (Li & Chung, 2018).

1.3. Μοντέλο της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (NPM)

Αν και η παρουσία της οριοθετείται χρονικά στα τέλη της δεκαετίας του 1970 η έννοια της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (New Public Management- NPM) άρχισε να κερδίζει έδαφος 20 χρόνια μετά, με το Ην.Βασίλειο και τη Ν.Ζηλανδία να καταγράφονται ως πρωτοπόροι της εδραίωσής της στον ευρύτερο δημόσιο χώρο (Haslimeier & Lienhard, 2025). Ωστόσο και το συγκεκριμένο μοντέλο δε θεωρείται νεότευκτο, αφού αντιμετωπίζεται ως αναβίωση αρχών της κλασσικής διοικητικής θεωρίας και εκπροσώπων της, όπως ο Taylor και ο Fayol (Andrikopoulos, & Ifanti, 2020). Είναι χαρακτηριστική η παρατήρηση των Haslimeier & Lienhard (2025) πως η συμπερίληψη πρακτικών του ιδιωτικού τομέα στο νέο μοντέλο διοίκησης δεν είναι νέα στην πραγματικότητα, καθώς συνδέονται με το κίνημα των city-managers, γνωστό στις Η.Π.Α. από τα τέλη του 19ου αιώνα. Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια συστηματική μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς τα αποτελέσματα, χωρίς να παραβλέπονται οι διαδικασίες/ οι κανόνες (Saiti, 2009; Κουστέλιος κ.ά., 2021). Προωθείται η αναδιοργάνωση των δημόσιων υπηρεσιών με έμφαση στη λογοδοσία, η οποία συνδέεται με μηχανισμούς διαφάνειας στη λήψη αποφάσεων, συστηματικού ελέγχου και αποτίμησης της απόδοσης, καθώς και με την ανάγκη προσαρμογής των δημόσιων υπηρεσιών στις αυξημένες απαιτήσεις των πολιτών για υψηλή ποιότητα υπηρεσιών (Zolak Poljašević et al, 2025; Andrikopoulos & Ifanti, 2020; Κουστέλιος, κ.ά., 2021; Ανδρικοπούλος, 2023; Ανδρικοπούλος & Υφαντή, 2024). Τα παραπάνω εντασσόμενα σε μια συγκεκριμένη δέσμη προτεραιοτήτων συναντώνται στη Διοίκηση μέσω Στόχων/Αποτελεσμάτων (Andrikopoulos & Ifanti, 2020; Andrikopoulos, 2022), η οποία προβάλλεται ως ένα χρήσιμο εργαλείο προγραμματισμού. Στη βάση της θεμελιώνεται η αποτελεσματικότητα των δημόσιων οργανισμών, καθώς το μοντέλο του NPM προβλέπει την συμπερίληψη κρίσιμων λειτουργιών, όπως ο σχεδιασμός και η ιεράρχηση στόχων, η κατανομή καθηκόντων/ ευθυνών στα διαφορετικά επίπεδα οργάνωσης, η αξιοποίηση/ανάπτυξη των διαθέσιμων πόρων, η επικοινωνία, η ηγεσία και διαχείριση του προσωπικού παράλληλα με τη διαμορφωτική αξιολόγηση σε κάθε στάδιο της διαδικασίας (Andrikopoulos, 2022). Με την ίδια προοπτική υποστηρίζεται η θέσπιση σαφώς διατυπωμένων, μετρήσιμων και επιτεύξιμων στόχων, που κατευθύνουν τις διοικητικές επιλογές. Η παρακολούθηση της εφαρμογής τους μπορεί να υποστηριχθεί μέσω πολλαπλών και συστηματικών μηχανισμών καθώς και με την απόδοση λόγου στους ενδιαφερόμενους φορείς (Andrikopoulos, 2022; Ανδρικοπούλος & Υφαντή, 2024; Haslimeier & Lienhard, 2025).

Στον χώρο της εκπαίδευσης -όσον αφορά κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο- η αρχή της διαφάνειας και λογοδοσίας ενισχύεται από την επιρροή του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που προωθούν συστήματα διαρκούς εποπτείας και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, συνδέοντας την αποδοτικότητά τους με τις μαθητικές επιδόσεις σε εθνικές και διεθνείς

αξιολογήσεις (Andrikopoulos, 2022; Ανδρικόπουλος & Υφαντή, 2024), προτάσσοντας ως αρετές των δημόσιων σχολείων την υπευθυνότητα και την αποτελεσματικότητά τους. Σύμφωνα με σχετική αναφορά του ΟΟΣΑ η εκτεταμένη χρήση εθνικών/κεντρικών εξετάσεων συμβάλλει στη σταθεροποίηση και ενίσχυση των συστημάτων διαρκούς λογοδοσίας (OECD, 2023). Ενώ η απαίτηση για τεκμηριωμένη αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου συντείνει στο στόχο της μέγιστης απόδοσης και αφορά το σύνολο των λειτουργιών (παιδαγωγική, διοικητική λειτουργία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών) που αυτό υπηρετεί, ενώ ο έλεγχος περιλαμβάνει τόσο την εσωτερική όσο και την εξωτερική αξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2025). Η διαμόρφωση και λειτουργία ολοένα και περισσότερων ψηφιακών πληροφοριακών συστημάτων με την αντίστοιχη καθιέρωση μιας εκπαιδευτικής διοίκησης που βασίζεται στην ύπαρξή τους έρχεται να υπηρετήσει τον ίδιο σκοπό, εκπληρώνοντας παράλληλα αντίστοιχα πάγια αιτήματα και συστάσεις διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ (Ανδρικόπουλος, 2023). Στο πλαίσιο αυτό εμφανίζεται η πρόταση αξιοποίησης των 3Ε (economy, efficiency, effectiveness), που σχετίζεται με την ορθολογική χρήση των πόρων, την τυποποίηση διαδικασιών και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων βάσει συγκεκριμένων δεικτών (Κουστέλιος, κ.ά., 2021), με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας μέσα από διαδικασίες στρατηγικού σχεδιασμού (Σταύρου, 2019).

Στο εκπαιδευτικό πεδίο το NPM προτάσσει παράλληλα με την ενίσχυση των ανταγωνιστικών λογικών, την αποκέντρωση της λήψης αποφάσεων και την ευελιξία των διοικητικών δομών (Ανδρικόπουλος & Υφαντή, 2024; Κουστέλιος, κ.ά., 2021). Στο ίδιο πλαίσιο θεωρείται θεμιτή -για τις ανάγκες χρηματοδότησης αλλά και επέκτασης των ενδεχόμενων συνεργειών- η ενεργός εμπλοκή εξωτερικών συνεργατών, όπως των Συλλόγων Γονέων/Κηδεμόνων αλλά και φορέων της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Χαρακτηριστική είναι επίσης η ανάδειξη της αναγκαιότητας παραχώρησης περαιτέρω αυτονομίας στην ίδια τη σχολική μονάδα. Οι σχετικές αναφορές συνδέουν τη ιδέα της αποκέντρωσης/αυτονομίας με την ενδυνάμωση των διευθυντών/ριών και των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών που είναι σε θέση να διαχειρίζονται πόρους (οικονομικούς και ανθρώπινους), να λαμβάνουν αποφάσεις, αναλαμβάνοντας εντέλει την τελική ευθύνη για την ποιότητα του παρεχόμενου από αυτούς/ές εκπαιδευτικού έργου (Σταύρου, 2019; Ανδρικόπουλος, 2023). Οι αλλαγές που προτείνονται από το μοντέλο συνδέεται με διαδικασίες επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών, προτάσσοντας την εφαρμογή ενός αντικειμενικού συστήματος επιλογής και αξιολόγησης, την αξιοποίηση κατάλληλων μορφών παρακίνησης, παράλληλα με την ανάγκη ανάδειξης παιδαγωγικών πρωτοβουλιών/ προαγωγή καινοτόμων δράσεων. Άλλωστε η διαχείριση αυτών των διαδικασιών αναδεικνύει την πολυδιάστατη και συχνά υβριδική μορφή που λαμβάνει η εφαρμογή των αρχών του NPM στον εκπαιδευτικό χώρο (Σταύρου, 2019). Μάλιστα όπως υπογραμμίζεται σε σχετική ποιοτική μελέτη, που συνδύασε ανάλυση εγγράφων και βιβλιογραφική έρευνα μεταξύ των καντονιών της Ελβετίας, εξακολουθεί -ακόμη και σε χώρες που η ένταξη στο NPM έχει καταγραφεί από το 1990- να εντοπίζεται ο συνδυασμός παραδοσιακών και σύγχρονων διοικητικών προτύπων (Haslimeier & Lienhard, 2025).

1.4. Από το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης σε πιο εύελικτα μοντέλα διοίκησης

Η συγκεκριμένη διαπίστωση συναντάται στα συμπεράσματα ανασκόπησης μοντέλων διοίκησης σε σχολικά περιβάλλοντα, όπου διαπιστώνεται ότι στον ευρωπαϊκό χώρο παρατηρείται σταθερά μια μετάβαση από τα παραδοσιακά, ιεραρχικά μοντέλα διοίκησης προς πιο ανοιχτές

μορφές ηγεσίας, που εδράζονται στη συνεργασία και στη συλλογική λήψη αποφάσεων. Ο Nadeem (2024), μελετώντας το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποδίδει την επιτυχία του στις μορφές ηγεσίας που προάγουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών και το κοινό όραμα. Στο πλαίσιο αυτό, επισημαίνει ότι τα παραδοσιακά μοντέλα χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτικές δομές εξουσίας και περιορισμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση πολιτικών ή στρατηγικών. Αντίθετα, οι σύγχρονες προσεγγίσεις (Human Relations, Digital Era) προωθούν μια πιο συνεργατική κουλτούρα, στην οποία η κοινή ανάληψη ευθύνης κατά τη λήψη αποφάσεων ενισχύει τη δέσμευση των μελών, αποβλέποντας στη συνεχή βελτίωση (Nadeem, 2024). Η θεώρηση αυτή συνδέεται με τις ευρωπαϊκές τάσεις αποκέντρωσης και δημοκρατικής διακυβέρνησης, όπως επισημαίνουν οι Masías et al. (2025), οι οποίοι, μέσα από την οπτική εξωτερικών παρατηρητών, αναγνωρίζουν και περιγράφουν αντίστοιχες τάσεις, τονίζοντας τη σημασία της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και της καλλιέργειας συνεργατικών μορφών ηγεσίας, που ενισχύουν τη συλλογική ανάπτυξη των σχολικών κοινοτήτων. Η μελέτη των Conway et al. (2025) σε αυστραλιανά σχολεία διερευνά πώς η στρατηγική ευθυγράμμιση μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος και σχολείου υποστηρίζει την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Αξιοποιώντας συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και ανάλυση εγγράφων, επισημαίνουν τη σπουδαιότητα της καθοδήγησης των διευθυντών, που -σε συνδυασμό με μια σαφή εκπαιδευτική πολιτική- μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για σχολεία που μαθαίνουν και αναπτύσσονται συλλογικά (Conway et al., 2025).

Το μοντέλο του NPM κυριάρχησε για πάνω από τριάντα χρόνια στις μεταρρυθμίσεις του δημόσιου τομέα παγκοσμίως, αλλά πλέον δέχεται εντεινόμενη κριτική, καθώς συμβάλλει σε περισσότερη -και όχι λιγότερη- γραφειοκρατία. Η έμφαση στην αποδοτικότητα και στα αποτελέσματα συχνά οδήγησε σε περιθωριοποίηση αξιών, όπως η δικαιοσύνη και η δημοκρατία (Haslimeier & Lienhard, 2025). Δεν είναι τυχαίο άλλωστε πως έχει καταγραφεί ένα παράδοξο, γνωστό ως «η ειρωνεία της γραφειοκρατίας» (Σταύρου, 2019). Θεωρήθηκε ότι στερείται συνοχής και στηρίζεται σε σύνολο ανεξάρτητων παραδοχών, αντί να συγκροτεί μια ολοκληρωμένη θεωρητική προσέγγιση. Ίσως και αυτός είναι ο βασικός λόγος που η επιρροή του NPM περιορίστηκε κυρίως στους αγγλοσαξονικούς, αυστραλιανο-ασιατικούς και σκανδιναβικούς κύκλους (Andrikopoulos & Ifanti, 2020). Πιέσεις για αλλαγές που συνδέθηκαν με την παγκοσμιοποίηση, την ραγδαία εξέλιξη των Τ.Π.Ε. καθώς και τα ερευνητικά δεδομένα/ αποτελέσματα, ανέδειξαν την ανάγκη ανανέωσης/ εκσυγχρονισμού και του NPM (Andrikopoulos & Ifanti, 2020, Μιχαλόπουλος, 2003). Η αλλαγή αυτή συμπίπτει με την εμφάνιση της Νέας Δημόσιας Διακυβέρνησης, αναδεικνύοντας την ανάγκη εστίασης στην έννοια της ηγεσίας (Ανδρικόπουλος, 2023). Οι μηχανισμοί ελέγχου εξακολουθούν να υφίστανται και στο πλαίσιο του νεότερου αυτού μοντέλου, ωστόσο η έννοια της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας αναδιαμορφώνεται (Ανδρικόπουλος, 2023), θέτοντας παράλληλα τα θεμέλια για την αναζήτηση νέων προοπτικών στη δημόσια διοίκηση και στην παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών προϊόντων.

Μεθοδολογία

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει ότι η σχολική διοίκηση στον ελληνικό χώρο κινείται σε ένα μεταβατικό τοπίο, όπου γραφειοκρατικές δομές συνυπάρχουν με στοιχεία της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, χωρίς να έχει διαμορφωθεί ένα συνεκτικό διοικητικό πρότυπο (Σταύρου, 2020· Ανδρικόπουλος, 2023). Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη διερευνά τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: Ποια χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου και των αρχών

του NPM εντοπίζονται στη λειτουργία μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας; Με ποιους τρόπους η καθημερινή λειτουργία του σχολείου αποκλίνει από τις θεωρητικά προσδιορισμένες αρχές των μοντέλων; Ποιες δυνατότητες και περιορισμοί προκύπτουν από το διαμορφούμενο μοντέλο διοίκησης ως προς τη βελτίωση του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου; Η έρευνα ακολουθεί ποιοτική προσέγγιση, αξιοποιώντας τη μελέτη περίπτωσης ως βασικό ερευνητικό σχεδιασμό, καθώς διευκολύνει την εις βάθος κατανόηση ενός φαινομένου στο πραγματικό του πλαίσιο, επιτρέποντας την ανάδειξη της πολυπλοκότητας και της μοναδικότητας κάθε φορά ερευνητικού πεδίου (Yin, 2009). Οι διοικητικές αρχές που αποτέλεσαν άξονες της ανάλυσης, όπως έχουν τεκμηριωθεί στο θεωρητικό πλαίσιο, αποτυπώνονται στους πίνακες και στα σχεδιαγράμματα που ακολουθούν. Ως προς την επιλογή του δείγματος, η έρευνα διεξήχθη σε συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο ημιαστικής περιοχής της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η επιλογή του σχολείου βασίστηκε σε κριτήρια διαθεσιμότητας και συναίνεσης των συμμετεχόντων, σύμφωνα με τη λογική της βολικής δειγματοληψίας. Κεντρικό ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε η συστηματική παρατήρηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη -σύμφωνα με τη σχολή των ανθρώπινων σχέσεων στη διοίκηση- ότι η ερευνητική παρουσία μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων, επιδιώχθηκε η αξιοποίηση πολλαπλών πηγών δεδομένων μέσω τριγωνοποίησης, ώστε να ενισχυθεί η αξιοπιστία των ευρημάτων.

Ως προς την ανάλυση των δεδομένων, ακολουθήθηκε θεματική ανάλυση περιεχομένου με βάση προκαθορισμένους θεματικούς άξονες που αντιστοιχούσαν στις αρχές των εξεταζόμενων διοικητικών μοντέλων. Οι πηγές δεδομένων περιλάμβαναν μήτρα παρατήρησης μίας ημέρας λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ημιδομημένη συνέντευξη με τη Διευθύντρια, σύντομο ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς, μελέτη διοικητικών και παιδαγωγικών έγγραφων της σχολικής μονάδας, όπως ο Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας, η Ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης (2024-2025), οι Πράξεις Συλλόγου Διδασκόντων, οι Πράξεις Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) και ανακοινώσεις στην ιστοσελίδα του σχολείου. Διασφαλίστηκαν η ανωνυμία των συμμετεχόντων, η εθελοντική συμμετοχή και η αποκλειστική αξιοποίηση των δεδομένων για ερευνητικούς σκοπούς.

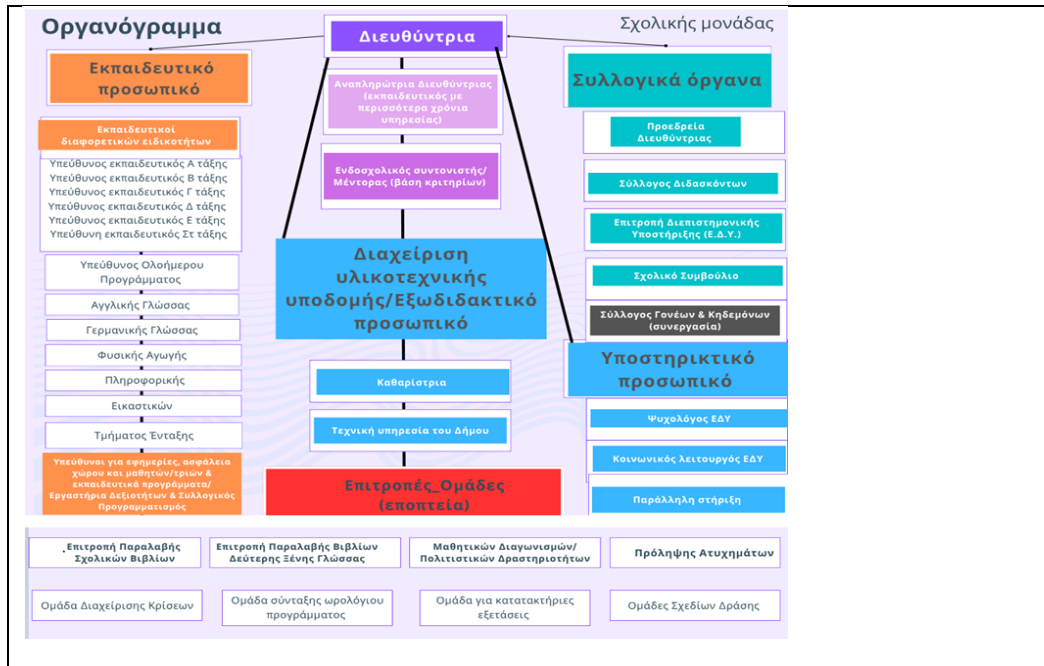
Αποτελέσματα

Το συγκεκριμένο σχολείο στην περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης αποτελεί μια μικρή σχολική μονάδα ημιαστικής περιοχής. Κατά το σχολικό έτος 2025-2026 λειτουργούν έξι τμήματα πρωινού προγράμματος, ένα Ολοήμερου/Πρόωρης Υποδοχής, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται υποστηρικτικές δομές (τάξη υποδοχής, ενισχυτική διδασκαλία/παράλληλη στήριξη για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τη συνδρομή και σχολικής νοσηλεύτριας). Το μαθητικό δυναμικό αριθμεί 90 μαθητές/ριες, ανάμεσά τους αλλοδαποί/Ρομά, γεγονός που προσδίδει στο σχολείο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Το προσωπικό απαρτίζεται από 14 εκπαιδευτικούς. Αρκετοί (8) έχουν οργανική θέση στο σχολείο, γεγονός που συμβάλλει στη σταθερότητα/συνέχεια του εκπαιδευτικού έργου.

Οργανωσιακή Δομή

Τα ερευνητικά δεδομένα συνοδεύονται από ανάλυση περιεχομένου θεσμικών και διοικητικών εγγράφων, παράλληλα με τη αποτύπωση της λειτουργικής διάστασής τους στη συγκεκριμένη

σχολική μονάδα, όπως αυτή εκφράζεται στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας.

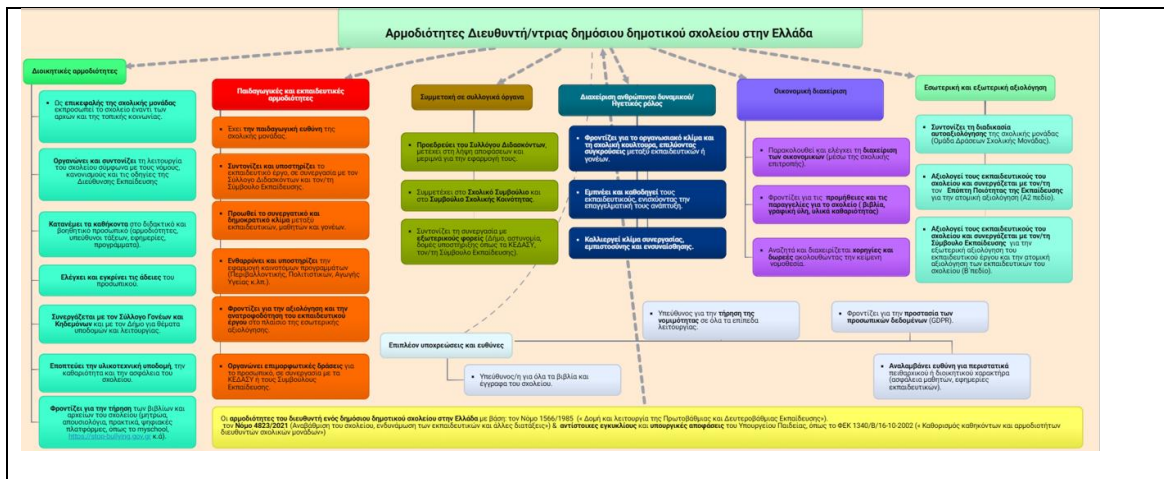


Σχεδιάγραμμα 1 Οργανόγραμμα σχολικής μονάδας (σύμφωνα με το περιγραφόμενο θεσμικό πλαίσιο και την υφιστάμενη ταυτότητά της)

Αν και δεν έχει ακόμη καθοριστεί ένα ευδιάκριτο περίγραμμα θέσεων, που θα όριζε επακριβώς τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών στο σχολείο, καθώς υφίστανται προβλέψεις παλαιότερων ετών (ενδεικτικά ΦΕΚ 1340/2002) στο Σχεδιάγραμμα 1 παρουσιάζεται το Οργανόγραμμα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Λειτουργικές Διαδικασίες

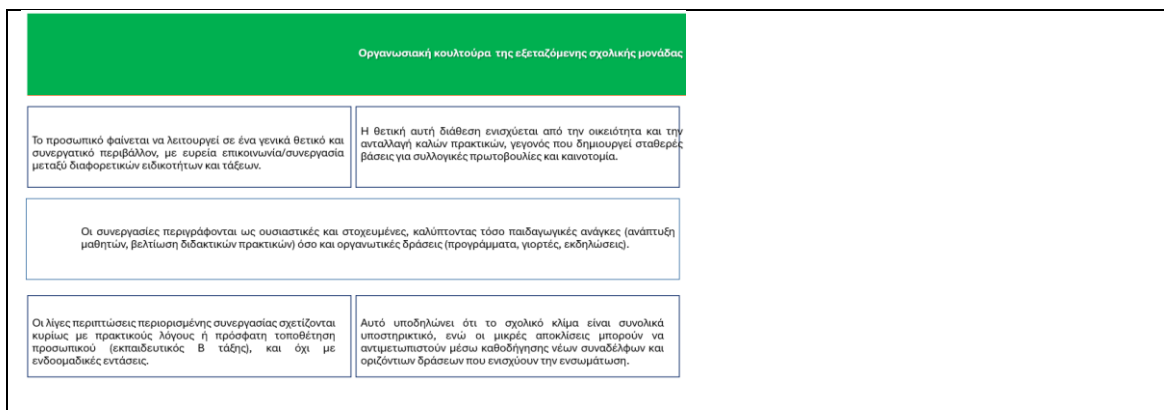
Όπως σε κάθε άλλο δημόσιο δημοτικό σχολείο, έτσι και στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, η Διευθύντρια αναλαμβάνει τον συντονισμό του εκπαιδευτικού προσωπικού, τη διαχείριση προβλημάτων και την επικοινωνία με τους εμπλεκόμενους φορείς (Περιφερειακές Διευθύνσεις, Διευθύνσεις Εκπαίδευσης), όπως προκύπτει από την ανάλυση του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου και των διοικητικών εγγράφων της σχολικής μονάδας, στη βάση εφαρμογής αρχών της ιεραρχικής σχέσης (Σχεδιάγραμμα 2) και της χρηστής διοίκησης. Το Υπουργείο έχει γενική εποπτεία (προϋπολογισμό, προγράμματα, στελέχωση, σχολικά εγχειρίδια), ενώ η Διευθύντρια, ως κορυφαίο στέλεχος σε τοπικό επίπεδο, φέρει την πλήρη ευθύνη τόσο σε προσωποπαγείς όσο και συλλογικές αποφάσεις.



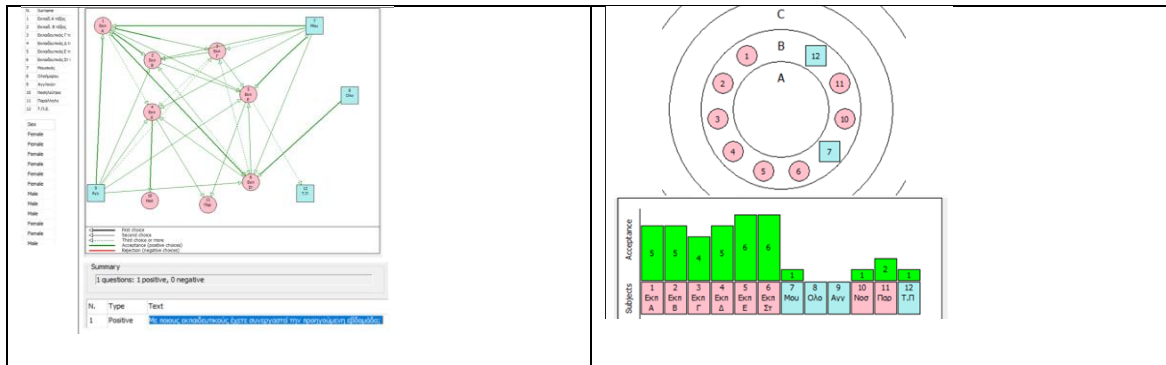
Σχεδιάγραμμα 2 Αρμοδιότητες Διευθύντριας της Σχολικής Μονάδας

Οργανωσιακή Κουλτούρα

Πίνακας 1 Οργανωσιακή κουλτούρα της εξεταζόμενης Σχολικής Μονάδας



Παράλληλα με τις πληροφορίες της οργανωσιακής κουλτούρας (όπως αυτές αποτυπώνονται στο Πίνακα 1), αποτελώντας προϊόν της συστηματικής παρατήρησης και των σχετικών απαντήσεων σε αντίστοιχο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, το κοινωνιόγραμμα (Σχεδιάγραμμα 4-5), που προήλθε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ανοιχτή ερώτηση σε σχέση με τη μεταξύ τους συνεργασία, αποτυπώνει την αίσθηση μιας εξασφαλισμένης συναισθηματικότητας.



Διαγράμματα 4-5 Αποτύπωση της άτυπης κοινωνικής δομής της σχολικής μονάδας

Οι παραπάνω εικόνες στα διαγράμματα 4-5, δημιουργημένες μέσω της εφαρμογής GroupDynamics (λογισμικό ανάλυσης της δυναμικής ομάδων, Κλουβάτος, χ.χ.), καταγράφουν τις άτυπες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου (σύμφωνα με τις δηλώσεις τους στις ερωτήσεις «με ποιους εκπαιδευτικούς έχετε συνεργαστεί την τελευταία εβδομάδα και με ποιους όχι»). Οι εκπαιδευτικοί-υπεύθυνοι τάξεων (Α', Γ', Δ, Ε και Στ') συγκεντρώνουν υψηλότερες τιμές αποδοχής/επιλογών, με σχετικά μικρές μεταξύ τους διακυμάνσεις. Ο εκπαιδευτικός Μουσικής εμφανίζει επίσης υψηλή τιμή, σε σύγκριση με εκείνη των εκπαιδευτικών-υπεύθυνων τάξεων, δεδομένο που συνδέεται με τον ενεργό του ρόλο σε διάφορες σχολικές εκδηλώσεις. Από την άλλη πλευρά η εκπαιδευτικός της Β' τάξης έχει λίγες θετικές επιλογές λόγω της πρόσφατης τοποθέτησής της στο σχολείο. Ωστόσο αν και δεν της έχει δοθεί αρκετός χρόνος για την οριστικοποίηση της θέσης της στη δυναμική της ομάδας, η τοποθέτησή της στον κεντρικό πυρήνα δεν αμφισβητεί τη θεσμική και η λειτουργική της ένταξη στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί των Αγγλικών και Ολοήμερου καταγράφουν αισθητά χαμηλότερες τιμές, γεγονός που αποτυπώνει περιορισμένες επιλογές συνεργασίας σε σύγκριση με τον βασικό κορμό. Οι υποστηρικτικοί ρόλοι (Νοσηλεύτρια, Παράλληλη Στήριξη, Τ.Π.Ε.) εμφανίζουν χαμηλές αλλά υπαρκτές τιμές, στοιχείο που φανερώνει επιλεκτική και στοχευμένη αλληλεπίδραση, αποκλείοντας την πλήρη απουσία από το κοινωνικό δίκτυο του σχολείου.

Παράλληλα, όπως προκύπτει από την συνέντευξή της, η Διευθύντρια προτάσσει την ανάγκη διατήρησης ενός θετικού εργασιακού κλίματος, για την ανάδειξη εκπαιδευτικών με ηγετικά χαρακτηριστικά, ικανών να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου. Από την άλλη πλευρά οι απαντήσεις σε δομημένο ερωτηματολόγιο σε σχέση με το μοντέλο διοίκησης του σχολείου, συγκλίνουν στην ύπαρξη χαρακτηριστικών ενός μετασχηματιστικού ηγέτη, που επικοινωνεί το όραμά της, σε κείμενα όπως ο Κανονισμός Λειτουργίας της σχολικής μονάδας και λοιπά διοικητικά έγγραφα.

Η κατανόηση της σχολικής πραγματικότητας και των προκλήσεων που τίθενται στην πράξη για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, αποτυπώνεται στους πίνακες 2 και 3 που ακολουθούν. Οι πίνακες συγκροτήθηκαν μέσω θεματικής κατηγοριοποίησης δεδομένων από θεσμικά έγγραφα, παρατήρηση και αποδελτίωση των συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων. Με βάση τα παραπάνω, η ανάλυση οδηγείται στη διαπίστωση της κυριαρχίας ενός υβριδικού μοντέλου διοίκησης που συναντάται άλλωστε και στη σχετική βιβλιογραφία, τουλάχιστον όσον αφορά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο (Κυζίρη, 2015; Ιορδανίδης κ.ά., 2010). Τα δεδομένα συνηγορούν στην υποστήριξη της παραπάνω θέσης, καθώς παρουσιάζουν την ύπαρξη

Πίνακας 4 SWOT ανάλυση της Σχολικής Μονάδας

Εσωτερικό περιβάλλον	
Πλεονεκτήματα - Strengths	Αδυναμίες Weaknesses
-Επαγγελματισμός και συνεργατικό πνεύμα του διδακτικού προσωπικού (αίσθημα ευθύνης, υψηλή επαγγελματική συνείδηση, διάθεση συνεργασίας, σταθερότητα και την ομαλή λειτουργία του σχολείου). -Ανθρωποκεντρικό όραμα και σαφής παιδαγωγική κατεύθυνση (εσωτερικός Κανονισμός του σχολείου, με σαφή αναφορά στην αποδοχή της διαφορετικότητας) -Επαρκείς υποδομές και λειτουργική στέγαση (σχετικά νέο κτίριο που καλύπτει τις ανάγκες των τμημάτων, επάρκεια αιθουσών/ ικανοποιητική υλικοτεχνική υποδομή, αίθουσα βιβλιοθήκης & πληροφορικής, Πρόσβαση ΑΜΕΑ). -Τεχνολογικός εξοπλισμός και πρόσβαση στο διαδίκτυο (όλες οι αίθουσες διδασκαλίας με διαδραστικούς πίνακες και προτζέκτορες, σύνδεση στο διαδίκτυο είναι καθολική και λειτουργική). -Υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης και διαθεσιμότητα του προσωπικού για συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης του ΙΕΠ & ΤΠΕ Β' Επιπέδου. -Θετικό σχολικό κλίμα και κουλτούρα αποδοχής (συμπεριληπτικές πρακτικές, απουσία φαινόμενων αποκλεισμού ή bias, παρά την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού). -Εμφαση στη συμπεριλήψη και την κοινωνική ευαισθησία (καλλιέργεια αξιών σεβασμού, ενσυναίσθησης και ασφάλειας). -Αποτελεσματική συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και την τοπική κοινωνία. -Ενεργός Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων (συμβολή στη βελτίωση των συνθηκών και ενδιαφέρον για τη σχολική ζωή). -Υποστηρικτικές δομές ένταξης (Δημιουργία ΕΔΥ, λειτουργία Τάξης Υποδοχής, Παράλληλη Στήριξη, προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας και η παρουσία σχολικής νοσηλεύτριας) και διευκόλυνσης του εκπαιδευτικού έργου (ενδοσχολικός συντονιστής/μέντορας).	-Ευχή μετακίνηση προσωπικού και αβεβαιότητα ως προς τη στελέχωση του σχολείου (ελλείψεις ή καθυστερήσεις στις τοποθετήσεις ειδικοτήτων). -Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών του σχολείου (γενικής παιδείας και ειδικοτήτων) εναλλάσσεται κάθε χρονιά. -Περιορισμένη εκπαιδευτική εμπειρία ενός ποσοστού του προσωπικού. -Μειωμένο ενδιαφέρον συμμετοχής σε δράσεις του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν αντίστοιχη επιμόρφωση. -Τα μηχανήματα του σχολικού εργαστηρίου ξεπερνούν την πενταετία χρήσης (ανάγκη ανανέωσης τεχνολογικού εξοπλισμού). -Μειωμένη χρηματοδότηση από τη Σχολική Επιτροπή. - Πολλοί μαθητές με μητρική γλώσσα διαφορετικής της ελληνικής, ανομοιογένεια -Περιορισμένη κίνητρα ενεργοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού στην κατεύθυνση διαμόρφωσης ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, χωρίς αποκλεισμούς που καθοδηγεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/ωών και τη μεταξύ τους συνεργασία. - Ελάχιστη χρήση Τ.Π.Ε. για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας/ της περιγραφικής αξιολόγησης στα μαθήματα γενικής παιδείας παρά μόνο σε κάποια από αυτά (εργαστήρια δεξιοτήτων). -Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι ενήμεροι/ες για τις πρακτικές ενσωμάτωσης των ψηφιακών τεχνολογιών στα νέα Προγράμματα Σπουδών, ώστε να είναι σε θέση να τα αξιοποιούν λειτουργικά στις εκπαιδευτικές σας πρακτικές. - Απουσία πρωτοβουλιών εμπλουτισμού των Προγραμμάτων Σπουδών Δημοτικού με εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αξιοποιούν ψηφιακές τεχνολογίες και προωθούν τη διαφοροποίηση και την ενεργητική μάθηση. - Ελάχιστες εργασίες «project». - Μικρή συμμετοχή των γονέων σε δράσεις του σχολείου.
Εξωτερικό περιβάλλον	
Ευκαιρίες-Opportunities	Απειλές-Threats
-Εναρμόνιση με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές και τα νέα Προγράμματα Σπουδών (2023) και την έκδοση νέων διδακτικών εγχειριδίων. -Παιδαγωγικός και ψηφιακός μετασχηματισμός της διδασκαλίας σύμφωνα με την νέα εκπαιδευτική πολιτική. -Παρουσία στο σχολείο ομάδας εκπαιδευτικών του σχολείου που ολοκληρώνουν την επιμόρφωση ΤΠΕ Β' Επιπέδου. -Η πίστη στην τεχνολογική πρόοδο και η αναγκαιότητα του ψηφιακού γραμματισμού σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. -Τεχνολογικοί παράγοντες (νέοι τρόποι επικοινωνίας και μάθησης) σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική πολιτική και τη θεσμική υποστήριξη ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. - Η υιοθέτηση ενός αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης του σχολείου με βάση τη συνεργασία και συμμετοχή των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στις αποφάσεις. -Η υλοποιούμενη ψηφιοποίηση και ο ψηφιακός εμπλουτισμός των σχολικών εγχειριδίων. -Δυνατότητα διάχυσης της φιλοσοφίας και των αρχών των νέων προγραμμάτων πριν την έναρξη εφαρμογής του «πολλαπλού βιβλίου». -Προσανατολισμός στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών/τριών και ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία για την εφαρμογή διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας. -Συνεργασία με άλλα σχολεία της ευρύτερης περιοχής αλλά και συμπράξεις με σχολεία άλλων περιορών αλλά και άλλων κρατών.	-Ανάγκη ανανέωσης του τεχνολογικού εξοπλισμού. -Η τεχνολογία από μόνη της δεν είναι σε θέση να μετασχηματίσει την καθημερινή πρακτική του εκπαιδευτικού. -Διατήρηση της εργαλειώδους λογικής της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. -Εμπεδωμένες παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές, απομάκρυνση από τη φιλοσοφία και τις αρχές των νέων προγραμμάτων σπουδών. -Περιορισμένη αξιοποίηση της δυναμικής των ΤΠΕ, εγκλωβισμός σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. -Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι και εξάρτηση από φορείς, όπως ο Σύλλογος Γονέων για την αναβάθμιση του εξοπλισμού και τη συντήρηση του σχολικού κτιρίου. -Ανεπάρκεια διαθέσιμου ελεύθερου εργασιακού χρόνου για μελέτη και εφαρμογή νέων προγραμμάτων εντός εργασιακού ωραρίου. -Έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης προσωπικού όσον αφορά στα Νέα Προγράμματα Σπουδών και την ουσιαστική μεταφορά της φιλοσοφίας και των αρχών τους στη καθημερινή διδασκαλία. - Αρκετές οικογένειες μαθητών/τριών του σχολείου αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα. -Η παρουσία ευάλωτων ομάδων (αλλοδαποί, Ρομά) ενδέχεται να επιβαρύνει τις μαθησιακές διαδικασίες, εάν δεν υπάρξει συνεχής παιδαγωγική υποστήριξη/διαφοροποίηση.

Το σχολείο παρουσιάζει μια οργανωμένη λειτουργικότητα, με ικανοποιητικές υποδομές τόσο στη φιλοξενία των διαφορετικών τάξεων όσο και στο σαφή διαχωρισμό των χώρων χρήσης (μεγάλη αυλή με διακριτές θέσεις για αγώνες μπάσκετ/βόλεϊ και κερκίδες, αίθουσα πληροφορικής/βιβλιοθήκης και εστιατορίου) σε ένα κτίριο που αν και δεν είναι νεόδμητο αποπνέει ένα

αίσθημα ασφάλειας και προβλεψιμότητας. Είναι ενδεικτικές οι ζωγραφιές τόσο στον εξωτερικό χώρο του σχολείου όσο και στον εσωτερικό του, που παραπέμπουν σε εικόνες παλιών σχολικών εγχειριδίων αλλά και οι πινακίδες που καθοδηγούν τους διαφορετικούς χώρους του σχολείου ή εκείνες που είναι αναρτημένες έξω από κάθε πόρτα. Η ευδιάκριτη φροντίδα για φιλική αίσθηση κατά την κίνηση στον εσωτερικό σχολικό χώρο συνδέθηκε με την πρώτη εικόνα ενός καθαρού και ευχάριστου περιβάλλοντος, το οποίο σε συνδυασμό με την φιλική στάση υποδοχής (τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και το βοηθητικό προσωπικό) αντανακλούσε μια διάθεση θετικής αλληλεπίδρασης και μια ένδειξη συνεργατικότητας και εξωστρέφειας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας. Η άτυπη και φιλική διαδικασία υποδοχής ανέδειξε στοιχεία οργανωσιακής κουλτούρας που παραπέμπουν σε προσανατολισμό συνεργασίας και εξυπηρέτησης, χαρακτηριστικά που συναντώνται στη λογική του NPM και των ανθρωποκεντρικών προσεγγίσεων διοίκησης. Έτσι η διαδικασία υποδοχής δεν ακολούθησε τυπικές γραφειοκρατικές διαδικασίες ούτε άλλωστε υπάρχει στο σχολείο ξεχωριστός χώρος υποδοχής. Η ανταπόκριση ήταν άμεση και φιλική. Ενώ η προθυμία συζήτησης συνδέεται και με αντίστοιχες άλλες εμπειρίες παρόμοιων συναντήσεων, η οποία όμως μπορεί και να συνδέεται με την τυπική ανταπόκριση στο ρόλο της Συμβούλου Εκπαίδευσης, λειτουργώντας στα όρια της γραφειοκρατικής τυπικότητας.

Αν και η Διευθύντρια έχει το δικό της χώρο (Weber ιεραρχία μέσω χώρου), αυτός γειτνιάζει με το χώρο συνάντησης των εκπαιδευτικών και οι συχνές διακοπές από την πλευρά τους όσο και από τους μαθητές/ριες αποδεικνύει ότι ο χώρος δεν προβάλλει ένα αυστηρά οριοθετημένο πεδίο άσκησης εξουσίας από την πλευρά της διοίκησης του σχολείου. Αντίθετα η φιλικότητα αντιμετώπισης των αιτημάτων των μαθητών/ριών, η διαθεσιμότητα στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών (Human Relations) σε συνδυασμό με τη ζεστή διακόσμηση και την προβολή του εκπαιδευτικού έργου αναδεικνύουν μια ηγεσία που είναι παιδαγωγικά προσανατολισμένη, υποστηρικτική, συμμετοχική και σίγουρα όχι απρόσωπη. Τα περιστατικά που περιγράφονται ως άτυπες μορφές επικοινωνίας λειτουργούν ως παραδείγματα ενός υβριδικού στοιχείου στην κοινωνική δομή της σχολικής μονάδας, αφού το μεν πρώτο αναδεικνύει την ιεραρχία στην αντιμετώπιση δύσκολων μαθητικών συμπεριφορών (Weber: γραφειοκρατικό μοντέλο) σε μια προσπάθεια αυτοοργάνωσης και διαχείρισης ήσσονος σημασίας θεμάτων χωρίς να παραβιάζονται οι κανόνες και η αλυσίδα προβλεπόμενων ενεργειών. Αντίθετα το δεύτερο παράδειγμα (τηλεφωνική κλήση εκπαιδευτικού που ξέχασε το κινητό της στο σχολείο) ερμηνευμένο ως στοιχείο του NPM αναδεικνύει έναν προσανατολισμό εξυπηρέτησης, ένα πνεύμα αλληλοϋποστήριξης στην επίλυση ενός πρακτικού ζητήματος, συνδέοντάς τη συγκεκριμένη περίπτωση και με τη σπουδαιότητα των ύπαρξης των άτυπων δικτύων (Human Relations). Η πρωτοβουλία, δείχνει ευελιξία και αμεσότητα στην εξυπηρέτησή της, παρακάμπτοντας τη διαδικασία εξεύρεσης λύσης από την πλευρά της προϊστάμενης αρχής.

Η σταθερότητα (Weber: Τυποποίηση & Κανόνες) και η ευελιξία (NPM: Αποδοτικότητα) συνδυάζονται στην οργάνωση των λειτουργικών διαδικασιών και έτσι ο αυστηρός έλεγχος εισόδου αλλά και η προβλεπόμενη διαδικασία διακίνησης εγγράφων προβάλλουν περισσότερο την υιοθέτηση τυποποιημένων δράσεων ως χαρακτηριστικό του γραφειοκρατικού μοντέλου. Είναι ενδεικτική η αναφορά της Διευθύντριας στην απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων να μην επιλέξει τη δημιουργία ψηφιακού Βιβλίου Πράξεων καθώς θα απαιτούσε την παράλληλη καταγραφή και σε έντυπη μορφή των αποφάσεων του. Από την άλλη πλευρά η επιλεγμένη χρήση διαφορετικών ηλεκτρονικών μέσων (Digital Era: Χρήση τεχνολογίας) ανάλογα με την περίπτωση και την αμεσότητα διακίνησης των πληροφοριών προσανατολίζει στην

αποδοτικότητα του NPM με την προσαρμογή στις ανάγκες των χρηστών (γονέων και εκπαιδευτικών). Η ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων στην υποστήριξη της επικοινωνίας με τους γονείς υποστηρίζεται εξάλλου μέσω της εφαρμογής myschool, που η χρήση της έχει ενταχθεί πλέον στην καθημερινότητα της σχολικής διοίκησης.

Η σταδιακή συμπλήρωση της αντίστοιχης κλείδας παρατήρησης μετά τη συστηματική καταγραφή οδήγησε στην επιβεβαίωση της αρχικής εικόνας του σχολείου. Το αίσθημα της συναδελφικότητας και η διάθεση συνεργασίας ακόμη και μέσα στα περιορισμένα περιθώρια συνεργασίας είναι πλέον επιβεβαιωμένη. Ωστόσο εντύπωση προκάλεσε η κυριαρχία του γραφειοκρατικού μοντέλου στο σύνολο της λειτουργίας της σχολικής μονάδας ακόμη και σε ένα πλαίσιο όπου είναι εμφανής η υιοθέτηση από την πλευρά της Διευθύντριας στοιχείων ηγεσίας που κινείται στα όρια της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, καθώς τελικός στόχος της είναι η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Η τυπικότητα των διαδικασιών και η ιεραρχική δομή του σχολείου αντανακλά μια παγιωμένη διοικητική αντίληψη. Με τον τρόπο αυτό η ευελιξία της επικοινωνίας, η χρηστικότητα της τεχνολογίας και την προθυμία των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν ο ένας το έργο του άλλου αποτελούν μια παρακαταθήκη που παραμένει ανεκμετάλλευτη. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει την ανάγκη μετάβασης από αποσπασματικές μορφές συνεργασίας σε περισσότερο συστηματικές και αναστοχαστικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης. Με αυτό το σκεπτικό τα ερωτήματα που προκύπτουν αυθόρμητα σχετίζονται με το αν υπάρχουν περιθώρια ενίσχυσης της σχολικής κουλτούρας στην κατεύθυνση της καινοτομίας και της αλλαγής παρά την αντικειμενική αναγνώριση των υφιστάμενων περιορισμών. Ένα άλλο ερώτημα αφορά στη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας σταθερής δομής συνεργασίας που θα ξεπερνά τον άτυπο χαρακτήρα της εμπλοκής των συμμετεχόντων και εν τέλει με ποιο τρόπο μπορούν να καμφθούν οι ανασταλτικές επιδράσεις των γραφειοκρατικών περιορισμών για την υποστήριξη πιο συμμετοχικών και αποκεντρωμένων πρακτικών.

Από την άλλη πλευρά, το γεγονός ότι δεν εντοπίζονται άτομα στον κύκλο Α του κοινωνιογράμματος, ίσως να αφορά στη φύση των ερωτημάτων που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς, οι οποίες αφορούσαν τις μεταξύ τους συνεργατικές σχέσεις και όχι με τη θεσμική διοικητική δομή του σχολείου. Έτσι το εύρημα αυτό συνδέεται με την απουσία άτυπης συγκέντρωσης επιρροής στο εσωτερικό του Συλλόγου Διδασκόντων, η οποία ενδεχομένως να αναπληρώνεται με την παρουσία της Διευθύντριας σε ρόλο ενορχηστρωτή της ευρύτερης λειτουργίας του σχολείου. Στον επόμενο σε σειρά εσωτερικό, ομόκεντρο κύκλο (Β) εντοπίζονται κυρίως οι εκπαιδευτικοί τάξεων (Α'-Στ'), όπως και η μουσικός, ο εκπαιδευτικός Τ.Π.Ε., η νοσηλεύτρια του σχολείου και η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης (με μικρότερες επιλογές). Παρουσιάζουν υψηλή λειτουργική αλληλεξάρτηση και συχνή καθημερινή επαφή, με ενδεχόμενη ενεργή συμμετοχή στη ροή πληροφοριών και στη λήψη -άτυπων- αποφάσεων. Σε περιφερειακή ζώνη (Γ) τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας (Αγγλικών) και Ολοήμερου, χωρίς όμως η απόσταση αυτή να υποδηλώνει κατ' ανάγκη απόρριψη, αλλά ίσως την περιορισμένη θεσμική/χρονική συνύπαρξη, που προκύπτει από τα διαφορετικά ωράρια εργασίας και τις μειωμένες ευκαιρίες μεταξύ τους συνεργασίας. Συμπερασματικά, οι παραπάνω εικόνες αποτυπώνουν έναν ισχυρό πυρήνα θετικών σχέσεων, που λειτουργεί σταθεροποιητικά -με την παρουσία ενός μικρού συνόλου εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που παραμένουν στην περιφέρεια, πιθανότατα λόγω της φύσης των ρόλων τους στο συγκεκριμένο σχολείο.

Ορισμένες αποκλίσεις (στήλη σημειώσεων του πίνακα 2 και 3) συνδέονται με το τοπικό πλαίσιο: αρκετοί εκπαιδευτικοί διατηρούν σχέσεις με συναδέλφους και γονείς εκτός σχολείου,

γεγονός που επηρεάζει τις στάσεις τους και ενισχύει χαρακτηριστικά υποστηρικτικής κουλτούρας. Η ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι σε μαθητές/ριες ευάλωτων ομάδων υπερβαίνει τα όρια της απρόσωπης επαγγελματικής σχέσης. Έχοντας αποδεχτεί το ρόλο της Διευθύντριας ως εκπροσώπου της σχολικής μονάδας συναινούν στο συντονισμό της αλλά και στις προσπάθειές της για την ανταπόκριση στις εξωτερικές απαιτήσεις. Η Διευθύντρια έχοντας τη γνώση/εμπειρία και τη διορατικότητα να εντοπίσει ενδεχόμενες δυσκολίες στην εφαρμογή οδηγιών και προκλήσεων από εξωτερικούς φορείς φροντίζει να διευκολύνει τις διαδικασίες -χωρίς να υπερτονίζει την ιεραρχικά ανώτερη θέση της- μέσω ανοιχτών/συμμετοχικών δράσεων και ενός υιοθετούμενου μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας. Αν και η ίδια δεν είναι σε θέση να επιλέξει τους εκπαιδευτικούς που θα στελεχώσουν το σχολείο, αναγνωρίζει ως πολυτιμότερο κεφάλαιο το εκπαιδευτικό δυναμικό του και ως επένδυση κάθε προσπάθεια ενδυνάμωσής του. Ωστόσο πολύ συχνά φροντίζει να ισορροπεί μεταξύ μιας αμυντικής συνδικαλιστικής νοοτροπίας και τη ρευστότητα των αποφάσεων στο επίπεδο της ανώτερης ιεραρχίας. Άλλωστε η τελική ευθύνη για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας επιστρέφει στην ίδια. Ενδεικτικές είναι οι προβλέψεις για ανάθεση αρμοδιοτήτων σε περιπτώσεις που δεν υπάρχει συμφωνία σε επίπεδο Συλλόγου διδασκόντων, όπως ορισμού υπεύθυνου/ης τάξης, ενδοσχολικού συντονιστή/μένων (άρθρο 2 ΦΕΚ. 4509/2021), Σχεδίων Δράσης της εσωτερικής αξιολόγησης (άρθρο 97, Ν. 4823/2021) αλλά και η πρόσφατη ανάθεση της τελικής ευθύνης επιλογής σχολικών εγχειριδίων, στη λογική χρήσης του πολλαπλού βιβλίου (άρθρο 85 του ν. 4823/2021). Αν και οι ρυθμίσεις αυτές υποκρύπτουν τη λογική της εύρυθμης λειτουργίας αναδεικνύουν παράλληλα ένα κρίσιμο διακύβευμα, την πιθανή μετατόπιση της συνεργασίας προς μορφές «τεχνικής συναδελφικότητας», όπως τις περιγράφουν οι Fullan και Hargreaves (1995). Σε μια τέτοια προοπτική, η συνεργασία περιορίζεται σε διαδικαστικές συμμορφώσεις αντί να προάγει ουσιαστικό επαγγελματικό διάλογο. Αντίστοιχη ανησυχία εκφράζει και η Διευθύντρια στη συνέντευξή της, καθώς η έμφαση σε διαδικαστικές διαδικασίες μπορεί να μετατοπίσει τη συνεργασία από τον επαγγελματικό διάλογο και τον περιορισμό του συλλογικού αναστοχασμού σε τυπικό επίπεδο.

Πρόταση στρατηγικού σχεδιασμού

Οι διαπιστώσεις για τα δυνατά και αδύνατα σημεία της σχολικής μονάδας, καθώς και οι επιδράσεις του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος, συνδέονται με τις επιδιώξεις της Διευθύντριας, όπως αναδείχθηκε μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης και της συνολικής ανάλυσης των δεδομένων. Τα ευρήματα καταδεικνύουν την κυριαρχία ενός υβριδικού διοικητικού μοντέλου, όπου γραφειοκρατικές δομές συνυπάρχουν με στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας, συνεργατικότητας και ευελιξίας. Ωστόσο, η σύγχρονη σχολική διοίκηση καλείται να υπερβεί την τυπική διαχείριση, συμβάλλοντας στη συνεχή βελτίωση και ενεργοποίηση του Συλλόγου Διδασκόντων ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης/πρακτικής. Για το συγκεκριμένο σχολείο έχουν επίσης καταγραφεί απειλές, όπως η αποσπασματική/εργαλειακή χρήση των Τ.Π.Ε., που δημιουργεί χάσμα μεταξύ των διδακτικών επιλογών και την ψηφιακή καθημερινότητα των μαθητών/ριών, καθιστώντας αναγκαία την υιοθέτηση παρεμβάσεων που θα ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από στοχευμένες, κλιμακωτές δράσεις.

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο ενός στρατηγικού σχεδιασμού προτείνονται βραχυπρόθεσμα βήματα υποστήριξης/επιμόρφωσης, παράλληλα με μακροπρόθεσμες δράσεις που

ενσωματώνουν την προοπτική υποστήριξης και ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού ενόψει της εφαρμογής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και της εναρμόνισης της σχολικής καθημερινότητας με τον ψηφιακό κόσμο των μαθητών/ριών. Βασίζονται στη θεωρία των νέων γραμματισμών, στην παιδαγωγική γνώση περιεχομένου και στον ρόλο των Τ.Π.Ε. στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Αφορούν στον σταδιακό, βιώσιμο και μακρόπνοο μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας στην κατεύθυνση αναβάθμισης της διδακτικής του πρακτικής, ταυτόχρονα με την ενίσχυση της εξωστρέφειας και της ταυτότητας του σχολείου στην τοπική κοινότητα. Η ανάγκη αυτή αναδεικνύεται εντονότερα στο υβριδικό μοντέλο διοίκησης του σχολείου, όπου η έμφαση σε διαδικαστικές πρακτικές συνυπάρχει με απαιτήσεις συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, σε συμφωνία με το όραμα της Διευθύντριας για μια σχολική μονάδα που λειτουργεί ως μετασχηματιστικός οργανισμός μάθησης και αναλαμβάνει επιμορφωτικές πρωτοβουλίες ενόψει αλλαγών στη διδακτική μεθοδολογία. Όμως, λόγω των περιορισμών έκτασης του παρόντος κειμένου, οι παρακάτω προτάσεις παρουσιάζονται συνοπτικά και λειτουργούν ως ενδεικτικός άξονας στρατηγικών παρεμβάσεων, οι οποίες θα μπορούσαν να εξειδικευτούν περαιτέρω σε επίπεδο εφαρμογής, επιμορφωτικού σχεδιασμού και μηχανισμών παρακολούθησης της αποτελεσματικότητάς τους. Στην κατεύθυνση αυτή θα μπορούσε να κινηθεί το ενδεχόμενο παράλληλης επιμόρφωσης γονέων, αφού μια τέτοια προοπτική θα μπορούσε να συμβάλλει στη ανανέωση της σχέσης σχολείου-οικογένειας και στην βελτίωση της εικόνας του δημόσιου σχολείου.

Η δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου θα λειτουργεί ως πλατφόρμα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν εγκεκριμένα διδακτικά σενάρια, να ανταλλάσσουν πρακτικές και να αναπτύσσουν συλλογικά στρατηγικές διδασκαλίας, στο πρότυπο της λειτουργίας της κοινότητας [Διάλογος](#) και του [Πρωτέα](#) του Κ.Ε.Γ.. Μέσω αυτής επιδιώκεται η οικοδόμηση μιας συλλογικής κουλτούρας μάθησης που θα επιτρέπει συνεχή ανατροφοδότηση και βελτίωση των διδακτικών πρακτικών καθιστώντας τη Διεύθυνση του σχολείου καταλύτη αλλαγών. Η πρόταση βασίζεται σε θεωρητικές προσεγγίσεις για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, όπως η θεωρία των Κοινοτήτων Μάθησης (Wenger, 2009) και η μετασχηματιστική ηγεσία (Fullan & Hargreaves, 1995), οι οποίες προωθούν τη συνεργασία, τον αναστοχασμό και την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, συμβάλλοντας στην ισχυροποίηση πρακτικών που συναντώνται στο NPM και το πέρασμα στην Ψηφιακή Διακυβέρνηση. Η προτεινόμενη ψηφιακή υποδομή θα υποστηρίξει την ανταλλαγή υλικού, τον αναστοχασμό και τη συνεργατική επίλυση διδακτικών ζητημάτων με τη διασύνδεση με άλλες σχολικές μονάδες που υλοποιούν αντίστοιχες καινοτομίες. Παράλληλα, επιδιώκει να αντιμετωπίσει την περιορισμένη εξοικείωση γονέων και μαθητών με παιδαγωγικές χρήσεις της τεχνολογίας, καθώς και την έλλειψη συστηματικών δεδομένων για τη διδακτική πράξη. Η αξιοποίηση συγκεκριμένης πλατφόρμας (Eduspace, που παρέχεται για επιμορφωτικούς σκοπούς από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο) θα λειτουργεί επιπλέον ως εργαλείο συλλογής δεδομένων και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των διδακτικών πρακτικών, ενισχύοντας τη λήψη αποφάσεων με βάση τεκμηριωμένα στοιχεία. Στο πλαίσιο αυτό, η τεχνολογία αντιμετωπίζεται ως μετασχηματιστικό εργαλείο μάθησης και όχι ως απλό εργαλείο παρουσίασης, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη των πολυγραμματισμών και κριτικής σκέψης (Kress, 1999; Ντρενογιάννη, 2001). Επιπρόσθετα, η πρόταση ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες απαιτήσεις ενσωμάτωσης ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική πράξη, συνδέοντας τη σχολική καθημερινότητα με τον ψηφιακό κόσμο των μαθητών (Ν.Π.Σ., 2022).

Συμπεράσματα

Η μελέτη ανέδειξε ότι η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας δεν μπορεί να απομονωθεί από τα θεωρητικά σχήματα που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η εφαρμογή διαφορετικών διοικητικών προτύπων στην αναλυθείσα μελέτη περίπτωσης κατέδειξε τη συνύπαρξη δομικών περιορισμών και ουσιαστικών δυνατοτήτων, στοιχειοθετώντας μια οργανωσιακή πραγματικότητα που συνδυάζει γραφειοκρατικές αναφορές με συνεργατικές πρακτικές και ψηφιακές προσαρμογές. Η αξιοποίηση διαφορετικών πηγών δεδομένων επέτρεψε τη σφαιρική κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ενώ ο συνδυασμός ανάλυσης και αναστοχασμού ενίσχυσε τη σύνδεση θεωρίας/πράξης, μέσα από την επιλογή ενός στρατηγικού σχεδίου στην κατεύθυνση ανανέωσης των διδακτικών πρακτικών και της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ωστόσο, η παρούσα μελέτη περιορίζεται στη διερεύνηση μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και, κατά συνέπεια, τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευθούν χωρίς επιφύλαξη στο σύνολο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η επέκταση της έρευνας σε περισσότερες σχολικές μονάδες με διαφορετικά κοινωνικά και οργανωσιακά χαρακτηριστικά θα μπορούσε να συμβάλει στη συγκριτική αποτύπωση διοικητικών πρακτικών και στην περαιτέρω διερεύνηση της αποτελεσματικότητας αντίστοιχων προτάσεων στρατηγικού σχεδιασμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andrikopoulos, V. (2022). Deciphering Management by Objectives and Results in School Organizations. *Journal of Education and Training*, 9(2), 100–117. <https://doi.org/10.5296/jet.v9i2.19469>.
- Andrikopoulos, V. P., & Ifanti, A. A. (2020). New Public Management and Governance: Quo Vadis? *Journal of Public Administration and Governance*, 10 (3), 430-442. <https://doi.org/10.5296/jpag.v10i3.17494>.
- Ανδρικόπουλος, Β. (2023). Νέα δημόσια διοίκηση και σχολική εκπαίδευση: Απόψεις των στελεχών εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ελλάδα (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=53895&lang=el>
- Ανδρικόπουλος, Β. Υφαντή, Α. (2024). Νέα Δημόσια Διοίκηση και εθνικές αξιολογήσεις στη σχολική εκπαίδευση: Το παράδειγμα χωρών-μελών του ΟΟΣΑ και της ΕΕ, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 77/2024, σ.σ. 11-29. <https://files.core.ac.uk/download/pdf/644859466.pdf>
- Balikçi, A. (2024). Bureaucracy in School Administration: A Grounded Theory Study. *International Journal of Educational Spectrum*, 6(2), 218–237. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.1458904>
- Cardaş-Răduță, D.-L.(2024). The bureaucratization of the Romanian education system from a Weberian perspective. *Journal of Education Society & Multiculturalism*. <https://doi.org/10.2478/jesm-2024-0002>

- Conway, J., Andrews, D. & Trimmer, K. (2025). System-School Alignment in Support of Teacher Leadership: An Australian Case Study. *International Journal of Education Policy & Leadership*. 21(3). <https://doi.org/10.22230/ijep.2025v21n3a1517>
- Everard, K.B., Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. (Δ. Κίκιζας, μετάφρ., Αθανασούλα-Ρέππα, επιμ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. (Μεταφρ. Π. Χατζηπαντελή). Πατάκης.
- Γεωργίου, Π. (2019). Διερεύνηση του Μοντέλου Ηγεσίας σε Διευθυντές Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή διατριβή. ΕΑΠ. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Σπουδές στην Εκπαίδευση.
- Haslimeier, S., & Lienhard, A. (2025). Management models for public administration in the Swiss cantons: An overview of the current status. *Swiss Yearbook of Administrative Sciences*, 16, 35–50. <https://doi.org/10.5334/ssas.224>
- Ι.Ε.Π. (2025). Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων. Πρόσβαση 22 Νοεμβρίου 2025. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2026 από <https://www.iep.edu.gr/taftotita-axiologisis-scholikon-mona/>
- Ι.Ε.Π. (2022). Προβολή νέων προγραμμάτων σπουδών. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2026 από <https://www.iep.edu.gr/provoli-neon-programmaton-spoudon/>
- Ιορδανίδης, Γ., Τσακίριδου, Ε., Παραφέστα, Σ. (2010). Γραφειοκρατικές δομές στο δημοτικό σχολείο ως συντελεστές προώθησης ή αναστολής του έργου των εκπαιδευτικών και της λειτουργίας του. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 58: 235-258.
- Juárez-Tamayo, N., Ramos-Cevallos, M. P., & Segovia-Avenidaño, M. E. (2024). Current models of pedagogical management: A systematic review. *Revista de Arbitraje Interdisciplinario Koinonía*, 9 (1), 115–129. <https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v9s1/2542-3088-raiko-9-s1-115.pdf>.
- Κ.Ε.Γ..(χ.χ.). [Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας](#), [Πρωτέας](#), εκπαιδευτικά σενάρια για τα γλωσσικά μαθήματα, (Πρόσβαση στις 12/01/2026).
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο](#).
- Κλουβάτος, Κ. (χ.χ.). Οδηγίες δημιουργίας κοινωνιογράμματος με το λογισμικό GroupDynamics http://klouvatos.mysch.gr/syggrafiko_ergo/dhmiourgia_koinoniogramatos.pdf. (Πρόσβαση στις 12/01/2026).
- Κουστέλιος, Α., Μπελιάς, Δ., Ζουρνατζή, Ε. (2021). Ηγεσία στον Ελληνικό Δημόσιο Τομέα. *Επιθεώρηση Δημόσιας Διοίκησης*. 1 (1), 43-55. <https://www.lawjournals.unic.ac.cy/index.php/pareview>
- Kress, G. (1999). Education of the 21st century. Inaugural Lecture, London: Institute of Education, University of London.

Κυζίρη, Α. (2015). Η γραφειοκρατία και η αξιοποίησή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Η περίπτωση ενός ελληνικού γυμνασίου. *Επιστήμες Αγωγής*. (1), 84–95. <https://doi.org/10.26248/edusci.v2015i1.1721>

Li, J., & Chung, K. (2018). Decomposing isomorphism: What drives similarity in the adoption of New Public Management? *Administration & Society*, 52 (3), 375–404. <https://doi.org/10.1177/0095399718811307>

Masías, A. A., Zúñiga, T. R., Masías, D. A., Tahua, A. V. A., Huamán, C. C. B., & Apaza, D. E. (2025). Towards effective institutional management: A literature review on educational administration models. *TPM – Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 32 (S2), 776–791. <https://tpmap.org/submission/index.php/tpm/article/view/298/181>

Μιχαλόπουλος, Ν. (2003). Από την Δημόσια Γραφειοκρατία στο Δημόσιο Management». Παπαζήση.

Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ Α' 136/3.8.2021). Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε 6 Ιουνίου 2024 από το [Διαδίκτυο](#).

Nowosad, I., & Weissbrot-Koziarska, A. D. (2023). Theoretical foundations and management models in education as a response to risk and uncertainty: Meta-analysis of the effectiveness of education management models. *Przegląd Badań Edukacyjnych* (Educational Studies Review), 1(41), 231–251. <https://doi.org/10.12775/PBE.2023.011>

Ντρενογιάννη, Ε. (2001). Δεξιότητες διαχείρισης και επεξεργασίας πληροφοριών: Ένας στόχος αιχμής για την εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας. Στο Μακράκης Β.(Επιμ.), Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση από Απόσταση. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή (σσ. 359- 369). Ατραπός.

OECD (2023). Education at a glance: Policy indicators. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2025, https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en.html.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Μεταίχμιο.

Saiti, A. (2009). The development and reform of school administration in Greece: A primary school perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 378–403. <https://doi.org/10.1177/1741143209102790>

Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2025. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf.

Σιφακάκης, Π. (2015). Γνώση και εξουσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Οι μετατοπίσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής ως ανταπόκριση της Ελλάδας στις κατευθύνσεις της παγκοσμιοποίησης και του εξευρωπαϊσμού. Στο Θ. Θάνος, Α. Μπούνα, & Ε. Τόλιος (Επιμ.), Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: Η έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης- Παρόν και Προοπτικές (σσ. 626-635). Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Σταύρου Δ. (2020). Μοντέλα Ηγεσίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 749–760. <https://doi.org/10.12681/edusc.3170>.

Σταύρου, Δ. (2019). Οι επιδράσεις του νέου δημόσιου μάνατζμεντ στην εκπαίδευση. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 5, 142-149. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/dial.16435>.

Τσιέλος, Δ. (2023). Η νέα μεθοδολογία διοίκησης και απόπειρες εφαρμογής της στην Ελλάδα. Μεταπτυχιακή διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Wenger, E., (2009). Μια κοινωνική θεωρία μάθησης. Στο Κ. Illeris (Επιμ.), Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης (Μεταφρ. Γ. Κουλαουζίδης). (σ.σ. 281-293). Μεταίχμιο.

Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods. (4th ed.). Sage.

Υπουργική Απόφαση 12256/ΓΔ4/02-02-2026 Διεξαγωγή σε εθνικό επίπεδο εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα για τους/τις μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης των Δημοτικών σχολείων και της Γ΄ τάξης των Γυμνασίων για το σχολικό έτος 2025-2026. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου 2026, [Α.Α.Ι.Π.Α.Ε.](http://www.α.α.ι.π.α.ε.).

Μουσεία Εκπαίδευσης και Μη Τυπική Μάθηση: Διερευνώντας την Ιστορική Συνείδηση και τον Παιδαγωγικό Αναστοχασμό, Χατζηλάμπου Μαρία

Χατζηλάμπου Μαρία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 08 Καλλιτεχνικών, Δ.Δ.Ε. Δυτ. Θεσσαλονίκης maria.chatzilampou@hotmail.com

Abstract: This study explores the pedagogical role of Education Museums as spaces of non-formal learning and pedagogical reflection. It focuses on how museum education practices, exhibition narratives, and experiential learning contribute to the development of historical consciousness, educational empathy, and critical thinking, as well as to bridging theory and practice in contemporary education. The research adopts a qualitative approach, employing a case study design and using semi-structured interviews, participant observation, and analysis of educational materials as data collection methods. The findings indicate that Education Museums function as dynamic learning environments that promote active visitor engagement and support meaning-making through experience. Furthermore, they significantly contribute to the development of historical consciousness and empathy, while fostering pedagogical reflection and the transfer of knowledge into educational practice. Overall, Education Museums emerge as important complementary institutions to formal education, with the potential to support a more participatory, democratic, and socially responsive educational framework.

Keywords: Education Museums, non-formal learning, historical consciousness, educational empathy, museum education, critical reflection

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη διερευνά τον παιδαγωγικό ρόλο των Μουσείων Εκπαίδευσης ως χώρων μη τυπικής μάθησης και παιδαγωγικού αναστοχασμού. Εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι μουσειοπαιδαγωγικές πρακτικές, τα εκθεσιακά αφηγήματα και η βιωματική εμπειρία συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, της εκπαιδευτικής ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης, καθώς και στη σύνδεση θεωρίας και πράξης στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα βασίστηκε σε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και αξιοποίησε μελέτη περίπτωσης, με εργαλεία συλλογής δεδομένων τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, τη συμμετοχική παρατήρηση και την ανάλυση εκπαιδευτικού υλικού. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι τα Μουσεία Εκπαίδευσης λειτουργούν ως δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των επισκεπτών και προάγουν τη νοηματοδότηση της γνώσης μέσα από την εμπειρία. Παράλληλα, συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης και στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, ενώ ενισχύουν τον παιδαγωγικό αναστοχασμό και τη μεταφορά της γνώσης στο σχολικό πλαίσιο. Συμπερασματικά, τα Μουσεία Εκπαίδευσης αναδεικνύονται ως σημαντικοί συμπληρωματικοί θεσμοί της τυπικής εκπαίδευσης, με δυνατότητα συμβολής στη διαμόρφωση ενός πιο συμμετοχικού, δημοκρατικού και κοινωνικά ευαίσθητου εκπαιδευτικού μοντέλου.

Λέξεις κλειδιά: Μουσεία Εκπαίδευσης, μη τυπική μάθηση, ιστορική συνείδηση, εκπαιδευτική ενσυναίσθηση, μουσειοπαιδαγωγική, κριτικός αναστοχασμός

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν κατεξοχήν θεμελιώδη κοινωνικό θεσμό, άρρηκτα συνδεδεμένο με τις ιστορικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές διεργασίες που διαμορφώνουν κάθε κοινωνία. Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεσμών και πρακτικών δεν περιορίζεται σε μια γραμμική

ιστορική αποτύπωση, αλλά συνιστά κρίσιμο πεδίο κριτικού αναστοχασμού, το οποίο επιτρέπει την ερμηνεία της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Μέσα από αυτή τη σκοπιά, η ιστορία της εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως εργαλείο κατανόησης των κοινωνικών ανισοτήτων, των κυρίαρχων ιδεολογιών και των παιδαγωγικών επιλογών που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και τη συγκρότηση του σχολικού θεσμού (Cuban, 2003· Labaree, 2010).

Υπό αυτό το πρίσμα, τα Μουσεία Εκπαίδευσης αναδεικνύονται ως σημαντικοί φορείς διαφύλαξης, ανάδειξης και ερμηνείας της εκπαιδευτικής κληρονομιάς. Ο ρόλος τους υπερβαίνει τη στατική παρουσίαση υλικών τεκμηρίων, καθώς επεκτείνεται στη διαμόρφωση δυναμικών μαθησιακών περιβαλλόντων που ενσωματώνουν βιωματικές, συμμετοχικές και μη τυπικές μορφές μάθησης. Μέσα από εκθεσιακές αφηγήσεις, αναπαραστάσεις σχολικών τάξεων και διαδραστικές πρακτικές, τα μουσεία αυτά καθίστανται χώροι ενεργητικής εμπλοκής, όπου το παρελθόν δεν αναπαρίσταται απλώς, αλλά επανανοηματοδοτείται σε σχέση με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Hooper-Greenhill, 1999· Hein, 1998).

Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η μουσειακή μάθηση καθίσταται αποτελεσματική όταν βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή των επισκεπτών, στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση και στη σύνδεση των εκθεμάτων με προσωπικά και κοινωνικά νοήματα (Paris, 2002· Anderson, 2004). Στο πλαίσιο αυτό, οι επισκέπτες δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες γνώσης, αλλά ως ενεργοί υποκείμενοι της μαθησιακής διαδικασίας, οι οποίοι ερμηνεύουν το ιστορικό περιεχόμενο μέσα από το πρίσμα των δικών τους εμπειριών και αναφορών. Ωστόσο, παρά τη θεωρητική αναγνώριση της παιδαγωγικής δυναμικής των Μουσείων Εκπαίδευσης, η ελληνόγλωσση βιβλιογραφία εμφανίζει περιορισμένη ανάπτυξη εμπειρικών ερευνών που να εξετάζουν συστηματικά την επίδρασή τους στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης, της εκπαιδευτικής ενσυναίσθησης και του κριτικού αναστοχασμού.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση του συγκεκριμένου ερευνητικού ζητήματος, αξιοποιώντας έναν συνδυασμό θεωρητικής και ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης. Κεντρικός της σκοπός είναι η διερεύνηση του παιδαγωγικού ρόλου των Μουσείων Εκπαίδευσης ως χώρων μη τυπικής μάθησης και πεδίων ανάπτυξης παιδαγωγικού αναστοχασμού. Ειδικότερα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι μουσειοπαιδαγωγικές πρακτικές και οι εκθεσιακές στρατηγικές συμβάλλουν: (α) στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, (β) στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής ενσυναίσθησης, (γ) στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και (δ) στη γεφύρωση της σχέσης μεταξύ θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης.

Με βάση τον σκοπό της έρευνας, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Ποιος είναι ο παιδαγωγικός ρόλος των Μουσείων Εκπαίδευσης ως χώρων μη τυπικής μάθησης;

Με ποιους τρόπους οι μουσειοπαιδαγωγικές πρακτικές συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των επισκεπτών;

Πώς επηρεάζει η μουσειακή εμπειρία την ανάπτυξη εκπαιδευτικής ενσυναίσθησης και κριτικού αναστοχασμού;

Σε ποιο βαθμό οι εκθεσιακές αφηγήσεις και οι εκπαιδευτικές δράσεις των Μουσείων Εκπαίδευσης συμβάλλουν στη σύνδεση θεωρίας και πράξης στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία;

Η Φιλοσοφία και η Παιδαγωγική Διάσταση των Μουσείων Εκπαίδευσης

Η αποστολή των Μουσείων Εκπαίδευσης υπερβαίνει τη συμβατική λειτουργία της συλλογής, διατήρησης και έκθεσης υλικών τεκμηρίων, θεμελιώνοντας τη δράση τους σε ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό και ανθρωποκεντρικό πλαίσιο. Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική ιστορία δεν προσεγγίζεται ως στατικό και κλειστό σύστημα γνώσης, αλλά ως μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία, άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συγκρότηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής ταυτότητας και εμπειρίας (Hooper-Greenhill, 1999· Hein, 1998). Η προσέγγιση αυτή συνδέεται άμεσα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, αναδεικνύοντας τον ρόλο των Μουσείων Εκπαίδευσης ως κατεξοχήν χώρων μη τυπικής μάθησης.

Τα μουσειακά τεκμήρια λειτουργούν ως φορείς πολλαπλών νοημάτων και αφηγηματικών δυνατοτήτων, επιτρέποντας τη γεφύρωση διαφορετικών ιστορικών περιόδων και παιδαγωγικών παραδειγμάτων. Αντικείμενα της σχολικής ζωής, όπως θρανία, σχολικά εγχειρίδια, τετράδια και εποπτικά μέσα, μετασχηματίζονται από απλά εκθέματα σε ενεργά μαθησιακά εργαλεία, τα οποία ενεργοποιούν διαδικασίες παρατήρησης, ερμηνείας και σύγκρισης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι επισκέπτες ενθαρρύνονται να συνδέσουν το παρελθόν με τις προσωπικές τους εμπειρίες, ενισχύοντας τη νοηματοδότηση της μάθησης (Falk & Dierking, 2013). Η διάσταση αυτή σχετίζεται άμεσα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, καθώς αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι μουσειοπαιδαγωγικές πρακτικές συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης.

Η παιδαγωγική λειτουργία των Μουσείων Εκπαίδευσης εδράζεται σε θεωρητικά σχήματα εικοδομιστικής μάθησης, σύμφωνα με τα οποία η γνώση δεν μεταδίδεται παθητικά, αλλά οικοδομείται ενεργητικά μέσω της εμπειρίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του διαλόγου (Hein, 1998· Leinhardt & Knutson, 2004). Με βάση τα παραπάνω, το μουσείο μετασχηματίζεται σε ένα περιβάλλον νοηματοδότησης, όπου οι επισκέπτες αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η επιρροή της παιδαγωγικής προσέγγισης Reggio Emilia αναδεικνύει τη σημασία του χώρου, της αισθητικής και των υλικών ως «τρίτου παιδαγωγού», ενισχύοντας τη συναισθηματική εμπλοκή, τη δημιουργικότητα και τη συνεργατική μάθηση (Edwards et al., 2012· Paris, 2002). Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, καθώς προάγει την ανάπτυξη εκπαιδευτικής ενσυναίσθησης και κριτικού αναστοχασμού.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν οι πρακτικές βιωματικής και πολυαισθητηριακής μάθησης, όπως η ανακατασκευή σχολικών τάξεων, η χρήση διαδραστικών εφαρμογών και η αξιοποίηση οπτικοακουστικών και απτικών μέσων. Μέσα από αυτές τις πρακτικές, οι επισκέπτες έχουν τη δυνατότητα να «βιώσουν» τον ιστορικό χρόνο και να προσεγγίσουν την εκπαιδευτική εμπειρία του παρελθόντος με τρόπους που υπερβαίνουν τη γνωστική κατανόηση, ενσωματώνοντας συναισθηματικές και αισθητηριακές διαστάσεις. Όπως καταδεικνύεται και από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, οι πρακτικές αυτές ενισχύουν την ενεργητική μάθηση και συμβάλλουν ουσιαστικά τόσο στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης όσο και στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της εμπειρίας στη μαθησιακή διαδικασία.

Πέραν της γνωστικής και παιδαγωγικής λειτουργίας, τα Μουσεία Εκπαίδευσης επιτελούν και έναν σημαντικό κοινωνικό ρόλο. Μέσα από δράσεις που προάγουν τη συμπερίληψη, τη διαπολιτισμική κατανόηση και τη δημοκρατική συμμετοχή, αναδεικνύονται σε χώρους κοινωνικής διαμεσολάβησης και διαλόγου. Ενδεικτικά, προγράμματα όπως το «Welcoming migrants

to the School Museum» αξιοποιούν την εκπαιδευτική ιστορία ως εργαλείο κοινωνικής ένταξης, ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν και την πολιτισμική αναγνώριση (Rounds, 2006). Η διάσταση αυτή συνδέεται τόσο με την ανάπτυξη ενσυναίσθησης όσο και με την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, καθώς οι επισκέπτες καλούνται να επαναπροσδιορίσουν στερεότυπα και να κατανοήσουν εναλλακτικές οπτικές.

Στο ελληνικό πλαίσιο, η λειτουργία Μουσείων Εκπαίδευσης αναδεικνύει τη σημασία της τοπικής και εθνικής εκπαιδευτικής κληρονομιάς ως παιδαγωγικού πόρου. Το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης στην Αθήνα, το Εθνικό Μουσείο Εκπαίδευσης στη Βέροια, καθώς και περιφερειακά μουσεία, συμβάλλουν ουσιαστικά στη διατήρηση και ανάδειξη της εκπαιδευτικής μνήμης, μέσα από βιωματικά προγράμματα και εκπαιδευτικές δράσεις. Παράλληλα, ερευνητικοί φορείς, όπως το Κέντρο Μελέτης και Έρευνας Ιστορίας της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, ενισχύουν τη σύνδεση της έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη (Νάκου, 2001). Αντίστοιχα, στην Κύπρο, το Μουσείο Εκπαίδευσης στη Λεμεσό προσφέρει ένα σημαντικό πεδίο συγκριτικής προσέγγισης, ενισχύοντας τη διαπολιτισμική διάσταση της μάθησης.

Συμπερασματικά, τα Μουσεία Εκπαίδευσης δεν περιορίζονται στη διατήρηση και παρουσίαση του παρελθόντος, αλλά λειτουργούν ως δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης και αναστοχασμού. Μέσα από τη σύνδεση εμπειρίας, αφήγησης και αλληλεπίδρασης, συμβάλλουν ουσιαστικά στη γεφύρωση θεωρίας και πράξης, απαντώντας στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι τα μουσεία αυτά ενισχύουν την ιστορική συνείδηση, καλλιεργούν την εκπαιδευτική ενσυναίσθηση και προάγουν την κριτική σκέψη, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενεργών, κριτικά σκεπτόμενων και κοινωνικά ευαίσθητων πολιτών (Seixas, 2004· Falk, 2009).

Η Ιστορία της Εκπαίδευσης και ο Ρόλος των Μουσείων Εκπαίδευσης στη Σύγχρονη Παιδαγωγική Πραγματικότητα

Η ιστορία της εκπαίδευσης δεν συνιστά μια γραμμική και στατική αφήγηση γεγονότων, αλλά ένα δυναμικό και πολυεπίπεδο πεδίο γνώσης, το οποίο επιτρέπει την κριτική ερμηνεία της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η μελέτη της αναδεικνύει το σχολείο ως έναν κοινωνικό θεσμό σε συνεχή διαλεκτική σχέση με τις πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές, αντανakλώντας και ταυτόχρονα διαμορφώνοντας κυρίαρχες αξίες, ιδεολογίες και παιδαγωγικές πρακτικές. Υπό αυτή την έννοια, η ιστορία της εκπαίδευσης λειτουργεί όχι μόνο ως πεδίο γνώσης, αλλά και ως εργαλείο κριτικού αναστοχασμού.

Συνεπώς, τα Μουσεία Εκπαίδευσης αναδεικνύονται ως καίριοι θεσμοί διαμεσολάβησης μεταξύ παρελθόντος και παρόντος. Ως χώροι συλλογής, διατήρησης και ερμηνείας εκπαιδευτικών τεκμηρίων, καθιστούν ορατή τη διαχρονική εξέλιξη του σχολικού φαινομένου, επιτρέποντας στους επισκέπτες να αναγνωρίσουν τόσο τις συνέχειες όσο και τις ρήξεις που έχουν διαμορφώσει τη σύγχρονη εκπαίδευση. Η λειτουργία αυτή συνδέεται άμεσα με το πρώτο και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, καθώς αναδεικνύει τον ρόλο των μουσείων ως χώρων μη τυπικής μάθησης και καλλιέργειας ιστορικής συνείδησης.

Η επαφή με αυθεντικά τεκμήρια της σχολικής ζωής –όπως θρανία, μαθητικά τετράδια, εποπτικά μέσα και αρχειακό υλικό– συγκροτεί ένα πλαίσιο βιωματικής και εμπειρικής μάθησης. Μέσα σε αυτό, οι επισκέπτες καλούνται να παρατηρήσουν, να συγκρίνουν και να επανανοηματοδοτήσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές του παρελθόντος σε συνάρτηση με τις σύγχρονες

εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Όπως προκύπτει και από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, η διαδικασία αυτή συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης, αλλά και στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης, επιτρέποντας την ένταξη της σύγχρονης εκπαιδευτικής εμπειρίας σε ένα ευρύτερο κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο.

Στο ελληνικό πλαίσιο, τα Μουσεία Εκπαίδευσης αποτελούν σημαντικούς φορείς διατήρησης και ανάδειξης της εκπαιδευτικής κληρονομιάς. Το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης στην Αθήνα συνιστά χαρακτηριστικό παράδειγμα, καθώς λειτουργεί ως πολυδιάστατος χώρος μνήμης, έρευνας και παιδαγωγικής αξιοποίησης του σχολικού παρελθόντος. Η χρονική έκταση των συλλογών του και η αναπαράσταση ιστορικών σχολικών αιθουσών επιτρέπουν τη σφαιρική κατανόηση της εξέλιξης του ελληνικού σχολείου, ενισχύοντας τη βιωματική διάσταση της μάθησης.

Παράλληλα, η ανάπτυξη οργανωμένων μουσειοπαιδαγωγικών δράσεων, όπως θεματικές ξεναγήσεις, βιωματικά εργαστήρια και αναπαραστάσεις μαθημάτων, μετασχηματίζει την επίσκεψη σε ενεργητική μαθησιακή εμπειρία. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι οι πρακτικές αυτές ενισχύουν τη συμμετοχικότητα, την ερμηνευτική προσέγγιση της γνώσης και τον παιδαγωγικό αναστοχασμό, συμβάλλοντας τόσο στην κατανόηση του παρελθόντος όσο και στη σύνδεσή του με τη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη. Η διάσταση αυτή συνδέεται άμεσα με το τρίτο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.

Σημαντική είναι επίσης η συμβολή ερευνητικών φορέων, όπως το Κέντρο Μελέτης και Έρευνας της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και του Διδακταλικού Επαγγέλματος του Πανεπιστημίου Κρήτης, το οποίο ενισχύει τη συστηματική μελέτη και τεκμηρίωση της εκπαιδευτικής ιστορίας, γεφυρώνοντας την έρευνα με την εκπαιδευτική πρακτική. Παράλληλα, το Εθνικό Μουσείο Εκπαίδευσης στη Βέροια και τα περιφερειακά μουσεία συμβάλλουν στην ανάδειξη της τοπικής εκπαιδευτικής ταυτότητας, λειτουργώντας ως χώροι συλλογικής μνήμης και διαγενεακής μάθησης.

Η ελληνική εμπειρία εντάσσεται σε ένα ευρύτερο διεθνές πλαίσιο, όπου τα Μουσεία Εκπαίδευσης λειτουργούν ως δίκτυα γνώσης, έρευνας και παιδαγωγικής καινοτομίας. Σε χώρες όπως η Ολλανδία, η Γαλλία, η Γερμανία και η Ιταλία, τα μουσεία αυτά αξιοποιούνται ως χώροι συγκριτικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών συστημάτων και ανταλλαγής παιδαγωγικών πρακτικών, ενισχύοντας τη διεθνή διάσταση της εκπαιδευτικής έρευνας.

Αντίστοιχα, το παράδειγμα της Κύπρου, και ειδικότερα το Μουσείο Εκπαίδευσης στη Λεμεσό, αναδεικνύει τη σημασία της διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής ιστορίας, προσφέροντας δυνατότητες συγκριτικής μελέτης και ενισχύοντας την κατανόηση των εκπαιδευτικών εξελίξεων σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα.

Συνολικά, τα Μουσεία Εκπαίδευσης αναδεικνύονται ως δυναμικοί παιδαγωγικοί χώροι που υπερβαίνουν τη λειτουργία της ιστορικής αναπαράστασης. Όπως καταδεικνύεται και από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, συμβάλλουν ουσιαστικά στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής ενσυναίσθησης, λειτουργώντας ως γέφυρες μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος της εκπαίδευσης.

Η θεωρητική αυτή θεμελίωση καθιστά αναγκαία τη συστηματική εμπειρική διερεύνηση του παιδαγωγικού τους ρόλου, η οποία παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνας.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, με στόχο τη σε βάθος διερεύνηση του παιδαγωγικού ρόλου των Μουσείων Εκπαίδευσης ως χώρων μη τυπικής μάθησης και αναστοχασμού. Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας κρίνεται κατάλληλη, καθώς επιτρέπει την κατανόηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των νοηματοδοτήσεων των συμμετεχόντων, σε άμεση συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η έρευνα βασίζεται σε μελέτη περίπτωσης (case study), η οποία εστιάζει σε συγκεκριμένα Μουσεία Εκπαίδευσης και στις παιδαγωγικές πρακτικές που αναπτύσσονται στο πλαίσιο λειτουργίας τους. Η μεθοδολογική αυτή επιλογή επιτρέπει την ολιστική προσέγγιση του φαινομένου, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται.

Η μελέτη περίπτωσης συνδέεται άμεσα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, καθώς επιδιώκει να αποτυπώσει τον πολυδιάστατο ρόλο των μουσείων ως χώρων μη τυπικής μάθησης, αναδεικνύοντας τις πρακτικές και τις στρατηγικές που υιοθετούν.

Δείγμα και Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας είναι σκόπιμο (purposive sampling) και περιλαμβάνει:

επισκέπτες Μουσείων Εκπαίδευσης (μαθητές, φοιτητές ή/και ενήλικες),

εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε οργανωμένα προγράμματα,

μουσειοπαιδαγωγούς ή υπεύθυνους εκπαιδευτικών δράσεων.

Η επιλογή των συμμετεχόντων βασίστηκε στη δυνατότητά τους να προσφέρουν ουσιαστική πληροφόρηση σχετικά με τη μαθησιακή εμπειρία και την παιδαγωγική λειτουργία των μουσείων. Μέσω αυτής της σύνθεσης του δείγματος καθίσταται δυνατή η πολυπρισματική προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων, ιδίως ως προς την ιστορική συνείδηση και την ενσυναίσθηση.

Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν πολλαπλές τεχνικές, με στόχο την ενίσχυση της εγκυρότητας μέσω τριγωνοποίησης:

Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με επισκέπτες και επαγγελματίες των μουσείων, επιτρέποντας τη διερεύνηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των συναισθηματικών τους ανταποκρίσεων. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, εστιάζοντας:

στην εμπειρία της μουσειακής μάθησης,

στην κατανόηση του ιστορικού περιεχομένου,

στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης και αναστοχασμού.

Συμμετοχική παρατήρηση

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επισκέψεων, καταγράφοντας:

τη συμπεριφορά και την εμπλοκή των επισκεπτών,

τη φύση της αλληλεπίδρασης με τα εκθέματα,

τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται.

Η μέθοδος αυτή συνδέεται ιδιαίτερα με το δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα, καθώς αποτυπώνει στην πράξη τη διαδικασία καλλιέργειας ιστορικής συνείδησης και ενσυναίσθησης.

Ανάλυση τεκμηρίων και εκπαιδευτικού υλικού

Συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν:

εκθεσιακά κείμενα,

εκπαιδευτικά προγράμματα,

ψηφιακές εφαρμογές και υποστηρικτικό υλικό.

Η ανάλυση αυτή συνέβαλε στην κατανόηση των εκθεσιακών αφηγήσεων και των παιδαγωγικών στρατηγικών, απαντώντας κυρίως στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Ανάλυση Δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis). Η διαδικασία περιλάμβανε:

αρχική κωδικοποίηση των δεδομένων,

εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων,

συγκρότηση θεματικών κατηγοριών.

Οι θεματικές κατηγορίες διαμορφώθηκαν τόσο επαγωγικά (μέσα από τα δεδομένα) όσο και παραγωγικά (με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα), διασφαλίζοντας τη σύνδεση εμπειρικών ευρημάτων και θεωρίας.

Ζητήματα Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας εφαρμόστηκαν:

τριγωνοποίηση δεδομένων και μεθόδων,

αναλυτική περιγραφή του ερευνητικού πλαισίου,

διασταύρωση ερμηνειών με βάση πολλαπλές πηγές.

Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στην αναστοχαστική στάση του ερευνητή, αναγνωρίζοντας τον ρόλο του στην ερμηνεία των δεδομένων.

Ηθικές Διαστάσεις της Έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με σεβασμό στις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας. Ειδικότερα:

εξασφαλίστηκε η ενημερωμένη συγκατάθεση των συμμετεχόντων,

διασφαλίστηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων,

οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα αποχώρησης σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας.

Ευρήματα και Συζήτηση

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τέσσερις βασικούς θεματικούς άξονες, οι οποίοι αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και αναδεικνύουν τον πολυδιάστατο παιδαγωγικό ρόλο των Μουσείων Εκπαίδευσης.

1. Τα Μουσεία Εκπαίδευσης ως χώροι μη τυπικής και βιωματικής μάθησης

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τα Μουσεία Εκπαίδευσης ως εναλλακτικά μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία διαφοροποιούνται ουσιαστικά από τη σχολική τάξη. Η μάθηση περιγράφεται ως περισσότερο ελεύθερη, διερευνητική και εμπειρική, με έμφαση στην προσωπική εμπλοκή.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τα εκθέματα, καθώς και στη βιωματική διάσταση των δραστηριοτήτων. Οι επισκέπτες αναφέρουν ότι η μάθηση στο μουσείο δεν περιορίζεται στη μετάδοση πληροφοριών, αλλά περιλαμβάνει την ανακάλυψη, τη διερεύνηση και την προσωπική ερμηνεία.

Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τη θέση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τον ρόλο των μουσείων ως χώρων μη τυπικής μάθησης και συνδέεται άμεσα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Παράλληλα, αναδεικνύει τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής, όπως αυτή περιγράφεται στο εποικοδομιστικό μοντέλο μάθησης (Hein, 1998).

2. Καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης μέσω μουσειοπαιδαγωγικών πρακτικών

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι επισκέπτες προσεγγίζουν το παρελθόν. Η επαφή με αυθεντικά ή αναπαραστατικά αντικείμενα της σχολικής ζωής ενισχύει την κατανόηση της ιστορικότητας της εκπαίδευσης και συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της εξέλιξής της μέσα στον χρόνο.

Οι συμμετέχοντες φαίνεται να αναπτύσσουν μια συγκριτική οπτική, αντιπαραβάλλοντας το «τότε» με το «σήμερα», γεγονός που οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση των αλλαγών αλλά και των συνεπειών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαδικασία αυτή ενισχύεται μέσα από εκθεσιακές αφηγήσεις και βιωματικές αναπαραστάσεις.

Το εύρημα αυτό συνδέεται άμεσα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και επιβεβαιώνει τη θέση ότι η ιστορική συνείδηση δεν αποτελεί απλή γνώση γεγονότων, αλλά σύνθετη νοητική διαδικασία ερμηνείας και συσχέτισης (Seixas, 2004).

3. Ανάπτυξη εκπαιδευτικής ενσυναίσθησης και κριτικού αναστοχασμού

Η μουσειακή εμπειρία φαίνεται να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, καθώς οι επισκέπτες καλούνται να «τοποθετηθούν» στη θέση μαθητών και εκπαιδευτικών άλλων εποχών. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, όπως η συμμετοχή σε αναπαραστάσεις σχολικών μαθημάτων, αναδύεται μια συναισθηματική σύνδεση με το παρελθόν.

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες εκφράζουν προβληματισμούς σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές του παρελθόντος, συγκρίνοντάς τις με τις σύγχρονες. Η διαδικασία αυτή οδηγεί σε κριτικό αναστοχασμό, τόσο για την εκπαιδευτική πραγματικότητα όσο και για τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία.

Το εύρημα απαντά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα και ευθυγραμμίζεται με θεωρητικές προσεγγίσεις που τονίζουν τη σημασία της εμπειρίας και του συναισθήματος στη μάθηση (Falk & Dierking, 2013).

4. Σύνδεση θεωρίας και πράξης στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή των Μουσείων Εκπαίδευσης στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρητικής γνώσης και εκπαιδευτικής πράξης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνωρίζουν ότι οι μουσειοπαιδαγωγικές δράσεις προσφέρουν πρακτικά παραδείγματα εφαρμογής παιδαγωγικών θεωριών, όπως η βιωματική και συνεργατική μάθηση.

Παράλληλα, οι επισκέπτες αποκτούν μια πιο σύνθετη αντίληψη για την εκπαίδευση ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο, γεγονός που ενισχύει τη δυνατότητα μεταφοράς της γνώσης σε πραγματικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Το εύρημα αυτό συνδέεται με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και αναδεικνύει τον ρόλο των μουσείων ως γεφυρωτικών μηχανισμών μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Συνολική Ερμηνεία των Ευρημάτων

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι τα Μουσεία Εκπαίδευσης λειτουργούν ως σύνθετα παιδαγωγικά περιβάλλοντα, τα οποία ενσωματώνουν γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της μάθησης. Η συμβολή τους δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσης, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων.

Η σύνδεση εμπειρίας, αφήγησης και αλληλεπίδρασης αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της μουσειακής μάθησης. Παράλληλα, η ενεργός εμπλοκή των επισκεπτών φαίνεται να αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης, ενσυναίσθησης και κριτικής σκέψης.

Τα αποτελέσματα της μελέτης ενισχύουν τη θέση ότι τα Μουσεία Εκπαίδευσης μπορούν να λειτουργήσουν ως σημαντικοί συμπληρωματικοί θεσμοί της τυπικής εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός πιο ολιστικού και δημοκρατικού μοντέλου μάθησης.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τον πολυδιάστατο παιδαγωγικό ρόλο των Μουσείων Εκπαίδευσης, επιβεβαιώνοντας ότι δεν αποτελούν απλώς χώρους διατήρησης της σχολικής κληρονομιάς, αλλά δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης, ερμηνείας και παιδαγωγικού αναστοχασμού. Η σύνθεση του θεωρητικού πλαισίου με τα εμπειρικά ευρήματα κατέδειξε ότι τα μουσειακά τεκμήρια, οι εκθεσιακές αφηγήσεις και οι βιωματικές δράσεις λειτουργούν ως ουσιαστικά παιδαγωγικά μέσα, τα οποία ενεργοποιούν τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την εμπλοκή, την εμπειρία και την προσωπική νοηματοδότηση.

Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι τα Μουσεία Εκπαίδευσης συμβάλλουν καθοριστικά στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, καθώς επιτρέπουν στους επισκέπτες να κατανοήσουν τη διαχρονική εξέλιξη της εκπαίδευσης και να συνδέσουν το παρελθόν με τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παράλληλα, αναδεικνύεται η συμβολή τους στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ενσυναίσθησης, μέσω της βιωματικής προσέγγισης εμπειριών μαθητών και εκπαιδευτικών άλλων εποχών, καθώς και στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης, μέσα από τη σύγκριση και τον αναστοχασμό επί διαφορετικών παιδαγωγικών πρακτικών.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο των Μουσείων Εκπαίδευσης ως χώρων μη τυπικής μάθησης, όπου η γνώση οικοδομείται ενεργητικά και όχι παθητικά. Οι μουσειοπαιδαγωγικές πρακτικές και οι διαδραστικές μορφές μάθησης ενισχύουν τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, επιτρέποντας στους επισκέπτες –και ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς– να μεταφέρουν τις εμπειρίες αυτές στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, τα μουσεία λειτουργούν όχι μόνο ως συμπληρωματικοί, αλλά και ως μετασχηματιστικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παράλληλα, η μελέτη ανέδειξε τη σημαντική κοινωνική διάσταση των Μουσείων Εκπαίδευσης. Μέσα από την ανάδειξη ιστορικών ανισοτήτων, εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και κοινωνικών μετασχηματισμών, ενισχύεται η ανάπτυξη δημοκρατικής συνείδησης και κριτικής στάσης απέναντι στις κυρίαρχες εκπαιδευτικές αντιλήψεις. Με τον τρόπο αυτό, τα μουσεία συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενεργών και κοινωνικά ευαίσθητων πολιτών.

Για τους εκπαιδευτικούς, τα Μουσεία Εκπαίδευσης αναδεικνύονται ως χώροι επαγγελματικής μάθησης και παιδαγωγικού αναστοχασμού, όπου επαναπροσδιορίζονται διδακτικές πρακτικές και ενισχύεται η υιοθέτηση καινοτόμων, συμμετοχικών και μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων. Η σύνδεση με την ιστορία της εκπαίδευσης λειτουργεί ως καταλύτης για την κατανόηση και τον επανασχεδιασμό της σύγχρονης διδακτικής πράξης.

Συνολικά, η ιστορία της εκπαίδευσης, όπως αναδεικνύεται μέσα από τα μουσειακά περιβάλλοντα, μετασχηματίζεται από παθητικό γνωστικό αντικείμενο σε ενεργό παιδαγωγικό εργαλείο. Τα Μουσεία Εκπαίδευσης λειτουργούν ως γέφυρες μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος, συμβάλλοντας στη συγκρότηση ενός εκπαιδευτικού μοντέλου που συνδυάζει την ιστορική γνώση με την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και την καινοτομία.

Γενικό συμπέρασμα της μελέτης αποτελεί ότι τα Μουσεία Εκπαίδευσης συνιστούν κρίσιμους θεσμούς για τη σύγχρονη παιδαγωγική, καθώς ενισχύουν τη σύνδεση μεταξύ τυπικής και μη τυπικής μάθησης, υποστηρίζουν τη διαγενεακή μετάδοση της γνώσης και συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας πιο δημοκρατικής, συμμετοχικής και κοινωνικά προσανατολισμένης εκπαίδευσης.

Ωστόσο, η μελέτη αναδεικνύει και την ανάγκη για περαιτέρω εμπειρική διερεύνηση του ρόλου των Μουσείων Εκπαίδευσης, ιδίως στο ελληνικό πλαίσιο. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν μικτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, συνδυάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, προκειμένου να αποτυπωθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η επίδρασή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων και Μουσείων Εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας για την ουσιαστική ενσωμάτωση της μη τυπικής μάθησης στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. (2018). Ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Gutenberg.
- Δημητρίου, Π. (2019). Μουσεία και εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη. Ζήτη.
- Μουσείο Εκπαίδευσης Λεμεσού. (2020). Κατάλογος εκθέσεων και συλλογών. Λεμεσός.
- Νάκου, Ε. (2001). Μουσειακή εκπαίδευση και παιδί. Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαϊωάννου, Δ. (2020). Η εκπαιδευτική κληρονομιά στην Ελλάδα. Μεταίχμιο.
- Σακελλαρίου, Γ. (2015). Διδακτική της ιστορίας και μουσειοπαιδαγωγική. Καστανιώτης.
- Υπουργείο Παιδείας Κύπρου. (2016). Η ιστορία της εκπαίδευσης στην Κύπρο. Λευκωσία.
- Χατζηδήμου, Δ. (2022). Πολιτισμός και εκπαίδευση: Σχολικά μουσεία στην πράξη. Παπαζήσης.
- Anderson, D. (2004). Museums and learning in the UK. Stationery Office.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Depaepe, M., & Smeyers, P. (2008). *The history of education as a field of inquiry*. Springer.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2013). *The museum experience revisited*. Routledge.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The educational role of the museum*. Routledge.
- Jackson, A. (2014). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Macdonald, S. (2011). *A companion to museum studies*. Wiley-Blackwell.
- Paris, S. G. (2002). *Object-centered learning in museums*. Routledge.

Rounds, J. (2006). Doing identity work in museums. *Curator: The Museum Journal*, 49(2), 133–150.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Seixas, P. (2004). *Pedagogical purpose in history education*. Routledge.

Η αξιοποίηση της Σωκρατικής μεθόδου και της στρατηγικής των ερωτήσεων στη διδασκαλία των Εικαστικών: Θεωρητικό πλαίσιο και διδακτική εφαρμογή στο έργο Guernica

Μαρία Χατζηλάμπου

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ08 Καλλιτεχνικών

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης

maria.chatzilampou@hotmail.com

Abstract: The teaching of Visual Arts in contemporary education extends beyond the transmission of knowledge about art and aims to foster critical thinking, creativity, aesthetic awareness, and students' social-emotional development. Within this framework, questioning strategies and particularly the Socratic method emerge as significant pedagogical tools that promote inquiry, dialogue, and active student engagement in the learning process.

The purpose of this theoretical study is to explore the pedagogical value of questioning in Visual Arts education and to highlight the contribution of the Socratic method to the development of critical thinking, empathy, and creative expression. The study is based on a review of international theoretical and research literature concerning dialogic learning, social constructivism, and art education.

Furthermore, an illustrative teaching application based on Pablo Picasso's *Guernica* is presented in order to demonstrate how questioning can be used to facilitate observation, interpretation, reflection, and creative engagement. The findings suggest that the systematic use of questioning strategies can contribute significantly to the creation of a participatory and democratic learning environment in which students become active co-constructors of knowledge.

Keywords: Socratic method, questioning, Visual Arts, dialogic learning, critical thinking, creativity.

Περίληψη: Η διδασκαλία των Εικαστικών στη σύγχρονη εκπαίδευση υπερβαίνει την απλή μετάδοση γνώσεων γύρω από την τέχνη και αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της αισθητικής καλλιέργειας και της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, η στρατηγική των ερωτήσεων και ιδιαίτερα η Σωκρατική (μαιευτική) μέθοδος αναδεικνύονται ως σημαντικά παιδαγωγικά εργαλεία που προάγουν τη διερεύνηση, τον διάλογο και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Σκοπός της παρούσας θεωρητικής μελέτης είναι η διερεύνηση της παιδαγωγικής αξίας των ερωτήσεων στη διδασκαλία των Εικαστικών και η ανάδειξη της συμβολής της Σωκρατικής μεθόδου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, ενσυναίσθησης και δημιουργικής έκφρασης. Η μελέτη βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση διεθνών θεωρητικών και

ερευνητικών προσεγγίσεων που αφορούν τη διαλογική μάθηση, τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού και τη διδασκαλία της τέχνης.

Παράλληλα, παρουσιάζεται ενδεικτική διδακτική εφαρμογή με αφετηρία το έργο *Guernica* του Πάμπλο Πικάσο, μέσα από την οποία αναδεικνύονται οι δυνατότητες αξιοποίησης των ερωτήσεων ως μέσου παρατήρησης, ερμηνείας, αναστοχασμού και δημιουργικής έκφρασης. Τα ευρήματα της μελέτης υποδεικνύουν ότι η συστηματική αξιοποίηση των ερωτήσεων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο οι μαθητές λειτουργούν ως ενεργοί συνδιαμορφωτές της γνώσης.

Λέξεις κλειδιά: Χρησιμοποιήστε 3 έως 5 λέξεις κλειδιά χωρισμένες με κόμμα

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στις τέχνες κατέχει ιδιαίτερη θέση στο σύγχρονο σχολείο, καθώς συμβάλλει όχι μόνο στην ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων αλλά και στη διαμόρφωση γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων. Η ενασχόληση με τα έργα τέχνης παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να παρατηρούν, να ερμηνεύουν, να εκφράζονται δημιουργικά και να αναστοχάζονται πάνω σε προσωπικά και κοινωνικά ζητήματα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η τέχνη λειτουργεί ως πεδίο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της αισθητικής καλλιέργειας (Eisner, 2002).

Η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία αντιμετωπίζει τη μάθηση ως ενεργητική και κοινωνική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης, του διαλόγου και της συνεργασίας. Η αντίληψη αυτή διαφοροποιείται από τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί κυρίως ως φορέας μετάδοσης γνώσεων. Αντίθετα, στις σύγχρονες εποικοδομιστικές προσεγγίσεις, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή και συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας, δημιουργώντας συνθήκες που ευνοούν τη διερεύνηση και τον αναστοχασμό (Vygotsky, 1978).

Στο πλαίσιο αυτό, οι ερωτήσεις αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα παιδαγωγικά εργαλεία. Η χρήση τους δεν περιορίζεται στον έλεγχο της κατανόησης ή στην αξιολόγηση των μαθητών, αλλά επεκτείνεται στην ενεργοποίηση της σκέψης, στην ενίσχυση της συμμετοχής και στην καλλιέργεια της επιχειρηματολογίας. Ιδιαίτερα στο μάθημα των Εικαστικών, όπου η γνώση είναι πολυδιάστατη και οι ερμηνείες των έργων τέχνης δεν είναι μονοσήμαντες, οι ερωτήσεις λειτουργούν ως αφετηρία για την ανάπτυξη διαλόγου και την οικοδόμηση νοήματος.

Η Σωκρατική ή μαιευτική μέθοδος αποτελεί μια από τις πλέον διαχρονικές μορφές διδασκαλίας μέσω ερωτήσεων. Βασίζεται στη συστηματική χρήση ανοικτών και διερευνητικών ερωτημάτων που οδηγούν τους μαθητές στην αναζήτηση απαντήσεων, στην αμφισβήτηση παραδοχών και στην ανάπτυξη αναστοχαστικής σκέψης. Η προσέγγιση αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία των Εικαστικών, καθώς ανταποκρίνεται στη φύση της καλλιτεχνικής εμπειρίας, η οποία χαρακτηρίζεται από πολλαπλότητα ερμηνειών, συμβολισμό και προσωπική νοηματοδότηση.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τη συμβολή της στρατηγικής των ερωτήσεων και της Σωκρατικής μεθόδου στη διδασκαλία των Εικαστικών, εστιάζοντας στις δυνατότητές τους να ενισχύσουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Παράλληλα, επιχειρείται η σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη μέσω της παρουσίασης ενός ενδεικτικού παραδείγματος αξιοποίησης του έργου *Guernica* του Πάμπλο Πικάσο.

Οι ερωτήσεις ως εργαλείο ενεργητικής μάθησης

Οι ερωτήσεις αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους μηχανισμούς ενεργοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας. Μέσω αυτών οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν, να αναλύσουν, να συγκρίνουν, να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν πληροφορίες, συμμετέχοντας ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης. Η αποτελεσματική χρήση των ερωτήσεων μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την απλή απομνημόνευση στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών λειτουργιών, όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και ο αναστοχασμός.

Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία, η μάθηση δεν αποτελεί παθητική διαδικασία λήψης πληροφοριών αλλά ενεργητική κατασκευή νοήματος. Οι ερωτήσεις λειτουργούν ως γνωστικά ερεθίσματα που προκαλούν τη διερεύνηση, την αμφισβήτηση και τη διατύπωση νέων ιδεών. Παράλληλα, δημιουργούν ευκαιρίες για διάλογο και συνεργατική μάθηση, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών καθώς και μεταξύ των ίδιων των μαθητών.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν οι ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες δεν περιορίζονται σε μία προκαθορισμένη απάντηση. Οι ερωτήσεις αυτές επιτρέπουν πολλαπλές προσεγγίσεις και ερμηνείες, ενθαρρύνοντας τη δημιουργική σκέψη και την επιχειρηματολογία. Αντίθετα, οι κλειστές ερωτήσεις είναι χρήσιμες κυρίως για τον έλεγχο βασικών γνώσεων και την επιβεβαίωση της κατανόησης συγκεκριμένων εννοιών.

Η ταξινόμια του Bloom εξακολουθεί να αποτελεί ένα χρήσιμο πλαίσιο για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών ερωτήσεων. Μέσα από τη σταδιακή μετάβαση από τη γνώση και την κατανόηση προς την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν όλο το φάσμα των γνωστικών τους δεξιοτήτων. Στο μάθημα των Εικαστικών, οι ερωτήσεις αυτού του τύπου βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίζουν τα έργα τέχνης όχι μόνο ως αισθητικά αντικείμενα αλλά και ως φορείς ιδεών, αξιών και κοινωνικών μηνυμάτων (Bloom, 1956).

Η Σωκρατική μέθοδος στη σύγχρονη εκπαίδευση

Η Σωκρατική μέθοδος αποτελεί μία από τις αρχαιότερες αλλά και πλέον διαχρονικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Βασίζεται στον διάλογο και στη συστηματική χρήση ερωτήσεων με στόχο την ανακάλυψη της γνώσης μέσω της προσωπικής διερεύνησης και του κριτικού στοχασμού.

Ο Σωκράτης θεωρούσε ότι η γνώση δεν μεταδίδεται αυτούσια από τον διδάσκοντα στον μαθητή αλλά αναδύεται μέσα από τη διαδικασία της σκέψης. Για τον λόγο αυτό αξιοποιούσε τη μαιευτική μέθοδο, η οποία αποσκοπούσε στην αποκάλυψη των ιδεών και των αντιλήψεων που ήδη υπήρχαν στον συνομιλητή (Dewey, 1934). Μέσα από διαδοχικές ερωτήσεις, ο μαθητής οδηγείται στη διερεύνηση των απόψεών του, στον εντοπισμό αντιφάσεων και τελικά στη διαμόρφωση βαθύτερης κατανόησης.

Στη σύγχρονη εκπαίδευση η Σωκρατική μέθοδος συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της μεταγνωστικής επίγνωσης και της δημοκρατικής συμμετοχής. Οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες πληροφοριών αλλά ως ενεργοί ερευνητές που συμμετέχουν στη διαμόρφωση της γνώσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται από αυθεντία γνώσης σε συντονιστή και εμπυχωτή του διαλόγου (Hattie & Zierer, 2018; Ritchhart, 2023).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της Σωκρατικής μεθόδου είναι η αποδοχή της αβεβαιότητας και της πολλαπλότητας των ερμηνειών. Η αναζήτηση δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στη σωστή απάντηση αλλά στη διαδικασία σκέψης που οδηγεί σε αυτήν. Η προσέγγιση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική στις ανθρωπιστικές και καλλιτεχνικές σπουδές, όπου συχνά δεν υπάρχουν μονοσήμαντες ερμηνείες ή απόλυτες αλήθειες.

Διαλογική μάθηση και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις

Η θεωρητική θεμελίωση της χρήσης των ερωτήσεων στην εκπαίδευση συνδέεται στενά με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η γνώση οικοδομείται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τον διάλογο. Η γλώσσα λειτουργεί ως βασικό εργαλείο διαμεσολάβησης της σκέψης και της μάθησης, ενώ η συνεργασία με άλλους συμβάλλει στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών λειτουργιών.

Η έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης υπογραμμίζει ότι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης όταν υποστηρίζονται από έναν εκπαιδευτικό ή από συνομηλίκους μέσα σε ένα κατάλληλα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον. Οι ερωτήσεις αποτελούν σημαντικό εργαλείο αυτής της υποστήριξης, καθώς καθοδηγούν τους μαθητές σε νέες γνωστικές ανακαλύψεις χωρίς να τους στερούν την αυτονομία τους (Vygotsky, 1978).

Παράλληλα, οι σύγχρονες θεωρίες της διαλογικής μάθησης αναδεικνύουν τον ρόλο του διαλόγου ως μέσου συλλογικής κατασκευής της γνώσης. Μέσα από τη διατύπωση ερωτήσεων, την ανταλλαγή επιχειρημάτων και τη διαπραγμάτευση διαφορετικών απόψεων, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και δημοκρατικής συμμετοχής.

Η διαλογική προσέγγιση αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία της τέχνης, καθώς η ερμηνεία ενός έργου συχνά προκύπτει μέσα από τη συνάντηση διαφορετικών εμπειριών, πολιτισμικών αναφορών και προσωπικών οπτικών. Η συζήτηση γύρω από ένα έργο τέχνης μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο ανάπτυξης κριτικού γραμματισμού και κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

Η διδασκαλία των Εικαστικών και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

Η εκπαίδευση στις εικαστικές τέχνες δεν περιορίζεται στην καλλιέργεια τεχνικών δεξιοτήτων ή στην παραγωγή καλλιτεχνικών έργων. Αντίθετα, συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης. Τα έργα τέχνης προσφέρουν σύνθετα ερεθίσματα που προκαλούν ερωτήματα σχετικά με την ανθρωπινή εμπειρία, την κοινωνία, την ιστορία και τον πολιτισμό.

Η επαφή με την τέχνη δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες οπτικού γραμματισμού, δηλαδή την ικανότητα να «διαβάζουν», να ερμηνεύουν και να αξιολογούν

οπτικά μηνύματα. Σε μια εποχή όπου η εικόνα κυριαρχεί στην καθημερινή επικοινωνία, η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων αποκτά ιδιαίτερη εκπαιδευτική σημασία.

Η στρατηγική των ερωτήσεων συμβάλλει καθοριστικά στη διαδικασία αυτή. Μέσα από κατάλληλα διατυπωμένα ερωτήματα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να παρατηρήσουν λεπτομέρειες, να διερευνήσουν συμβολισμούς, να συσχετίσουν ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα και να διαμορφώσουν τεκμηριωμένες προσωπικές απόψεις. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει όχι μόνο τη γνωστική κατανόηση αλλά και την αισθητική εμπειρία.

Επιπλέον, η συζήτηση γύρω από έργα τέχνης μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής συνείδησης. Μέσα από την ερμηνεία εικόνων που αναφέρονται σε ανθρώπινα βιώματα, συγκρούσεις ή κοινωνικά ζητήματα, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν διαφορετικές οπτικές και να προβληματιστούν για ζητήματα που αφορούν τη σύγχρονη κοινωνία.

Κατά συνέπεια, η αξιοποίηση της Σωκρατικής μεθόδου και των στρατηγικών ερωτήσεων στη διδασκαλία των Εικαστικών συνιστά μια παιδαγωγική προσέγγιση που μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων, κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών πολιτών.

Μεθοδολογία

Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του παιδαγωγικού ρόλου της στρατηγικής των ερωτήσεων και της Σωκρατικής μεθόδου στη διδασκαλία των Εικαστικών. Ειδικότερα, επιδιώκεται η ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους οι κατάλληλα σχεδιασμένες ερωτήσεις μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών κατά την προσέγγιση έργων τέχνης.

Παράλληλα, η μελέτη επιχειρεί να συνδέσει τη θεωρητική συζήτηση με τη διδακτική πράξη μέσω της παρουσίασης ενός ενδεικτικού παραδείγματος αξιοποίησης του έργου *Guernica* του Πάμπλο Πικάσο.

Ερευνητική προσέγγιση

Η εργασία ακολουθεί τη μεθοδολογία της θεωρητικής βιβλιογραφικής μελέτης. Η συγκεκριμένη προσέγγιση επιλέχθηκε επειδή επιτρέπει τη σύνθεση και κριτική ανάλυση θεωριών, ερευνητικών ευρημάτων και παιδαγωγικών προσεγγίσεων που σχετίζονται με τη χρήση των ερωτήσεων στη μαθησιακή διαδικασία και ειδικότερα στη διδασκαλία των Εικαστικών.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση βασίστηκε σε κλασικές και σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης, της διαλογικής μάθησης, του κοινωνικού εποικοδομισμού και της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διερεύνηση ερευνητικών δεδομένων που αναδεικνύουν τη συμβολή του διαλόγου και των ερωτήσεων στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής έκφρασης.

Διδακτική εφαρμογή

Ως ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής επιλέχθηκε το έργο *Guernica* (1937) του Πάμπλο Πικάσο. Η επιλογή του συγκεκριμένου έργου βασίστηκε στην ιστορική, αισθητική και κοινωνική του σημασία, καθώς και στις πολλαπλές δυνατότητες ερμηνείας που προσφέρει.

Η διδακτική πρόταση οργανώνεται σε διαδοχικά στάδια, κατά τα οποία οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν, να περιγράψουν, να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν το έργο μέσω κατάλληλα διατυπωμένων ερωτήσεων. Η προσέγγιση αυτή εναρμονίζεται με τις αρχές της Σωκρατικής μεθόδου και της διαλογικής μάθησης, καθώς δίνει έμφαση στη διερεύνηση και στη συλλογική οικοδόμηση της γνώσης.

Συνεισφορά της μελέτης

Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στη βιβλιογραφία της Διδακτικής των Εικαστικών αναδεικνύοντας τον παιδαγωγικό ρόλο της Σωκρατικής μεθόδου και της στρατηγικής των ερωτήσεων ως εργαλείων ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης. Παράλληλα, προτείνει ένα οργανωμένο πλαίσιο διδακτικής αξιοποίησης έργων τέχνης μέσω διαδοχικών σταδίων παρατήρησης, ερμηνείας, κριτικής διερεύνησης και δημιουργικού αναστοχασμού. Η ενδεικτική εφαρμογή στο έργο *Guernica* του Πάμπλο Πικάσο παρέχει ένα πρακτικό παράδειγμα που μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και ηλικιακές ομάδες. Επιπλέον, η μελέτη αναδεικνύει τη σύνδεση της διαλογικής μάθησης με την καλλιτεχνική εκπαίδευση, συμβάλλοντας στη συζήτηση για σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές που ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών και τη δημοκρατική λειτουργία της σχολικής τάξης.

Διδακτική εφαρμογή στο έργο *Guernica*

Το έργο ως αφετηρία διαλόγου

Το έργο *Guernica* δημιουργήθηκε από τον Πάμπλο Πικάσο το 1937 ως απάντηση στον βομβαρδισμό της ομώνυμης ισπανικής πόλης κατά τη διάρκεια του Ισπανικού Εμφυλίου Πολέμου. Αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα αντιπολεμικά έργα στην ιστορία της τέχνης και προσφέρει πλούσιο υλικό για αισθητική, ιστορική και κοινωνική διερεύνηση.

Η πολυπλοκότητα των μορφών, ο συμβολικός χαρακτήρας των εικόνων και η έντονη συναισθηματική φόρτιση του έργου το καθιστούν κατάλληλο για την ανάπτυξη διαλόγου και κριτικού προβληματισμού μέσα στην τάξη.

Στάδιο 1: Παρατήρηση και περιγραφή

Στο πρώτο στάδιο επιδιώκεται η προσεκτική παρατήρηση του έργου χωρίς άμεση ερμηνεία. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν στοιχεία που βλέπουν και να περιγράψουν τις εντυπώσεις τους.

Ενδεικτικές ερωτήσεις

Τι παρατηρείτε στο έργο;

Ποιες μορφές ή αντικείμενα αναγνωρίζετε;

Ποια σημεία τραβούν περισσότερο την προσοχή σας;

Ποιες εκφράσεις ή κινήσεις διακρίνετε στις μορφές;

Ποια συναισθήματα σας προκαλεί η πρώτη επαφή με τον πίνακα;

Οι ερωτήσεις αυτές βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες οπτικής παρατήρησης και να στηρίζουν τις απαντήσεις τους σε στοιχεία του ίδιου του έργου.

Στάδιο 2: Ερμηνεία και αναζήτηση νοήματος

Αφού ολοκληρωθεί η παρατήρηση, ακολουθεί η διερεύνηση των πιθανών νοημάτων του έργου.

Ενδεικτικές ερωτήσεις

Τι πιστεύετε ότι συμβαίνει στη σκηνή που απεικονίζεται;

Γιατί οι μορφές φαίνονται να υποφέρουν;

Ποιο μπορεί να είναι το μήνυμα του καλλιτέχνη;

Πώς συμβάλλουν τα σχήματα και οι γραμμές στη δημιουργία της ατμόσφαιρας;

Γιατί ο Πικάσο επέλεξε ασπρόμαυρη χρωματική κλίμακα;

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους χρησιμοποιώντας στοιχεία από το έργο, αναπτύσσοντας έτσι δεξιότητες επιχειρηματολογίας.

Στάδιο 3: Σύνδεση με προσωπικά βιώματα και κοινωνικά ζητήματα

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν το έργο με τη δική τους εμπειρία και με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα.

Ενδεικτικές ερωτήσεις

Ποια συναισθήματα πιστεύετε ότι βιώνουν οι άνθρωποι του έργου;

Έχετε δει εικόνες ή γεγονότα που σας θυμίζουν τη Guernica;

Πώς επηρεάζουν οι πόλεμοι τους ανθρώπους και τις κοινωνίες;

Ποιος είναι ο ρόλος της τέχνης όταν συμβαίνουν κοινωνικές κρίσεις;

Μπορεί ένα έργο τέχνης να επηρεάσει τον τρόπο που σκεφτόμαστε για τον πόλεμο;

Η σύνδεση με την προσωπική εμπειρία ενισχύει την ενσυναίσθηση και καθιστά τη μάθηση περισσότερο ουσιαστική.

Στάδιο 4: Κριτική διερεύνηση

Στο τέταρτο στάδιο οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν, να συγκρίνουν και να διατυπώσουν τεκμηριωμένες κρίσεις.

Ενδεικτικές ερωτήσεις

Θεωρείτε ότι το έργο παραμένει επίκαιρο σήμερα; Γιατί;

Ποια στοιχεία του έργου το καθιστούν διαχρονικό;

Πώς θα άλλαζε το μήνυμα αν ο καλλιτέχνης χρησιμοποιούσε διαφορετικά χρώματα;

Συμφωνείτε ότι η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως μορφή κοινωνικής παρέμβασης;

Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί της τέχνης ως μέσου κοινωνικού σχολιασμού;

Σε αυτό το στάδιο ενεργοποιούνται οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης.

Στάδιο 5: Δημιουργικός αναστοχασμός

Η διαδικασία ολοκληρώνεται με δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης και αναστοχασμού.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

Δημιουργία προσωπικού εικαστικού έργου εμπνευσμένου από ένα σύγχρονο κοινωνικό ζήτημα.

Συγγραφή σύντομου κειμένου ή επιστολής από την οπτική μιας μορφής του πίνακα.

Δημιουργία αφίσας με αντιπολεμικό μήνυμα.

Ομαδική παρουσίαση σχετικά με τον κοινωνικό ρόλο της τέχνης.

Οι δραστηριότητες αυτές επιτρέπουν στους μαθητές να μετασχηματίσουν τη γνώση σε προσωπική δημιουργία, ολοκληρώνοντας τον κύκλο παρατήρησης, κατανόησης, ερμηνείας και έκφρασης.

Πίνακας 1. Στάδια αξιοποίησης της στρατηγικής των ερωτήσεων στο έργο Guernica

Στάδιο	Διδακτικός στόχος	Τύπος ερωτήσεων	Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
Παρατήρηση	Οπτικός γραμματισμός	Περιγραφικές	Αναγνώριση στοιχείων και λεπτομερειών
Ερμηνεία	Κατανόηση συμβολισμών	Διερευνητικές	Διατύπωση υποθέσεων και νοηματοδότηση
Σύνδεση	Ενσυναίσθηση κοινωνική ευαισθητοποίηση	και Προσωπικές και κοινωνικές	και Συσχέτιση εμπειριών με κοινωνικά ζητήματα

Στάδιο	Διδακτικός στόχος	Τύπος ερωτήσεων	Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
Κριτική διερεύνηση	Κριτική σκέψη	Αξιολογικές	Επιχειρηματολογία και τεκμηρίωση
Δημιουργικός αναστοχασμός	Δημιουργικότητα	Μεταγνωστικές	Παραγωγή νέων ιδεών και εικαστικών έργων

Συζήτηση

Τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας, καθώς και η θεωρητική ανάλυση που προηγήθηκε, υποδεικνύουν ότι η αξιοποίηση της στρατηγικής των ερωτήσεων μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό εργαλείο για τη διδασκαλία των Εικαστικών. Οι ερωτήσεις δεν λειτουργούν μόνο ως μέσο ελέγχου της κατανόησης αλλά κυρίως ως μηχανισμός ενεργοποίησης της σκέψης, ενίσχυσης της συμμετοχής και ανάπτυξης της κριτικής διερεύνησης.

Η Σωκρατική μέθοδος φαίνεται να ανταποκρίνεται ιδιαίτερα στις απαιτήσεις της σύγχρονης καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με προσεγγίσεις που βασίζονται στη μετάδοση έτοιμων γνώσεων, η μέθοδος αυτή ενθαρρύνει τους μαθητές να αναζητούν νοήματα, να διατυπώνουν υποθέσεις, να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους και να αναθεωρούν τις αρχικές τους αντιλήψεις μέσα από τον διάλογο.

Η εφαρμογή της στο έργο Guernica ανέδειξε τη δυνατότητα των ερωτήσεων να υποστηρίξουν διαφορετικά επίπεδα γνωστικής επεξεργασίας. Οι μαθητές καλούνται αρχικά να παρατηρήσουν και να περιγράψουν, στη συνέχεια να ερμηνεύσουν και να αναλύσουν, ενώ τελικά οδηγούνται στην αξιολόγηση και στη δημιουργική έκφραση. Η πορεία αυτή συνάδει με σύγχρονες θεωρίες μάθησης που δίνουν έμφαση στην ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης και στον αναστοχασμό.

Παράλληλα, η χρήση ανοικτών ερωτήσεων συμβάλλει στη δημιουργία ενός δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν προσωπικές απόψεις, να ακούσουν διαφορετικές οπτικές και να αναπτύξουν δεξιότητες διαλόγου και επιχειρηματολογίας. Η διαδικασία αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο μάθημα των Εικαστικών, όπου η πολλαπλότητα των ερμηνειών αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της καλλιτεχνικής εμπειρίας.

Επιπλέον, η συζήτηση έργων τέχνης που συνδέονται με κοινωνικά ζητήματα, όπως η Guernica, μπορεί να ενισχύσει την ενσυναίσθηση και την κοινωνική ευαισθητοποίηση των μαθητών. Μέσα από την αισθητική εμπειρία οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν ανθρώπινες εμπειρίες, να κατανοήσουν ιστορικά γεγονότα και να προβληματιστούν για σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα.

Ωστόσο, η αποτελεσματική εφαρμογή της στρατηγικής των ερωτήσεων προϋποθέτει κατάλληλο σχεδιασμό από τον εκπαιδευτικό. Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι σαφείς, παιδαγωγικά στοχευμένες και κλιμακωτά οργανωμένες, ώστε να διευκολύνουν τη σταδιακή ανάπτυξη της

σκέψης. Παράλληλα, απαιτείται η δημιουργία ενός ασφαλούς παιδαγωγικού κλίματος στο οποίο οι μαθητές θα αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράσουν ιδέες και προβληματισμούς χωρίς τον φόβο της αξιολόγησης ή της απόρριψης.

Συνολικά, η στρατηγική των ερωτήσεων φαίνεται να αποτελεί μια παιδαγωγική πρακτική με σημαντικές δυνατότητες για τη διδασκαλία των Εικαστικών, καθώς ενισχύει τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της μάθησης.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τον ρόλο της στρατηγικής των ερωτήσεων και της Σωκρατικής μεθόδου στη διδασκαλία των Εικαστικών μέσα από μια θεωρητική βιβλιογραφική προσέγγιση και την παρουσίαση μιας ενδεικτικής διδακτικής εφαρμογής στο έργο *Guernica* του Πάμπλο Πικάσο.

Η ανάλυση ανέδειξε ότι οι ερωτήσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο που προάγει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Ιδιαίτερα οι ανοικτές και διερευνητικές ερωτήσεις ευνοούν την πολλαπλότητα των ερμηνειών και ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης.

Παράλληλα, η Σωκρατική μέθοδος αναδεικνύεται ως μια διαχρονικά επίκαιρη παιδαγωγική προσέγγιση που συνδέεται άμεσα με τις σύγχρονες θεωρίες της διαλογικής μάθησης και του κοινωνικού εποικοδομισμού. Μέσω του διαλόγου και της συστηματικής διερεύνησης, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες αναστοχασμού, επιχειρηματολογίας και συνεργασίας, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Η εφαρμογή στο έργο *Guernica* κατέδειξε ότι η τέχνη μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα πρόσφορο πεδίο για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Η σύνδεση της αισθητικής εμπειρίας με τον διάλογο και τον προβληματισμό επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίσουν σύνθετα κοινωνικά και ανθρωπιστικά ζητήματα με τρόπο ουσιαστικό και βιωματικό.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν εμπειρικά την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής των ερωτήσεων σε πραγματικές σχολικές τάξεις, διερευνώντας τον αντίκτυπό της στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καλλιτεχνικής έκφρασης των μαθητών.

Η ενσωμάτωση της Σωκρατικής μεθόδου στη διδασκαλία των Εικαστικών δεν αποτελεί απλώς μια διδακτική τεχνική, αλλά μια ευρύτερη παιδαγωγική φιλοσοφία που αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ενεργούς δημιουργούς νοήματος και συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans.

- Bruner, J. S. (1961). *The act of discovery*. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.
- Efland, A. D. (2004). *Art education as imaginative cognition*. Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *10 mindframes for visible learning: Teaching for success*. Routledge.
- Marshall, J. (2019). *Transdisciplinarity and art integration: Toward a new understanding of art-based learning across the curriculum*. *Studies in Art Education*, 60(2), 104–127.
- Noddings, N. (2018). *Philosophy of education (5th ed.)*. Routledge.
- Ritchhart, R. (2023). *Cultures of thinking in action: 10 mindsets to transform our teaching and students' learning*. Jossey-Bass.
- Tishman, S. (2018). *Slow looking: The art and practice of learning through observation*. Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yenawine, P. (2018). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard Education Press.

Νέα Προγράμματα Σπουδών: Εκπαιδευτικό Σενάριο στο μάθημα της Ιστορίας για τη Γ' τάξη Δημοτικού

Ιφιγένεια Ρουσούλη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc Ε.Α.Π., MSc ΔΙΠΑΕ.,

ifigeneiaro@gmail.com

Abstract: This paper concerns an educational scenario that was implemented in the History lesson for the 3rd grade of Primary School according to the New Curricula. The teaching design is based on the TPACK model. At the same time, it adopts the principles and methods of inquiry-based learning, the strategies of cooperative learning and differentiated teaching. In addition, it includes interdisciplinary convergences with other subjects, such as ICT, Language and Art. During the teaching, diagnostic assessment was applied to detect the students' pre-existing knowledge, formative assessment for feedback and final assessment for the overall impression of learning. The results are worth noting the active participation of all students, as their interest was stimulated by the strategies of cooperative learning, differentiated teaching and digital tools.

Keywords: New Curricula, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), History, Primary Education

Περίληψη: Η παρούσα εργασία αφορά ένα εκπαιδευτικό σενάριο που υλοποιήθηκε στο μάθημα της Ιστορίας για τη Γ' Δημοτικού σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας βασίζεται στο μοντέλο TPACK. Παράλληλα, υιοθετεί τις αρχές και τις μεθόδους της διερευνητικής μάθησης, τις στρατηγικές της συνεργατικής μάθησης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επιπλέον, περιλαμβάνει διαθεματικές συγκλίσεις με άλλα μαθήματα, όπως τις ΤΠΕ, τη Γλώσσα και τα Εικαστικά. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας εφαρμόστηκε διαγνωστική αξιολόγηση για την ανίχνευση των προϋπάρχουσων γνώσεων των μαθητών, διαμορφωτική αξιολόγηση για ανατροφοδότηση και τελική αξιολόγηση για τη συνολική αποτύπωση της μάθησης. Στα αποτελέσματα αξίζει να σημειωθεί η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών, καθώς το ενδιαφέρον τους κινητοποιήθηκε από τις στρατηγικές της συνεργατικής μάθησης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τα ψηφιακά εργαλεία.

Λέξεις κλειδιά: Νέα Προγράμματα Σπουδών, Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (TPACK), Ιστορία, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας εμπεριέχουν μια ενιαία αντίληψη προσέγγισης του μαθήματος από τη Γ' Δημοτικού έως τη Γ' Λυκείου. Η διδασκαλία έχει στο επίκεντρο τον μαθητή. Η εκτενής εφαρμογή πολυμορφικού/πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού, η ένταξη των νέων τεχνολογιών, η αποφυγή της αποστήθισης και η αξιοποίηση πηγών κατάλληλων για τους μαθητές αποσκοπούν στην κριτική αφομοίωση της ύλης από αυτούς (Ι.Ε.Π., 2022α). Το ΙΕΠ υλοποίησε πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πλήρως συνδεδεμένο με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και σχεδιασμένο με βάση το διεθνώς αναγνωρισμένο πλαίσιο της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (TPACK), που συνδυάζει τη γνώση περιεχομένου, τη διδακτική και την τεχνολογία (ΙΕΠ, 2025). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν πώς η τεχνολογία, η παιδαγωγική και το περιεχόμενο αλληλεπιδρούν και να

δημιουργήσουν μια μορφή γνώσης που υπερβαίνει τις τρεις ξεχωριστές βάσεις γνώσης. Η διδασκαλία με την τεχνολογία απαιτεί ένα ευέλικτο πλαίσιο που εξηγεί πώς οι ταχέως μεταβαλλόμενες τεχνολογίες μπορούν να ενσωματωθούν αποτελεσματικά με μια σειρά παιδαγωγικών προσεγγίσεων και τομέων περιεχομένου (Koehler, Mishra, Akcaoglu & Rosenberg, 2013).

Αν και στο πρόσφατο παρελθόν στο μάθημα της Ιστορίας παρατηρούνταν μια σθεναρής αντίσταση στην ένταξη της καινοτομίας και της χρήσης των ΤΠΕ, πλέον θεωρείται ότι αυτές δύνανται να προσφέρουν ουσιαστικά μέσα από λογισμικά, εργαλεία και άλλες εφαρμογές που καθιστούν τη διδασκαλία ελκυστική και αλληλεπιδραστική για τους μαθητές (Ι.Ε.Π., 2022β).

Σε ένα μάθημα ιστορίας οι μαθητές είναι σε θέση να μάθουν πολύ περισσότερα από τον εκπαιδευτικό τους αναφορικά με ένα θέμα συμβουλευόμενοι το διαδίκτυο. Σήμερα το ζητούμενο είναι οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες ιστορικής έρευνας και να διευρύνουν το κριτικό τους πνεύμα ως προς την ακρίβεια των πληροφοριών που θα εντοπίσουν στο διαδίκτυο (Depover, Karsenti & Κόμης, 2010).

Επιπρόσθετα, οι υπολογιστές και το διαδίκτυο ενισχύουν τη βιωματική μάθηση και γενικότερα η χρήση των ΤΠΕ ευνοεί τη συνεργατική μάθηση (Στυλιάρας & Δήμου, 2015β), όπου τα παιδιά μπορούν να μοιράζονται τις εμπειρίες και τις απόψεις τους, να μαθαίνουν να ακούν τις απόψεις των άλλων και να λαμβάνουν υπόψη τις ιδέες των άλλων (Jakavonytė-Staškuvienė, 2021).

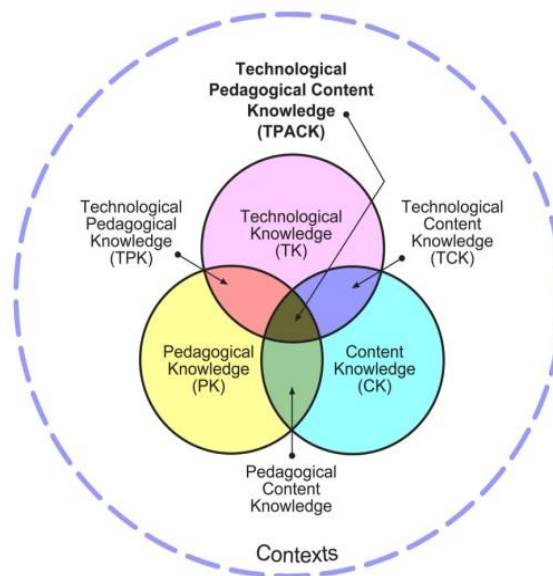
- Το πιο σημαντικό είναι ότι η συνεργατική μάθηση αξιοποιεί τις διαφοροποιημένες ικανότητες των μαθητών για να αυξήσει τη γνωστική, ψυχολογική και κοινωνική απόδοσή τους, αποτελώντας έναν αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος των ατομικών διαφορών (Li & Lam (2013). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τις ατομικές διαφορές των μαθητών τους και να σχεδιάζουν ποικίλες διδακτικές στρατηγικές (Fauzia, Susilaningsih, Subali & Ellianawati (2026). Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες στοχεύοντας στη μεγιστοποίηση της εμπλοκής των μαθητών στη διδακτική πράξη συνιστά βασικό παράγοντα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Μάρκογλου, 2023).

1.Το μοντέλο TPACK

Ο μετασχηματισμός της οπτικής των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη διέρχεται μέσα από τη βαθύτερη κι ουσιαστικότερη κατανόηση του πλαισίου της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (TPACK) και των μηχανισμών μάθησης και λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου (Δουκάκης κ.α., 2023).

Το μοντέλο αποτελείται από τρία κύρια στοιχεία που παρουσιάζονται ως τρεις τεμνόμενοι κύκλοι και αναπαριστούν αντίστοιχα τη γνώση περιεχομένου, την παιδαγωγική γνώση και την τεχνολογική γνώση που είναι σκόπιμο ένας εκπαιδευτικός να συνδυάσει για να διδάξει ένα γνωστικό αντικείμενο με τρόπο που να συνάδει με τη σύγχρονη Διδακτική του αντικειμένου και τις παιδαγωγικές αρχές και, τέλος τη γνώση σχετικά με τη μαθησιακή και διδακτική αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών για το εκάστοτε αντικείμενο (Φεσάκης & Κωνσταντοπούλου, 2022).

Εξίσου σημαντικές είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών που είναι Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (PCK), η Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου (TCK), η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση (TPK) και η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (TPACK) (Σχήμα 1). Η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου αφορά τη γνώση της παιδαγωγικής που εφαρμόζεται στη διδασκαλία συγκεκριμένου περιεχομένου. Η Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η τεχνολογία και το περιεχόμενο επηρεάζουν και περιορίζουν το ένα το άλλο. Η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση είναι η κατανόηση του πώς η διδασκαλία και η μάθηση μπορούν να αλλάξουν όταν συγκεκριμένες τεχνολογίες χρησιμοποιούνται με συγκεκριμένους τρόπους, περιλαμβάνοντας τη γνώση των παιδαγωγικών δυνατοτήτων και περιορισμών των τεχνολογικών εργαλείων. Η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου προκύπτει από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ περιεχομένου, παιδαγωγικής και τεχνολογικής γνώσης. Αποτελεί τη βάση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με την τεχνολογία, απαιτώντας κατανόηση της αναπαράστασης των εννοιών χρησιμοποιώντας τεχνολογίες, παιδαγωγικές τεχνικές που χρησιμοποιούν τεχνολογίες με επικοινωνιακό τρόπο για τη διδασκαλία περιεχομένου, γνώση του τι καθιστά τις έννοιες δύσκολες ή εύκολες και πώς η τεχνολογία μπορεί να αντιμετωπίσει τα προβλήματα των μαθητών (Koehler & Mishra, 2009).



Σχήμα 1. Το μοντέλο TPACK (Koehler & Mishra, 2009).

Η αποτελεσματική ενσωμάτωση του μοντέλου TPACK στη διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση των μαθητών προσφέροντας δομημένες ευκαιρίες για καθορισμό στόχων, αυτοπαρακολούθηση και αναστοχασμό (Mishra & Varma, 2026).

Σύμφωνα με τους Mishra et al. (2022) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενσωματώνουν τεχνολογίες που είναι φθηνές, εύκολα προσβάσιμες, δωρεάν, καθώς και τεχνολογίες εύκολες στην εκμάθηση. Είναι επιτακτική ανάγκη να αξιολογούν τα τεχνολογικά εργαλεία πριν τα εφαρμόσουν στην τάξη, ώστε να διασφαλίσουν ότι η μάθηση ενισχύεται μέσω της χρήσης της τεχνολογίας.

2. Το μάθημα της Ιστορίας

Η σχολική ιστορία βοηθάει στην απόκτηση γνώσεων. Τα αναλυτικά προγράμματα είναι αυτά που καθορίζουν ποιες από αυτές αξίζει να αποκομίσουν οι μαθητές. Επίσης, μπορεί να

καλλιεργήσει μια γενική μέθοδο ανάλυσης και κριτικής σκέψης, να τροφοδοτήσει τη συλλογική μνήμη, να προσφέρει ευχαρίστηση κι ένα ευρύτερο πεδίο αναζητήσεων, καθώς και να μας εξασκεί στο να αναγνωρίζουμε και να εκτιμούμε τις διάφορες μορφές ιστορικής πληροφόρησης και επαφής με το παρελθόν (Moniot, 2000). Οι εκπαιδευτικοί προτού ξεκινήσουν τη διδασκαλία οποιουδήποτε μαθήματος της ιστορίας, είναι σκόπιμο να προετοιμαστούν διανοητικά, ψυχολογικά και διδακτικά. Να κατανοήσουν ότι παίζει βασικό ρόλο στη διδασκαλία τους το να κάνουν την ιστορία και τη διδασκαλία της, δικό τους πρόβλημα και όχι απλά ένα ακόμη αντικείμενο ρουτίνας. Να προσεγγίζουν το μάθημα με ενθουσιασμό και ευελιξία, αρετές που μεταλαμπαδεύουν στους μαθητές τους (Σμυρναίος, 2013). Σύμφωνα με τον Κουτσό (2000) στις περιπτώσεις όπου υπάρχει ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών, εκεί υπάρχει και βιωματικότητα. Η βιωματικότητα δύναται να λειτουργήσει και με μια επίσκεψη σε αρχαιολογικό χώρο ή μουσείο, με αναπαράσταση μιας παλιότερης εποχής, με μια προβολή ταινίας κλπ.

2.1 Νέα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας

Βασικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας είναι η διαμόρφωση ενεργών δημοκρατικών πολιτών με ιστορική σκέψη και συνείδηση. Προκειμένου να καλλιεργηθεί η ιστορική κριτική σκέψη των μαθητών, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η απόκτηση ιστορικών γνώσεων σε συνδυασμό με την κατανόηση ιστορικών όρων και εννοιών, ώστε να είναι ικανοί να χειριστούν τις γνώσεις τους, να κάνουν γενικεύσεις και να είναι ιστορικά εγγράμματοι σύμφωνα με την ηλικία και το πνευματικό επίπεδό τους (Ι.Ε.Π, 2022β). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαμορφώσουν ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον με ισχυρές «δασκαλομαθητικές» και «διαμαθητικές» σχέσεις που θα στηρίζονται στον σεβασμό, την αυτοεκτίμηση, τη συνεργατική μάθηση και τις ανθρωπιστικές αξίες. Επιπρόσθετα, να εφαρμόζουν διδακτικές μεθόδους που αφενός θα κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, θα ενεργοποιούν τη συμμετοχή, τη διαίσθηση και τη φαντασία τους και αφετέρου θα τους κινητοποιούν με σκοπό να ερευνούν είτε ατομικά είτε ομαδοσυνεργατικά τα ιστορικά γεγονότα και θέματα (Ι.Ε.Π., 2022α).

3. Ο ρόλος των ΤΠΕ

Η ταχεία εξέλιξη των νέων τεχνολογιών, η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και η ύπαρξη των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών στην ανθρώπινη καθημερινότητα διαμορφώνουν μια νέα κατάσταση για τη μάθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, 2007). Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι ουσιαστική, διότι, αφενός παρέχει εργαλεία που ενισχύουν τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών και υποστηρίζουν τη συμμετοχή και κοινωνική τους ένταξη και, αφετέρου συντελεί στο να συνδέεται η διδασκαλία με τους τρόπους αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας που υπάρχουν στην κοινωνική ζωή (Ηλιοπούλου, 2018). Επιπρόσθετα, η διαρκώς διευρυνόμενη χρήση τους στην εκπαίδευση, αυξάνει τον όγκο των ηλεκτρονικών πηγών και μεταβάλλει ριζικά το διδακτικό περιβάλλον της ιστορίας (Ρεπούση, 2004).

3.1 Παιχνιδοποίηση

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν την απουσία κινήτρων και το μη ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον (Τζόρτζογλου, 2023). Η παιχνιδοποίηση εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στην εφαρμογή της μάθησης και μπορεί να γίνει μέσω μικτής μάθησης. Η συγκεκριμένη στρατηγική μπορεί να εκπαιδεύσει τους

μαθητές στη χρήση της τεχνολογίας των πληροφοριών και του διαδικτύου. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ιστορία μπορούν να δημιουργήσουν μια ευχάριστη μαθησιακή ατμόσφαιρα (Shavab, 2018). Τα απλά παιχνίδια γνώσεων (κουίζ) μπορούν να αξιοποιηθούν εύκολα σε κάθε στάδιο της διδασκαλίας, όπως ως δραστηριότητες ανάκλησης προηγούμενων γνώσεων, εμπέδωσης στην αρχή και στο τέλος του μαθήματος ή ακόμη και στο πλαίσιο της αξιολόγησης των γνώσεων των μαθητών. Μπορούν να δημιουργηθούν εύκολα από τον εκπαιδευτικό με τη χρήση πολύ απλών προγραμμάτων (Ρεπούση, Μακαράτζης & Μαυρομάτη, 2023).

4. Συνεργατική μάθηση

Η έμμεση διδασκαλία εστιάζει στην πρωτοβουλία και την αυτενέργεια των μαθητών και αποσκοπεί στη διαμόρφωση σύνθετων συμπεριφορών που ιεραρχούνται στις ανώτερες βαθμίδες της γνωστικής, συναισθηματικής και ψυχοκινητικής ταξινόμιας (Τριλιανός, 2004). Πιο συγκεκριμένα, η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια θετική, συμπεριληπτική και ισχυρή μαθησιακή στρατηγική που εμπλέκει τους μαθητές και έχει σημαντικό θετικό αντίκτυπο στα αποτελέσματα των τάξεων. Περιλαμβάνει ομάδες μαθητών που συνεργάζονται για να λύσουν ένα πρόβλημα, να ολοκληρώσουν μια εργασία ή να δημιουργήσουν ένα προϊόν. Αν και οι μαθητές έχουν διαφορετικά επίπεδα απόδοσης, συνεργάζονται ομαδικά προς έναν κοινό σκοπό. Σέβεται τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή και προσφέρει δυνατότητα για εξατομικευμένη διδασκαλία και καθοδήγηση, ώστε να διασφαλιστεί ότι όλες οι ικανότητες λαμβάνονται υπόψη (Sotto, 2021). Για μια επιτυχημένη συνεργασία οι μαθητές προσπαθούν να επεξεργαστούν το θέμα τους ικανοποιητικά, ώστε να παρουσιάσουν τις προτάσεις και τα συμπεράσματά τους. Λειτουργούν με περισσότερη υπευθυνότητα και συγκέντρωση αναπτύσσοντας δεξιότητες (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2005) που παρέχουν τις προϋποθέσεις επιτυχίας του ατόμου και μείωσης των προβλημάτων του κοινωνικού συνόλου (Ματσαγγούρας, 2004).

4.1 Think, Pair, Share (TPS)

Η τεχνική «Σκέψου, Συζήτησε, Μοιράσου» (TPS) είναι μια στρατηγική συνεργατικής μάθησης που αναπτύχθηκε από τον καθηγητή Franh Lyman το 1981 στο Πανεπιστήμιο του Maryland (Sharma & Saarsar, 2018). Μπορεί να εφαρμοστεί για να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη. Αποτελείται από τρία στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο, αφού ο εκπαιδευτικός θέσει ένα συγκεκριμένο θέμα, ζήτημα ή ερώτημα, δίνεται στους μαθητές χρόνος για να σκεφτούν και να παράγουν ιδέες σχετικά με αυτό. Στο δεύτερο στάδιο, χωρίζονται σε ζεύγη, συζητούν και επιχειρηματολογούν μεταξύ τους για τις ιδέες τους και τέλος, στο τρίτο στάδιο καλούνται να μοιραστούν τις ιδέες που έχουν ανταλλάξει με ολόκληρη την τάξη (Phan & Lan, 2021). Η εν λόγω τεχνική συμβάλλει στην προώθηση θετικής αλληλεξάρτησης, την καλλιέργεια της ατομικής ευθύνης, τη διασφάλιση ισότιμης συμμετοχής και την ταυτόχρονη αλληλεπίδραση (Νέο Σχολείο, Οδηγός εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού, Γυμνασίου, 2014).

4.2 Think, Pair, Square, Share (TPSS)

Η συγκεκριμένη παραλλαγή ενδείκνυται για την επίλυση προβλημάτων. Εντούτοις, δύναται να εφαρμοστεί και για συζήτηση ανοιχτών ερωτημάτων (Νέο Σχολείο, Οδηγός εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού, Γυμνασίου, 2014). Περιλαμβάνει τέσσερα στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο οι μαθητές σκέφτονται σιωπηλά πάνω σε ένα ερώτημα του εκπαιδευτικού. Στο δεύτερο στάδιο σχηματίζουν ζευγάρια και ανταλλάσσουν σκέψεις. Στο τρίτο στάδιο σχηματίζουν τετράδες και στο τέταρτο στάδιο μοιράζονται τις απαντήσεις τους με ολόκληρη την τάξη.

Μπορεί να αξιοποιηθεί στις τέσσερις δεξιότητες: ακρόαση, ομιλία, ομιλία και γραφή. Επίσης, είναι κατάλληλη για την υποστήριξη της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Rufiana & Mulyadi, 2018). Έχει σχεδιαστεί για να επηρεάζει το στυλ αλληλεπίδρασης των μαθητών. Αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο για να δημιουργηθούν ποικίλες ατμόσφαιρες στη συζήτηση της τάξης. Η διαδικασία δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να σκέφτονται, να ανταποκρίνονται και να βοηθούν ο ένας τον άλλον (Zainollah, 2014).

5. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία

1. Η διαφοροποίηση αποτελεί ένα παιδαγωγικό και διδακτικό μέτρο που συνεισφέρει στην εξάλειψη των διαφορών μεταξύ των μαθητών (Κοσσυβάκη, 1997). Το γεγονός ότι οι σύγχρονες παιδαγωγικές κατευθύνσεις αναφέρονται στη δημιουργία συμπεριληπτικών τάξεων, είναι πρόδηλο ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαχειριστεί αποτελεσματικά ενδεχόμενα προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν από τις διαφοροποιήσεις των αναγκών των μαθητών, καθώς και να εφαρμόσει νέες πρακτικές διδασκαλίας, όπως η διδασκαλία με χρήση υπολογιστών, ανάλογα με τις ανάγκες εκπαιδευτικού λογισμικού, ή ακόμη και διδασκαλία με χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας (Στυλιάρης & Δήμου, 2015α). Είναι ουσιαστικό να δίνεται βαρύτητα στη γνώση που κατακτιέται μέσω της εμπειρίας και όχι χάρη στη νοημοσύνη ή την αντίληψη του μαθητή. Ως εκ τούτου, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία προωθείται ο σεβασμός προς τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή, καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι κατά τη μαθησιακή διαδικασία το κάθε παιδί συμμετέχει με διαφορετικό τρόπο (Δημητροπούλου, 2013· Αργυρόπουλος, 2013).

6. Ταυτότητα εκπαιδευτικού σεναρίου

Τίτλος εκπαιδευτικού σεναρίου: Ταξίδι στους πρώτους νεολιθικούς οικισμούς της Ελλάδας

Βαθμίδα – Τάξη: Δημοτικό – Γ' **Διδακτικές ώρες:** 3

Θεματικό πεδίο Προγράμματος Σπουδών: Προϊστορία

Θεματική Ενότητα Προγράμματος Σπουδών: Νεολιθική εποχή

6.1 Προτεινόμενες διεπιστημονικές/διαθεματικές συγκλίσεις:

Το εκπαιδευτικό σενάριο εντάσσεται στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας. Προτείνονται διεπιστημονικές/διαθεματικές συγκλίσεις με τα εξής μαθήματα:

- Τ.Π.Ε.: Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων για οπτικοποίηση, αξιολόγηση και εικαστική αποτύπωση (Powerpoint, Google Earth, Learningapps, TuxPaint, Coggle).
- Γλώσσα: Παραγωγή κειμένου με τίτλο «Ζω σε έναν νεολιθικό οικισμό», προφορική συζήτηση ανά ζεύγη και ομάδες, έλεγχος των απαντήσεων στις δραστηριότητες και αναστοχασμός.
- Εικαστικά: Εικαστική αποτύπωση ενός νεολιθικού οικισμού.

6.2 Προϋποθέσεις μάθησης μαθητών/τριών (γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικο-πολιτισμικές, ψηφιακές):

A) Γνωστικές - Διαθέτουν βασικές γνώσεις για τη νεολιθική εποχή, τις δραστηριότητες και τα επιτεύγματα των ανθρώπων

B) Συναισθηματικές και συνεργατικές - Δύνανται να συνεργάζονται αποτελεσματικά ανά ζεύγη και ομάδες, ανταλλάσσοντας απόψεις. Οι μαθητές μπορούν να ακολουθούν στρατηγικές διαφοροποιημένης μάθησης.

Γ) Ψηφιακές - Έχουν εξοικείωση με τη χρήση υπολογιστή και είναι σε θέση να χειρίζονται ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία και εφαρμογές (Google Earth, Learningapps, TuxPaint, Coggle).

6.3 Σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου

Σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι η ενημέρωση των μαθητών για τη σημασία των αρχαιολογικών ανακαλύψεων και ανασκαφών, καθώς και η γνωριμία τους με τους νεολιθικούς οικισμούς του Σέσκλου, του Διμηνίου και του Δισπηλιού.

6.3.1 Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Γνώσεις

(Από Πρόγραμμα Σπουδών)

- Να ενημερωθούν για τη σημασία των αρχαιολογικών ανακαλύψεων και να κατανοήσουν τη ζωή των ανθρώπων στο μακρινό παρελθόν
- Να ονομάζουν τους νεολιθικούς οικισμούς του Σέσκλου, του Διμηνίου και του Δισπηλιού
- Να προσδιορίζουν τη θέση των νεολιθικών οικισμών του Σέσκλου, του Διμηνίου και του Δισπηλιού στον χάρτη της Ελλάδας
- Να επισημαίνουν τα χαρακτηριστικά της τοποθεσίας που χτίστηκαν οι τρεις οικισμοί

Δεξιότητες/ικανότητες

- Να χειρίζονται γεωγραφικά και ψηφιακά εργαλεία (Google Earth, Coggle, TuxPaint)
- Να επισκέπτονται ιστοσελίδες με θέμα τους οικισμούς Σέσκλο, Διμήνι, Δισπηλιό και να αντλούν πληροφορίες
- Να αξιολογούνται και να εκφράζονται δημιουργικά μέσω ψηφιακών εργαλείων
- Να ασκηθούν στη ψηφιακή πρόσβαση για την άντληση ιστορικών στοιχείων
- Να κατακτήσουν τη γνώση μέσω της διερευνητικής μάθησης με τρόπο κριτικό και δημιουργικό
- Να συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες

Στάσεις

- Να αναγνωρίσουν τη σημασία και τη σκοπιμότητα των αρχαιολογικών ανακαλύψεων και ανασκαφών και να κατανοήσουν τη ζωή των ανθρώπων στο μακρινό παρελθόν
- Να αναπτύξουν σεβασμό και εκτίμηση για τον ελληνικό νεολιθικό πολιτισμό

6.4 Περιεχόμενο διδασκαλίας

1^η διδακτική ώρα:

Η σημασία και η σκοπιμότητα των αρχαιολογικών ανακαλύψεων και ανασκαφών

Η κατανόηση της ζωής των ανθρώπων της νεολιθικής εποχής

2^η – 3^η διδακτική ώρα:

Οι νεολιθικοί οικισμοί: Σέσκλο, Διμήνι, Δισπηλιό

6.5 Διδακτική πλαisiώση και διαχείριση της τάξης

6.5.1. Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα/πρόβλημα/εμπειρία

Ποια είναι η σημασία και η σκοπιμότητα των αρχαιολογικών ανακαλύψεων και ανασκαφών και ποιοι ήταν οι πρώτοι νεολιθικοί οικισμοί στην Ελλάδα;

6.5.2. Εκπαιδευτική/ές στρατηγική/ές

Το εκπαιδευτικό σενάριο υιοθετεί τις αρχές και τις μεθόδους της διερευνητικής μάθησης. Αξιοποιεί στρατηγικές της συνεργατικής μάθησης με στόχο την ενεργή μαθητική εμπλοκή, καθώς και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω στρατηγικές:

6.5.3 Διερεύνηση με χρήση ψηφιακών εργαλείων: Οι μαθητές εντοπίζουν γεωγραφικά στοιχεία σε διαδραστικούς χάρτες (Google Earth).

Συνεργατική μάθηση: Στρατηγική «Think-Pair-Share», Στρατηγική «Think-Pair-Square-Share».

6.5.4 Καταιγισμός ιδεών: Κατά την αναζήτηση των ιδεών των μαθητών για τους νεολιθικούς οικισμούς στην Ελλάδα.

6.5.5 Παιχνιδοποίηση: Επίλυση quiz στο Learningapps για τις αρχαιολογικές ανακαλύψεις και ανασκαφές, συμπλήρωση κενών και συμμετοχή στο παιχνίδι «Εκατομμυριούχος» του Learningapps για τους νεολιθικούς οικισμούς.

6.5.6. Στρατηγικές διαφοροποίησης: η δυνατότητα ενασχόλησης των μαθητών με ποικίλα μέσα για υποδοχή, έκφραση και αξιολόγηση της νέας γνώσης (Βοηθητικά ερωτήματα στα Powerpoint, quiz στο Learningapps, συμπλήρωση κενών κειμένου στο Learningapps, «τηλεπαιχνίδι» στο Learningapps, ζωγραφιά στο TuxPaint, κατασκευή με πλαστελίνη ευρημάτων αρχαιολογικών ανασκαφών, θεατρικό παιχνίδι) επιτυγχάνει ικανοποιητική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τόσο ως προς τη διαδικασία και το περιβάλλον όσο και προς το προϊόν.

7. Διδακτικές ενέργειες εκπαιδευτικού – Δραστηριότητες μαθητών/τριών

1^η διδακτική ώρα

-Αίθουσα διδασκαλίας

-Μαθητές καθισμένοι σε ζευγάρια/σε ομάδες

Αφόρμηση-Προσανατολισμός και Πρόσκληση Ενδιαφέροντος (5')

Στον προτζέκτορα της τάξης προβάλλεται μια παρουσίαση Powerpoint με εικόνες από ανασκαφές και νεολιθικά σπίτια. Ακολουθούν ερωτήματα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να προσανατολίσει στο νέο μαθησιακό αντικείμενο:

-Τι δείχνουν οι εικόνες;

-Πώς βρέθηκαν τα αντικείμενα των εικόνων;

-Πώς νομίζετε ότι ζούσαν οι άνθρωποι πριν χιλιάδες χρόνια;

Δραστηριότητες διερεύνησης (15')

Οι μαθητές παρακολουθούν στον προτζέκτορα ένα βίντεο¹ διάρκειας 04:50 που παρουσιάζει μια αρχαιολογική ανασκαφή σε νεολιθικό οικισμό της Ελλάδας. Ακολουθώντας, οι μαθητές παίρνουν το Φύλλο Εργασίας, διαβάζουν τις ερωτήσεις, σκέφτονται ατομικά και έπειτα σε ζεύγη απαντούν γραπτώς: α) Πού ανακαλύπτονται οι χώροι και τα αντικείμενα των ανθρώπων που ζούσαν παλιά; β) Πώς ανακαλύπτονται οι χώροι και τα αντικείμενα των ανθρώπων που ζούσαν παλιά; γ) Ποιοι ανακαλύπτουν τους χώρους και τα αντικείμενα των ανθρώπων που ζούσαν παλιά; Αφού συμπληρώσουν το Φύλλο Εργασίας, ένας από τους δύο μεταφέρει στην ολομέλεια τις απαντήσεις τους (Στρατηγική «Think-Pair-Share»).

Δραστηριότητες κατανόησης και εμπέδωσης (20')

Στον προτζέκτορα της τάξης προβάλλονται σε Powerpoint εικόνες από εργασίες και ευρήματα ανασκαφών, καθώς και σχετικό κείμενο. Οι μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων απαντούν στις ερωτήσεις του Φύλλου Εργασίας: α) Για ποιους λόγους γίνονται ανασκαφές; β) Ποια είναι η σημασία των ανασκαφών; (Στρατηγική «Think-Pair-Square-Share»). Οι απαντήσεις όλων των ομάδων παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης. Έπειτα, επιλέγουν μία από τις παρακάτω δραστηριότητες α) τα παιδιά υποδύονται μια ομάδα αρχαιολόγων β) κατασκευάζουν με πλαστελίνη ευρήματα αρχαιολογικών ανασκαφών.

Δραστηριότητες αξιολόγησης (5')

Κάθε ομάδα λύνει στην ταμπλέτα της ένα διαδραστικό παιχνίδι² που δημιουργήθηκε στο Learningapps και περιλαμβάνει ερωτήσεις για τη σημασία και τη σκοπιμότητα των αρχαιολογικών ανακαλύψεων και ανασκαφών.

1 <https://www.youtube.com/watch?v=EdNjzX-XHRs>

2 <https://learningapps.org/watch?v=p4pumxpqj26>

2η διδακτική ώρα

-Αίθουσα Υπολογιστών

-Μαθητές καθισμένοι σε ζευγάρια

Αφόρμηση-Προσανατολισμός και Πρόσκληση Ενδιαφέροντος (5')

Η εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές αν γνωρίζουν κάποιους νεολιθικούς οικισμούς στην Ελλάδα. Έπειτα, οι μαθητές παρακολουθούν μέσω του προτζέκτορα ένα βίντεο³ με θέμα «Παγκόσμια Ιστορία-Επεισόδιο 16-Σέσκλο-Διμήνι-Δισπηλιό» και απαντούν στις παρακάτω ερωτήσεις:

-Ποιους σημαντικούς νεολιθικούς οικισμούς της Ελλάδας δείχνει το βίντεο;

-Πού βρίσκονται;

Δραστηριότητες διερεύνησης (40')

Οι μαθητές εργάζονται στο εργαστήριο πληροφορικής καθισμένοι σε δυάδες και:

αρχικά, αναζητούν και εντοπίζουν στον ψηφιακό διαδραστικό χάρτη (Google Earth) τους νεολιθικούς οικισμούς Σέσκλο, Διμήνι, Δισπηλιό. Η εκπαιδευτικός δίνει κατευθυνσεις για αναζήτηση και εντοπισμό των αναφερθέντων νεολιθικών οικισμών.

Έπειτα, οι μαθητές επισκέπτονται σχετικές ιστοσελίδες⁴ με πληροφορίες και οπτικό υλικό για κάθε οικισμό.

Κατόπιν στην εφαρμογή Learningsapps καλούνται να συμπληρώσουν ένα κείμενο⁵ με κενά. Ο κάθε μαθητής σκέφτεται ατομικά και στη συνέχεια θα συζητήσει με τον συνεργάτη του και

3 https://www.youtube.com/watch?v=WSvIAajc_qY

4 <https://www.volosinfo.gr/el/discover/archaeological-site-of-sesklo/>

<https://www.volosinfo.gr/el/discover/archaeological-site-of-dimini/>

<https://westmacedoniamonasteries.gr/el/%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%88%CF%84%CE%B5/4/%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CE%B1/127/%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%82%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%82%CE%B4%CE%B9%CF%83%CF%80%CE%B7%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CF%85>

http://odysseus.culture.gr/h/3/gh3560.jsp?obj_id=2500

http://odysseus.culture.gr/h/3/gh3560.jsp?obj_id=2501

<https://limneosoikismos.gr/gallery>)

5 <https://learningapps.org/watch?v=p2iqrsghxc26>

θα καταλήξουν από κοινού στις απαντήσεις. Ολοκληρώνοντας τη συμπλήρωση του κειμένου, ένας από τους δύο θα μεταφέρει στην ολομέλεια τον συλλογισμό του ζευγαριού για τη συμπλήρωση ενός κενού του κειμένου (Στρατηγική «Think-Pair-Share»).

Στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης οι μαθητές καλούνται να γράψουν μια σύντομη παράγραφο με τίτλο «Ζω σε έναν νεολιθικό οικισμό» και να ζωγραφίσουν έναν νεολιθικό οικισμό στο TuxPaint.

3η διδακτική ώρα

Αίθουσα Υπολογιστών

-Μαθητές καθισμένοι σε ζευγάρια/ομάδες

Δραστηριότητες κατανόησης και εμπέδωσης (30')

Οι μαθητές σε ομάδες (Στρατηγική Think-Paire-Square-Share) καλούνται να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη στο ψηφιακό εργαλείο Coggle. Κεντρική έννοια θα είναι οι «Νεολιθικοί οικισμοί». Οι μαθητές θα συνδέσουν την έννοια αυτή με τις ονομασίες των νεολιθικών οικισμών που έμαθαν, καθώς και σχετικές πληροφορίες για καθένα από αυτούς, όπως τοποθεσία, χρονολόγηση, χώροι, ευρήματα.

Δραστηριότητες αξιολόγησης (15')

Κάθε ζευγάρι παίζει στον υπολογιστή τον Εκατομμυριούχο, ένα διαδραστικό παιχνίδι⁶ που δημιουργήθηκε στο Learningapps και περιλαμβάνει ερωτήσεις για τους νεολιθικούς οικισμούς του Σέσκλου, του Διμηνίου και του Δισπηλιού.

Ακολουθεί μια σύντομη αυτοαξιολόγηση που δίνει στους μαθητές ευκαιρίες αναστοχασμού και θα συμβάλει στον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού. Θα πραγματοποιηθεί με ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις:

Έχω κατανοήσει τη σημασία των αρχαιολογικών ανακαλύψεων και ανασκαφών;

Αναγνωρίζω τους πρώτους νεολιθικούς οικισμούς της Ελλάδας;

Αναφέρω κάποια χαρακτηριστικά των πρώτων νεολιθικών οικισμών;

Ποιες δραστηριότητες με βοήθησαν να αντλήσω πληροφορίες για τους νεολιθικούς οικισμούς;

Είμαι ικανοποιημένος από τη συνεργασία μου με τους συμμαθητές της ομάδας μου;

Τι μου άρεσε περισσότερο στο μάθημα;

6 <https://learningapps.org/watch?v=p8n1twsrt26>

8. Αξιολόγηση – Αναστοχασμός

Διαγνωστική αξιολόγηση: Ο σκοπός της διαγνωστικής αξιολόγησης είναι η ανίχνευση των προϋπάρχουσων γνώσεων των μαθητών πριν την εισαγωγή της νέας γνώσης. Στο παρόν σε-
νάριο πραγματοποιήθηκε στη φάση της αφόρμησης. Την πρώτη ώρα αξιολογήθηκαν με ερω-
τοαποκρίσεις οι γνώσεις των παιδιών για την ύπαρξη αρχαιολογικών ευρημάτων και τη ζωή
των ανθρώπων στο μακρινό παρελθόν. Στη δεύτερη ώρα, αρχικά πραγματοποιήθηκε καται-
γισμός ιδεών για τις γνώσεις τους αναφορικά με τους νεολιθικούς οικισμούς και στη συνέχεια,
μετά την προβολή ενός βίντεο έγιναν προφορικά ερωτήματα για τους πρώτους νεολιθικούς
οικισμούς στην Ελλάδα.

Διαμορφωτική αξιολόγηση: Ο σκοπός της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η παροχή α-
νατροφοδότησης στους μαθητές σε ενδιάμεσες φάσεις της διδασκαλίας, ώστε να βελτιώνο-
νται η κατανόηση και οι δεξιότητές τους, αλλά και να επαναπροσαρμόζεται καταλλήλως η
διδασκαλία. Στη διδακτική παρέμβαση αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις των
φύλλων εργασίας, το θεατρικό παιχνίδι, οι κατασκευές με πλαστελίνη, η χρήση του ψηφιακού
χάρτη, η συμπλήρωση κενών, η παράγραφος που έγραψαν οι μαθητές, ο εννοιολογικός χάρ-
της. Παρατηρούνταν συνεχώς και αξιολογούνταν η χρήση των ψηφιακών εργαλείων, η διά-
θεση για συμμετοχή και το επίπεδο συνεργασίας.

Τελική/αθροιστική αξιολόγηση: Ο σκοπός της αθροιστικής αξιολόγησης είναι η συνολική
αποτίμηση της μάθησης που θα δώσει στον εκπαιδευτικό πληροφορίες για τα μαθησιακά α-
ποτελέσματα που πέτυχε η διδασκαλία του και κάθε μαθητής χωριστά. Ελέγχθηκε μέσω ενός
διαδραστικού παιχνιδιού στο Learningapps αν οι μαθητές είναι σε θέση να αντιληφθούν τη
σημασία και τη σκοπιμότητα των αρχαιολογικών ανακαλύψεων και ανασκαφών. Επίσης, α-
ξιολογήθηκε η επίδοσή τους στο παιχνίδι «Εκατομμυριούχος» του Learningapps. Ακολούθως,
κάθε μαθητής συμπλήρωσε ένα μικρό ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού,
όπου κλήθηκε να αναφέρει ποιες δραστηριότητες τον βοήθησαν να κατανοήσει καλύτερα όσα
διδάχτηκαν, πώς ήταν η συνεργασία, τι του άρεσε περισσότερο κ.τ.λ.

9. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο συνιστά ένα παράδειγμα ένταξης των νέων Προγραμμάτων
Σπουδών στο δημοτικό σχολείο. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές εργάστηκαν σε
ένα περιβάλλον που προώθησε την ενεργή συμμετοχή, τη συνεργατικότητα και την αυτονο-
μία τους στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Τα παιδιά επέδειξαν υπευθυνότητα και σεβασμό
στην ομάδα, ενώ οι δραστηριότητες παρείχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη δημιουργικό-
τητα και τις κοινωνικές δεξιότητές τους. Παράλληλα η ενασχόληση των μαθητών με ποικίλα
ψηφιακά μέσα και τεχνικές στις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας διαμόρφωσε ένα συμπερι-
ληπτικό πλαίσιο με ευκαιρίες για διαφοροποίηση της διδασκαλίας τόσο ως προς τη διαδικα-
σία και το περιβάλλον όσο και προς το προϊόν. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ ενθάρρυνε τη συμμε-
τοχή όλων των μαθητών και προσέλκυσε το ενδιαφέρον τους. Η εκπαιδευτικός συντόνιζε, κα-
θοδηγούσε και εμπύχωνε τους μαθητές να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες. Παρείχε ανα-
τροφοδότηση και βοήθεια σε όλες τις ομάδες όπου χρειαζόταν. Τα φυλλάδια αυτοαξιολόγη-
σης και αναστοχασμού έδωσαν στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν την ικανότητα
αυτορρύθμισης της μάθησής τους.

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προωθούν τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα μέσα από την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να έχουν ενεργό ρόλο στον σχεδιασμό και τη δημιουργία διδακτικών δραστηριοτήτων σε περιβάλλοντα που χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες. Με την εφαρμογή του μοντέλου TPACK καλούνται να ενσωματώσουν στη διδασκαλία αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες σε συνάρτηση με τους παιδαγωγικούς στόχους και το γνωστικό περιεχόμενο.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους στυλοβάτες κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής. Η αποτελεσματική εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών προϋποθέτει την επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να κατανοήσουν τη φιλοσοφία, τις βασικές αρχές και τη συνέργειά τους με άλλες δράσεις για ένα σύγχρονο, αποτελεσματικό, καινοτόμο, δημιουργικό και αειφόρο σχολείο. Επομένως, κρίνεται σκόπιμο να υπάρχουν πρόσθετες δράσεις ενίσχυσης της ψηφιακής ετοιμότητας όλων των εκπαιδευτικών, ώστε να εξοικειωθούν με τη δημιουργία και εφαρμογή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιπάτου, Δ. (Επιμ.) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*, 27-59, Αθήνα: Πεδίο.
- Δημητροπούλου, Π. (2013). Σχολικές τάξεις και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιπάτου, Δ. (Επιμ.) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*, 121-148, Αθήνα: Πεδίο.
- Depover, C., Karsenti, T. & Κόμης, Β. (2010). *Διδασκαλία με χρήση τεχνολογίας. Προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Δουκάκης, Σ., Μουντρίδου, Μ., Νιάρη, Μ., & Βλάμος, Π. 2023. *Αειφορία, ανθρώπινη ευημερία και το μέλλον της εκπαίδευσης* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Μ. (2007). *Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Εφαρμογές στο γυμνάσιο και στο λύκειο*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Fauzia, R., Susilaningih, E., Subali, B., & Ellianawati, E. (2026). Trends in Differentiated Learning in Elementary Schools (2015-2025): A Systematic Literature Review. *Jurnal Cakrawala Pendas*, 12(1), 102-117.
- Φεσάκης, Γ., & Κωνσταντοπούλου, Α. (2022). *Σχεδιασμός τεχνολογικά ενισχυμένων εκπαιδευτικών σεναρίων για την προσχολική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου 2026 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/8384>
- Ηλιοπούλου, Ε. (2018). *Δυσκολίες Μάθησης, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Ι.Ε.Π. (2025). *Δελτίο τύπου*. Ανακτήθηκε στις 25 Μαΐου 2025 από https://www.iep.edu.gr/wp-content/uploads/2025/10/%CE%94%CE%A4_%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF

%83%CE%BA%CE%BB%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CE%9C%CE%B7%CF%84%CF%81%CF%8E%CE%BF_Sub8_%CE%A3%CE%94-V2.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π). (2022α). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις Δημοτικού (2^η εκδ.). Ι.Ε.Π. Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου 2026 από: <https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/>

Ι.Ε.Π. (2022β). Οδηγός Εκπαιδευτικού. Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας (2^η εκδ.). Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου 2026 από: <https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/>

Jakavonytė-Staškuvienė, D. (2021). The benefits of cooperative learning of language in different subject lessons as seen by primary school pupils: The case of one Lithuanian city school. *Education Research International*, 2021(1), 6441222. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1155/2021/6441222>

Koehler, M. J., Mishra, P., Akcaoglu, M., & Rosenberg, J. M. (2013). The technological pedagogical content knowledge framework for teachers and teacher educators. *ICT integrated teacher education: A resource book*, 2-7. Ανακτήθηκε στις 25 Μαΐου 2025 από https://www.researchgate.net/profile/Joshua-Rosenberg-8/publication/267028784_The_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge_Framework_for_Teachers_and_Teacher_Educators/links/5fc246f5a6fdcc6cc677df64/The-Technological-Pedagogical-Content-Knowledge-Framework-for-Teachers-and-Teacher-Educators.pdf

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2026 από: <https://www.learntechlib.org/p/29544/>

Κοσσυβάκη, Φ. (1997). Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κουτσός, Μ. (2000). Διδακτική της Ιστορίας. Θεωρητική Προσέγγιση. Διδακτικά Μοντέλα. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Li, M. P., & Lam, B. H. (2013). Cooperative learning. *The Hong Kong Institute of Education*, 1(3), 33-46.

Μάρκογλου Α. (2023). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση: συνδέοντας την έρευνα με τη διδακτική πράξη. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 16(1), 1–34. <https://doi.org/10.12681/jret.30652>

Ματσαγγούρας, Η. (2004). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Mishra, M., Gorakhnath, I., Lata, P., Rani, R., & Chopra, P. (2022). Integration of technological pedagogical content knowledge (TPACK) in classrooms through a teacher's lens. *International journal of health sciences*, 6(S3), 12505-12512. Ανακτήθηκε στις 21 Μαΐου 2026 από <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/125246309/6457-libre.pdf?1762248345=&response-content->

[disposition=inline%3B+filename%3DIntegration of technological pedagogical.pdf&Expires=1779389960&Signature=HDniSJMPh1gGsXrkzP0Ave3si7mZ9mSxmzWbDp-busevTeaZtcHQngQtZKG3UFVT6DBIYnTBFRU14u7M7ZmAWEJ3pi36EeSaB4YSnDmpQfjMSPDfWtX-KP7rp5hTGscvgBQ7bZhXXktZDXrDI5FuWdImiFifOVp5mywdu-woDLEGYrjB1uq6qmPFihVLewSKkdle5KijR-euUncwyv29uoff4QII9nfTsPbx9WQAuN2AtaqsnYgknExCH2teFr0k0~9cJVZprll-wsWuzqpI5z7B5JXbGxl~yQ-CyBamjMya5iZCbHEwH-cK3iuyPolvCU6wPCVdFB9cnCBFcnj4U6J-Q_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://www.researchgate.net/profile/Girijesh-Mishra/publication/404734906_SCAFFOLDING_SELF-REGULATED_LEARNING_THROUGH_TEACHERS'_TPACK_A_CONCEPTUAL_MODEL/links/6a04ae9b2e263f2f07744cf8/SCAFFOLDING-SELF-REGULATED-LEARNING-THROUGH-TEACHERS-TPACK-A-CONCEPTUAL-MODEL.pdf)

- Mishra, G., & Varma, S. K. (2026). Scaffolding Self-Regulated Learning Through Teachers' TPACK: A Conceptual Model. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research*, Volume 12, Issue 5. Ανακτήθηκε στις 21 Μαΐου 2026 από https://www.researchgate.net/profile/Girijesh-Mishra/publication/404734906_SCAFFOLDING_SELF-REGULATED_LEARNING_THROUGH_TEACHERS'_TPACK_A_CONCEPTUAL_MODEL/links/6a04ae9b2e263f2f07744cf8/SCAFFOLDING-SELF-REGULATED-LEARNING-THROUGH-TEACHERS-TPACK-A-CONCEPTUAL-MODEL.pdf
- Moniot, H. (2000). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νέο Σχολείο, Οδηγός εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά, Δημοτικού, Γυμνασίου, 2014.
- Νικολαΐδου, Σ. & Γιακουμάτου, Τ. (2001). Διαδίκτυο και Διδασκαλία. Ένας οδηγός για κάθε ενδιαφερόμενο και πολλές προτάσεις για τους φιλολόγους. Κέδρος.
- Phan, H., & Lan D. T. M. (2021). Using think-pair-share strategy to support students in speaking lessons. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(4), 01-08. Ανακτήθηκε στις 15 Απριλίου 2026 από: <https://al-kindipublishers.org/index.php/jel-tal/article/view/1505>
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. (3η εκδ.). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ρεπούση, Μ., Μακαρατζής, Γ., & Μαυρομμάτη, Μ. (2023). Το ιστορικό παιχνίδι: παιχνίδια, προσομοιώσεις και παιχνιδοποίηση [Κεφάλαιο]. Στο Ρεπούση, Μ., Μακαρατζής, Γ., & Μαυρομμάτη, Μ. 2023. Ψηφιακότητα και ιστορική εκπαίδευση. Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην ιστορική εκπαίδευση [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/11952>. Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2026 από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/11952>
- Rufiana, D., & Mulyadi, M. (2018). Using Think-pair-square-share Strategy to Improve Students' Speaking Ability for Indonesian Senior High School Students. *Journal of Applied Linguistics and Literature*, 2(1), 268032. Ανακτήθηκε στις 15 Απριλίου 2026 από: <https://distantreader.org/stacks/journals/joall/joall-5872.pdf>
- Sharma, H. L., & Saarsar, P. (2018). TPS (think-pair-share): An effective cooperative learning strategy for unleashing discussion in classroom interaction. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(5), 91-100. Ανακτήθηκε στις 15 Απριλίου 2026 από: https://www.researchgate.net/profile/Hemant-Sharma-31/publication/325545360_TPS_Think-Pair-

Share_An_Effective_Cooperative_Learning_Strategy_for_Unleashing_Discussion_in_Classroom_Interaction/links/5b209dc90f7e9b0e373effb9/TPS-Think-Pair-Share-An-Effective-Cooperative-Learning-Strategy-for-Unleashing-Discussion-in-Classroom-Interaction.pdf

- Shavab, O. A. K. (2018). Gamification in history learning as an effort to answer the challenges in facing industrial revolution 4.0. In H. Sa'diyah, D. Mustika, & F. Alfala (cur.) The 3rd International Seminar on Social Studies and History Education (ISSSHE) (pp. 371-376). Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2026 από: https://repository.upi.edu/34125/59/SPS_PRO_PIPS_ISSSHE_2018_SB11_Oka%20Agus%20K%20S.pdf
- Σμυρναίος, Α. (2013). Ιστορίας Μάθησις. Ζητήματα Φιλοσοφίας & Διδακτικής της Ιστορίας. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Sotto, R. J. B. (2021). Collaborative learning in the 21st century teaching and learning landscape: Effects to students' cognitive, affective and psychomotor dimensions. International Journal of Educational Management and Innovation, 2(2), 136. Ανακτήθηκε 13 Απριλίου 2026 από: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/102799362/pdf-libre.pdf?1685411122=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DColl>
- Στυλιάρης, Γ. & Δήμου, Β. (2015α). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες με αξιοποίηση ηλεκτρονικών μέσων. Στο Γ. Στυλιάρης, Β. Δήμου. Διδακτική της Πληροφορικής. 162-206, Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε 13 Απριλίου 2026 από: <https://hdl.handle.net/11419/727>
- Στυλιάρης, Γ., & Δήμου, Β. (2015β). Σύγχρονες διδακτικές τεχνικές και η συνεισφορά των εργαλείων Web 2.0. Στο Στυλιάρης, Γ., & Δήμου, Β. 2015. Διδακτική της Πληροφορικής. Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε 13 Απριλίου 2026 από: <https://hdl.handle.net/11419/726>
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2005). Σχεδιασμοί Μαθημάτων Δημοτικού Σχολείου. β' έκδοση, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Τζόρτζογλου, Φ. (2023). Παιχνιδοποίηση [Κεφάλαιο]. Στο Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β., Σπανός, Δ., Γιασιράνης, Σ., Τζόρτζογλου, Φ., & Βρατσάλη, Ν. 2023. Σχεδιασμοί εκπαιδευτικού υλικού και τεχνολογίες για την ψηφιακή εκπαίδευση [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/9751>. Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2026 από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/9751>
- Τριλιανός, Θ. (2004). Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη, τ. Α', (3η έκδοση). Αθήνα
- Zainollah, Z. (2014). Increasing Students' Speaking Ability and Active Participation In The Classroom Through Think-Pair-Square Strategy. Kariman: Jurnal Pendidikan Keislaman, 2(1), 117-130. Ανακτήθηκε στις 15 Απριλίου 2026 από: <https://www.jurnal.inkadha.ac.id/index.php/kariman/article/view/35>

Η αυτοαξιολόγηση μαθητών σε ευρωπαϊκά συνεργατικά έργα eTwinning: πρακτικές, εργαλεία και παιδαγωγικές προεκτάσεις.

Λάμπρου Αγάπη, Εκπαιδευτικός ΠΕ05, Δημοτικό Σχολείο Παστίδας Ρόδου, ΜΑ Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας, Μ.Εδ Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης, agapilam@gmail.com

Abstract

This article examines the value and significance of student self-assessment within the framework of European eTwinning collaborative projects. Through the presentation of two collaborative European projects implemented during the 2025-2026 school year by fifth-grade students from the two classes of the Primary School of Pastida in Rhodes, within the context of teaching French as a foreign language, the study explores the use of self-assessment tools in an intercultural and digital learning environment. The paper discusses the pedagogical approaches that support self-assessment, such as assessment for learning and reflective learning, and presents practical applications through questionnaires/digital forms, word clouds, and digital tools. The findings of this descriptive mixed-method study, which are based on students' self-reported progress and not on objective tests, suggest that self-assessment enhances students' active participation, autonomy, and metacognitive development, while also providing the teacher with valuable insights into the effectiveness of the implemented activities.

Keywords: self-assessment, eTwinning, digital tools, French language teaching, primary education

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει την αξία και τη σημασία της αυτοαξιολόγησης των μαθητών στο πλαίσιο ευρωπαϊκών συνεργατικών έργων eTwinning. Μέσω της παρουσίασης δύο συνεργατικών ευρωπαϊκών έργων που πραγματοποίησαν τη σχολική χρονιά 2025-2026, οι μαθητές των δύο τμημάτων της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου Παστίδας στη Ρόδο, στο πλαίσιο διδασκαλίας της γαλλικής ως ξένης γλώσσας, διερευνάται η αξιοποίηση εργαλείων αυτοαξιολόγησης σε ένα διαπολιτισμικό και ψηφιακό περιβάλλον μάθησης. Η εργασία αναλύει τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν την αυτοαξιολόγηση, όπως η αξιολόγηση για τη μάθηση (évaluation pour l'apprentissage) και η αναστοχαστική μάθηση (apprentissage réflexif) και παρουσιάζει πρακτικές εφαρμογές μέσω ερωτηματολογίων / ψηφιακών φορμών, συννεφολέξων και ψηφιακών εργαλείων. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής μελέτης με μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση, τα οποία βασίζονται σε αντιλαμβανόμενη βελτίωση (εκ μέρους των μαθητών) και όχι σε αντικειμενική μέτρηση, υποστηρίζουν ότι η αυτοαξιολόγηση ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή, την αυτονομία και τη μεταγνωστική ανάπτυξη των μαθητών, ενώ παράλληλα παρέχει πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για την αποτελεσματικότητα των δράσεων.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, eTwinning, ψηφιακά εργαλεία, διδακτική γαλλικής γλώσσας, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια από τις σημαντικότερες δεξιότητες σχετικές με τη μάθηση, που μπορεί να αναπτύξει ο εκάστοτε μαθητής και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της αυτορύθμισης και της αυτονομίας, για την οποία ο Holec (1979, σ. 31) αναφέρει πως «η αυτονομία του εκπαιδευόμενου σε μια ξένη γλώσσα προϋποθέτει την ικανότητα να αναλαμβάνει την ευθύνη της ίδιας του της μάθησης, γεγονός που συνεπάγεται έναν συνεχή αναστοχασμό πάνω στις δικές του προσεγγίσεις και στρατηγικές». Για τους Ibabe και Jauregizar (2010), η αυτοαξιολόγηση θεωρείται ένα εργαλείο ανάπτυξης της αυτορύθμισης

που επιτρέπει στον μαθητή να οικειοποιηθεί τα κριτήρια και τα πρότυπα που πρέπει να εφαρμόσει στη δική του εργασία.

Στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συνεργατικών έργων eTwinning, η αυτοαξιολόγηση αποκτά ιδιαίτερη παιδαγωγική και διδακτική σημασία, μιας και οι μαθητές καλούνται αφενός να εργαστούν συνεργατικά με συνομηλίκους από διαφορετικές χώρες, να επικοινωνήσουν σε ξένη γλώσσα, να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία, να παράγουν κοινό αποτέλεσμα και αφετέρου να αυτενεργούν ως υπεύθυνοι για τη μάθησή τους. Ο Freinet (1994) θεωρεί ότι η πραγματική διαδικασία μάθησης πηγάζει από την προσωπική εμπειρία του μαθητή και όχι από το μάθημα που επιβάλλεται από τον δάσκαλο, το οποίο, αντίθετα, αποτελεί εμπόδιο στην αυθεντική αναζήτηση. Σε αυτό το σύνθετο μαθησιακό περιβάλλον, η αυτοαξιολόγηση αποκτά ιδιαίτερη θέση, ένα σημείο αναφοράς που φέρνει πιο κοντά τη μάθηση ως αποτέλεσμα προσωπικής δράσης του μαθητή και της κατανόησης. Ωστόσο στη βιβλιογραφία απαντάται μικρός αριθμός μελετών που επιχειρούν να προσεγγίσουν την αυτοαξιολόγηση μαθητών δημοτικού σε ευρωπαϊκά έργα eTwinning ξένης γλώσσας συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που προέρχονται από ψηφιακά εργαλεία.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τις πρακτικές αυτοαξιολόγησης που εφαρμόστηκαν στα ευρωπαϊκά συνεργατικά eTwinning έργα «Mes premiers contacts en français» και «Les cartes postales de mon pays», αναλύοντας το θεωρητικό πλαίσιο που τις υποστηρίζει και αναδεικνύοντας τα παιδαγωγικά οφέλη για μαθητές ηλικίας 10-11 ετών και επιχειρώντας να δώσει απάντηση στα ερωτήματα:

α) ποιες στάσεις και αντιλήψεις εκφράζουν οι μαθητές δια μέσου των ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων που εφαρμόστηκαν στην αυτοαξιολόγηση και

β) σε ποιο βαθμό οι δείκτες αναστοχασμού συγκλίνουν με τα ποσοστά αντιλαμβανόμενης βελτίωσης; Ως τέτοιοι δείκτες θα ληφθούν υπόψη τα σχόλια θετικής αντίληψης (πίνακας 6), ο δείκτης λεξιλογικής ποικιλομορφίας (πίνακας 4) και το ποσοστό πρόθεσης συμμετοχής εκ νέου σε νέο eTwinning έργο (πίνακας 3).

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση για τη μάθηση και αναστοχαστική μάθηση

Η **αυτοαξιολόγηση** εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της «αξιολόγησης για τη μάθηση» (évaluation pour l'apprentissage) και λογίζεται ως μια πρακτική κατά την οποία ο μαθητής αξιολογεί τον εαυτό του, με προκαθορισμένα από τον εκπαιδευτικό, κριτήρια. Η **αξιολόγηση για τη μάθηση** αναφέρεται σε διαδικασία που αποσκοπεί στην ανατροφοδότηση και προσδοκώμενη βελτίωση. Η **αναστοχαστική μάθηση** προέρχεται από την επιλογή του μαθητή να σκεφθεί και να αναστοχαστεί γύρω από τη μάθησή του.

Κύριο ζητούμενο δεν αποτελεί η βαθμολόγηση αλλά η παροχή ευκαιρίας στον μαθητή να αντιληφθεί τα επιμέρους βήματα που θα τον οδηγήσουν στην κατάκτηση της γνώσης. Σύμφωνα με το Ministère de l'Éducation de l'Ontario (Υπουργείο Παιδείας του Οντάριο, 2010) η αξιολόγηση στην υπηρεσία της μάθησης στοχεύει στη συλλογή και την ερμηνεία αποδεικτικών στοιχείων μάθησης, επιτρέποντας τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον μαθητή να προσδιορίσουν τη θέση του τελευταίου στην πορεία της προόδου του και να καθορίσουν τις απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων.

Στο πλαίσιο της αυτορύθμισης του μαθητή, κομβικής σημασίας είναι και η αναστοχαστική μάθηση (apprentissage réflexif), διαδικασία μέσω της οποίας ο μαθητής στοχάζεται σχετικά με τη μάθησή του, ποιες στρατηγικές εφάρμοσε και πώς έφθασε στο τελικό αποτέλεσμα. Η

αναστοχαστική μάθηση είναι συνυφασμένη με ερωτήματα όπως «τι μάθαμε», «πώς το μάθαμε», «τι θα έπρεπε να αλλάξω» κ.ο.κ., που δείχνουν στον μαθητή την πορεία που ακολούθησε. Κατά τον Dewey (1933), ο αναστοχασμός αποτελεί μια συστηματική νοητική διαδικασία που ξεκινά από την αναγνώριση μιας δυσκολίας, συνεχίζεται με τον προσδιορισμό του προβλήματος, τη διατύπωση πιθανών λύσεων, την αιτιολόγηση της καταλληλότερης επιλογής και ολοκληρώνεται με την εφαρμογή, την παρατήρηση και τον πειραματισμό στην πράξη.

Η αναστοχαστική διαδικασία ως τρόπος μάθησης βρίσκει άμεση εφαρμογή στη διδακτική της γαλλικής γλώσσας ως ξένης. Όπως αναφέρουν και οι Germain και Netten (2004), η ανάπτυξη της γλωσσικής αυτονομίας στους μαθητές που μαθαίνουν τα γαλλικά ως ξένη γλώσσα επαφίεται εν μέρει στην ικανότητά τους να αναστοχάζονται πάνω στο οργανωτικό πλαίσιο της μάθησής τους και να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τους πόρους που συναντούν. Η αναστοχαστική αυτή πρακτική δεν είναι αποτίμηση του μαθήματος, αλλά σύνδεση της σκέψης με τη δράση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.2 Αυτοαξιολόγηση στη διδακτική ξένων γλωσσών

Στη διδακτική των ξένων γλωσσών, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στο οικοδόμημα της εκπαίδευσης και είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ/CECRL) και αυτό φαίνεται από τους δείκτες και κριτήρια αυτοαξιολόγησης που έχει θεσπίσει για κάθε δεξιότητα και κάθε επίπεδο.

Ενδεικτικό παράδειγμα προώθησης της αυτονομίας του μαθητή, δίνοντάς του τη δυνατότητα να καταγράφει τις δεξιότητες και ικανότητες στην ξένη γλώσσα, αποτελεί το ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών και τα τρία μέρη του: α) το διαβατήριο γλωσσών (le passeport des langues) που δίνει μια συνολική εικόνα των ικανοτήτων του μαθητή σε διαφορετικές γλώσσες σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και ορίζεται με όρους ικανοτήτων («Μπορώ να...») ως προς τα επίπεδα επάρκειας του Πλαισίου, β) η γλωσσική βιογραφία (la biographie langagière) που περιλαμβάνει όλες τις εμπειρίες που έχει αποκομίσει ο μαθητής στις διάφορες γλώσσες που μιλά. Το τμήμα αυτό είναι οργανωμένο έτσι ώστε να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του μαθητή στον προγραμματισμό της μάθησής του, στον αναστοχασμό πάνω σε αυτήν και στην αξιολόγηση της προόδου του και γ) το ντοσιέ (le dossier) που συγκεντρώνει προσωπικές εργασίες που πιστοποιούν τις επιτυχηθείσες επιδόσεις και δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να επιλέγει τα υλικά που θα του χρησιμεύσουν για να τεκμηριώσει και να αποτυπώσει τις γνώσεις του ή τις εμπειρίες που αναφέρονται στη Γλωσσική Βιογραφία ή στο Διαβατήριο (Tagliante, χ.χ.).

Μεταξύ των πλεονεκτημάτων της αυτοαξιολόγησης στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, πέραν της αυτονομίας και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που, όπως προαναφέραμε, προσφέρει στον μαθητή, επισημαίνουμε ακόμη την επίγνωση από μέρους του μαθητή της στοχοθεσίας και των κριτηρίων επιτυχίας για την επίτευξη των στόχων. Τέλος, αποτελεί πεδίο έρευνας για τον εκάστοτε εκπαιδευτικό να εντοπίσει αδυναμίες και δυνατά σημεία κάθε μαθητή και άρα να αποκτήσει τα εργαλεία για να εφαρμόσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. «Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον της αυτοαξιολόγησης έγκειται στο ότι αποτελεί παράγοντα παρακίνησης και συνειδητοποίησης: βοηθά τους εκπαιδευόμενους να γνωρίσουν τα δυνατά τους σημεία, να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες τους και να διαχειριστούν έτσι καλύτερα τη μάθησή τους» (Conseil de l'Europe, 2001, σ. 144).

Στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης, η αυτοαξιολόγηση δεν πρέπει να θεωρείται ένα απλό εργαλείο μέτρησης επιδόσεων αλλά μια στρατηγική ενδυνάμωσης και παρακίνησης του μαθητή, ιδιαίτερα όταν είναι μικρής ηλικίας (μαθητής δημοτικού) και κάνει τα πρώτα του βήματα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, μια διαδικασία κατά την οποία συχνά ο μαθητής

νιώθει αισθήματα άγχους και φόβου μπροστά στην άγνωστη ξένη γλώσσα. Πρόκειται για μια πολυδιάστατη κατάσταση την οποία οι Horwitz et al. (1986) παρουσιάζουν ως ένα ιδιαίτερο και σύνθετο σύνολο αντιλήψεων, πεποιθήσεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών, άμεσα συνδεδεμένο με τη μοναδικότητα της διαδικασίας εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας μέσα στην τάξη. Πέρα από τη γνωστική της λειτουργία, η αυτοαξιολόγηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο και σε συναισθηματικό-παρακινητικό επίπεδο για τον μικρό μαθητή. Όπως επισημαίνεται, η αντίληψη της προόδου ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, ο οποίος αναγνωρίζει τις ικανότητές του, επιθυμεί να ξεπεράσει τα όριά του και επιδεικνύει μεγαλύτερη επιμονή και προσπάθεια. Ειδικότερα στους μαθητές που διδάσκονται τα γαλλικά ως ξένη γλώσσα, αυτή η συνειδητοποίηση της προόδου συμβάλλει στην καλλιέργεια μιας διαρκούς εσωτερικής παρακίνησης, απαραίτητης για τη συνέχιση της μάθησης σε βάθος χρόνου (Edusign, 2024).

2.3 Το eTwinning ως περιβάλλον αυτοαξιολόγησης

Για την Ευρωπαϊκή Ένωση, η αυτοαξιολόγηση ενέχει σημαντική θέση στην παιδαγωγική διαδικασία γιατί αφενός εστιάζει στη μαθητοκεντρική προσέγγιση και προωθεί την αυτονομία και την αυτορύθμιση του μαθητή και αφετέρου στοχεύει στη συνεχή βελτίωση. Συγκεκριμένα, τα Parlement européen et Conseil de l'Union européenne (2006) ορίζουν το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» ως την επιθυμία και την ικανότητα οργάνωσης και ελέγχου της δικής του μάθησης, τόσο ατομικά όσο και σε ομάδα - μια μετα-ικανότητα που αποτελεί προϋπόθεση για την πρόσβαση στην αυτονομία του μαθητή στον έλεγχο και τον προσανατολισμό της πορείας του. Ειδικότερα, αυτό είναι ακριβές μέσα στο πλαίσιο συνεργατικών προγραμμάτων, όπως το eTwinning, όπου ο μαθητής πρέπει να έχει μια γενική εικόνα των γνώσεών του και μέσω της σχολικής ευρωπαϊκής συνεργασίας του παρέχεται ένα μοναδικό πλαίσιο περαιτέρω διερεύνησης της γνώσης αυτής. Οι Stergaki et al. (2025) αναφέρουν πως στο πλαίσιο συνεργατικών προγραμμάτων σαν το eTwinning, όπως επισημαίνουν εκπαιδευτικοί, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε κοινές δράσεις ενισχύει τη γλωσσική τους απόδοση σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις και τη συνεργατική τους συμπεριφορά, τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε διεθνικό επίπεδο.

Μέσα σε ένα τέτοιο διδακτικό πλαίσιο που προωθεί την αυτονομία των μαθητών και με την υλοποίηση ευρωπαϊκών συνεργατικών προγραμμάτων, οι μαθητές συνεργάζονται και αναπτύσσουν από κοινού και κατά μόνας, προφορικές και γραπτές δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής. Το Ludomag (2021) διευκρινίζει την ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων αναφέροντας πως στο πλαίσιο ενός έργου eTwinning κινητοποιούνται επίσης οι δεξιότητες γραπτής και προφορικής επικοινωνίας, είτε στη γαλλική γλώσσα είτε σε άλλη γλώσσα, μέσα από δραστηριότητες όπου οι μαθητές συνθέτουν πληροφορίες, εκφράζουν την άποψή τους γραπτώς και προφορικά.

3. Πλαίσιο Εφαρμογής: Τα eTwinning Έργα «Mes premiers contacts en français» και «Les cartes postales de mon pays»

3.1 Παρουσίαση των έργων

Τα ευρωπαϊκά συνεργατικά έργα eTwinning «Mes premiers contacts en français» εφεξής «έργο 1» και «Les cartes postales de mon pays» εφεξής «έργο 2» πραγματοποιήθηκαν το σχολικό έτος 2025-2026 από μαθητές των τμημάτων Ε'1 και Ε'2 αντίστοιχα του Δημοτικού Σχολείου Παστίδας Ρόδου, σε συνεργασία με σχολεία από την Ευρώπη και τη Μεσόγειο. Στόχος αμφοτέρων των έργων ήταν να έρθουν οι μαθητές της Ε' τάξης σε επαφή με τη γαλλική

γλώσσα και να αναπτύξουν προφορικές και γραπτές δεξιότητες μέσα από αυθεντικές και βιωματικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Για τον λόγο αυτό, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε δράσεις και δραστηριότητες που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τους μαθητές ώστε να κρίνουν την προσφορά τους, την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και τη συνεργασία, όπως παρουσίαση εαυτού και χώρας καταγωγής μέσω συνεργατικών πινάκων, παρουσίαση σχολείων, παρουσίαση τοπικών συνταγών και εθίμων, δημιουργία λογότυπου μέσω ψηφιακής ψηφοφορίας, συγγραφή συνεργατικής ιστορίας, δημιουργία αυτοσχέδιων χριστουγεννιάτικων καρτών, αποστολή αλληλογραφίας και παραγωγή ψηφιακού βιβλίου.

Η αυτοαξιολόγηση ήταν ένας από τους βασικότερους άξονες των έργων, μιας και είχε σκοπό, όχι μόνο την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών ότι οι ίδιοι μπορούν να είναι υπεύθυνοι για τη γνώση και να ορίσουν το ρυθμό που θα την κατακτήσουν. Όπως επισημαίνει η Piat (2022), ο μαθητής που εκτίθεται στην αυτοαξιολόγηση και τη συναξιολόγηση είναι ενήμερος για την πρόοδο της μάθησής του· του είναι επίσης ευκολότερο να αναλάβει τις ευθύνες του, αντί να αποδώσει την ευθύνη στον εκπαιδευτικό — ακόμη και χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού, ο μαθητής γνωρίζει τα στάδια της μαθησιακής του πορείας.

3.2 Εργαλεία αυτοαξιολόγησης και παιδαγωγική διάσταση

Στο πλαίσιο του έργου αξιοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία αυτοαξιολόγησης:

Ερωτηματολόγια ικανοποίησης (Google Forms)

Ημιδομημένα και σύντομα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου (κλίμακα Likert) και ανοιχτές ερωτήσεις αναστοχασμού, που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες από τις ευρωπαϊκές και μεσογειακές χώρες.

Επιλέχθηκαν γιατί αφενός προσφέρουν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα και ως ένα βαθμό επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων εκ μέρους του εκπαιδευτικού για την πορεία των μαθητών. Αφετέρου ευνοούν την αυτονομία, τη σιγουριά και την ασφάλεια των μαθητών, αφού γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Ως εργαλείο προσδίδει βαρύτητα στην ευθύνη των μαθητών απέναντι στην ίδια τους τη μάθηση.

Συννεφόλεξα (Mentimeter)

Ο κάθε μαθητής κατέγραψε από μια λέξη που μπορεί να εξέφραζε τη μαθησιακή του εμπειρία, τα συναισθήματά του, τις δυσκολίες που αντιμετώπισε και τις γενικότερες εντυπώσεις του.

Επιλέχθηκαν τα συννεφόλεξα γιατί δίνουν δυο σημαντικά πλεονεκτήματα: από τη μία πλευρά, τα τελικά αποτελέσματα προσφέρουν οπτική αποτύπωση όλων των απόψεων και στάσεων των συμμετεχόντων μαθητών, κάτι που αυξάνει το αίσθημα συλλογικότητας και την ικανοποίηση των μαθητών, μιας και από κοινού δημιούργησαν ένα τελικό προϊόν.

Από την άλλη πλευρά, τα συννεφόλεξα αποτελούν μια δραστηριότητα που προωθεί την αυτονομία των μαθητών αφού ο καθένας επιλέγει ελεύθερα τη λέξη που χαρακτηρίζει την εμπειρία του από τη συμμετοχή του στο έργο και επίσης βλέπει τις απαντήσεις των άλλων

σε πραγματικό χρόνο αναδεικνύοντας έτσι την ενεργή συμμετοχή στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων.

Ψηφιακή ψηφοφορία (Mentimeter)

Επιδιώξαμε να συνδέσουμε τις παρουσιάσεις πόλεων-χωρών, εθίμων και πολιτισμών με τις μελλοντικές προθέσεις των μαθητών μας, απαντώντας στο ερώτημα «ποια χώρα θα θέλατε να επισκεφθείτε από όσες γνωρίσατε μέσα από το ευρωπαϊκό έργο;» Με αυτόν το τρόπο μετατρέψαμε τη γνώση που απέκτησε ο μαθητής (για τις χώρες και τις πόλεις) σε μελλοντική πρόθεση για δράση (Θέλω να ταξιδέψω στη Ρουμανία, στην Ιταλία κ.ο.κ).

Η αυτονομία του μαθητή είναι και σε αυτή τη δραστηριότητα ζητούμενο, μιας και μόνος του και ελεύθερα επιλέγει (αφού πρώτα γνώρισε μέσα από τις δραστηριότητες τις διάφορες χώρες) ποια χώρα θα ήθελε να επισκεφθεί.

Συνεργατικοί πίνακες και επιφάνειες (Digipad, Padlet)

Οι συνεργατικοί πίνακες επέτρεψαν την καταγραφή των συναισθημάτων και την αποτύπωση της αναστοχαστικής μάθησης «τι μάθαμε» προσδίδοντας στη διαδικασία αξιολόγησης ζωντανό, δημιουργικό και παιχνιδιάρικο χαρακτήρα και ύφος.

Σχετικά με την αυτονομία, οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να επιλέξουν μόνοι τους τα χρώματα, τη διάταξη, το κείμενο και όλα τα στοιχεία που προσφέρονται για να διαμορφώσουν την εξατομικευμένη ανάρτησή τους.

Παράλληλα, σχολίασαν και ήρθαν σε επαφή με τις αναρτήσεις των εταίρων τους, συνειδητοποιώντας ότι συνεργάστηκαν με άτομα της ίδιας ηλικίας με κοινά ενδιαφέροντα ακόμη και αν αυτά βρίσκονται χιλιάδες χιλιόμετρα μακριά.

Ως κοινά χαρακτηριστικά αυτών των ψηφιακών εργαλείων, πέραν της παιδαγωγικής αξίας που προσδίδουν στην εκπαιδευτική πράξη και της αυτονομίας που προσφέρουν στον μαθητή, αναφέρουμε α) τη χρήση πολλών και διαφορετικών μορφών έκφρασης: οπτική (εικόνα), γραπτή και συναισθηματική (χρήση emoji) και β) το πρόσφορο έδαφος για εφαρμογή της μαθητοκεντρικής προσέγγισης, βάζοντας τον μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας, με τον Meirieu (1987) να υπογραμμίζει πως το να εκπαιδεύεις σημαίνει να δημιουργείς τις συνθήκες που επιτρέπουν στον μαθητή να οικοδομήσει ο ίδιος τη γνώση του, με τον εκπαιδευτικό να παραιτείται από την άμεση μετάδοση αυτής της γνώσης και να οργανώνει αντί αυτού τις καταστάσεις που επιτρέπουν την οικειοποίησή της.

Στον πίνακα 1 που ακολουθεί, παρουσιάζεται ο αριθμός των απαντησάντων - μαθητών που έλαβαν μέρος στις δραστηριότητες αξιολόγησης για τα δύο έργα, η κύρια λειτουργία του εργαλείου και ο τύπος αξιολόγησης, αν πρόκειται δηλαδή για δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης ή αναστοχαστικής μάθησης.

Πίνακας 1

Παρουσίαση των Εργαλείων Αυτοαξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν στην μελέτη

Κατηγορία	Εργαλείο	Έργο 1	Έργο 2	Κύρια Λειτουργία	Τύπος Αξιολόγησης
<i>Συννεφόμετρα</i>	Mentimeter	41 συμμ.	63 συμμ.	Οπτικοποίηση συναισθημάτων εντυπώσεων	& <i>Αναστοχαστική μάθηση</i>
<i>Ερωτηματολόγια / Αυτοαξιολόγηση</i>	Google Forms	74 συμμ.	141 συμμ.	Δομημένη αναστοχαστική αξιολόγηση	<i>Αναστοχαστική μάθηση + Αυτοαξιολόγηση</i>
<i>Συνεργατικές Ψηφιακές Επιφάνειες</i>	Padlet	Εφαρμόστηκε	Δεν εφαρμόστηκε	Ελεύθερη έκφραση εντυπώσεων και σχολίων	<i>Αναστοχαστική μάθηση</i>
<i>Συνεργατικές Ψηφιακές Επιφάνειες</i>	Digipad	Εφαρμόστηκε	Δεν εφαρμόστηκε	Δομημένη συλλογική καταγραφή μάθαινε»	<i>Αναστοχαστική μάθηση</i> «Τι
<i>Διαδραστική Ψηφοφορία Χάρτης</i>	Mentimeter / (Map Question)	Δεν εφαρμόστηκε	105 συμμ.	Σύνδεση μάθησης με προσωπικά ενδιαφέροντα προθέσεις	<i>Αναστοχαστική μάθηση</i> &

4. Μεθοδολογία

4.1 Συμμετέχοντες

Η μελέτη αυτή αφορά σε περιγραφική έρευνα με μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση, μιας και συνδυάζει τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα αναφοράς, που στοχεύουν στη διερεύνηση της επίδρασης της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη των μαθητών, εφαρμοσμένης σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συνεργατικά έργα.

Στο έργο 1 συμμετείχαν συνολικά 202 μαθητές από 9 σχολεία της Ευρώπης, εκ των οποίων οι 23 ήταν μαθητές της Ε'1 τάξης του δημοτικού σχολείου Παστίδας. Στο έργο 2 συμμετείχαν συνολικά 354 μαθητές από 22 σχολεία 6 χωρών της Ευρώπης και της Μεσογείου, εκ των οποίων 23 ήταν μαθητές της Ε'2 τάξης του δημοτικού σχολείου Παστίδας.

Υπογραμμίζεται πως η διαδικασία αυτοαξιολόγησης αφορούσε όλους τους συμμετέχοντες στα δύο συνεργατικά έργα, δηλαδή 202 μαθητές για το έργο 1 και 354 για το έργο 2. Ωστόσο σημειώνεται αφενός ότι τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από υποσύνολο των συμμετεχόντων και αφετέρου ότι οι μαθητές του σχολείου Παστίδας (για τα έργα 1 και 2) συμμετείχαν όλοι ανεξαιρέτως. Ο αριθμός των απαντησάντων μαθητών στα ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης φαίνεται αναλυτικά στον πίνακα 1.

4.2 Εργαλεία συλλογής και ανάλυση δεδομένων

Για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά εργαλεία, βάσει των οποίων μπορούμε να εξάγουμε τα δεδομένα και έπειτα τα συμπεράσματα.

Η έρευνα εξετάζει τις στάσεις των συμμετεχόντων μαθητών ως προς τη συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκά συνεργατικά έργα eTwinning και την αντιλαμβανόμενη πρόοδο και βελτίωσή τους στη γαλλική γλώσσα.

Οι δύο αυτές έννοιες δεν είναι ταυτόσημες αλλά αλληλοσυμπληρούμενες.

- **Ποσοτικά εργαλεία:** δομημένα ερωτηματολόγια Google Forms (κλειστού τύπου ερωτήματα κλίμακας Likert και ερωτήματα ανοιχτού τύπου σύντομης απάντησης).
- **Ποιοτικά εργαλεία:** ανοιχτές ερωτήσεις αναστοχασμού (τι μάθαμε - Digipad), συννεφόλεξα (Mentimeter), ψηφιακή ψηφοφορία (map question - Mentimeter) και συνεργατικός πίνακας καταγραφής εντυπώσεων και απόψεων (Padlet).

4.3 Διαδικασία Συλλογής

Τα έργα «Mes premiers contacts en français» και «Les cartes postales de mon pays» πραγματοποιήθηκαν το διάστημα Οκτωβρίου 2025 - Ιούνιο 2026 και η αυτοαξιολόγηση εντάχθηκε σε διάφορα στάδια των δραστηριοτήτων με το κύριο μέρος της να πραγματοποιείται το διάστημα Μαΐου-Ιουνίου.

Υπογραμμίζεται ότι όλα τα δεδομένα συλλέχθηκαν ανώνυμα με χρήση avatar ή/και ψευδώνυμο όπου χρειαζόταν, με τη συγκατάθεση γονέων και τη σύμφωνη γνώμη του σχολείου και ότι η συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια της αυτοαξιολόγησης ήταν προαιρετική.

Αποτελέσματα

5.1 Ποσοτικά δεδομένα

Τα ερωτηματολόγια ικανοποίησης συμπλήρωσαν για το έργο «Mes premiers contacts en français», εφεξής «έργο 1», συνολικά 74 μαθητές από 5 χώρες και για το έργο «Les cartes postales de mon pays», εφεξής «έργο 2», συνολικά 141 μαθητές από 6 χώρες, δηλαδή το 36.6% των συμμετεχόντων του έργου 1 και το 39.8% του έργου 2.

Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων αποτυπώνουν τη συμμετοχή στα δύο έργα των μαθητών, δηλαδή 74 μαθητές επί των 202 συνολικά για το πρώτο έργο και 141 επί των 354 μαθητών για το δεύτερο έργο.

Στο ερώτημα, αν με τη συμμετοχή τους, βελτίωσαν τα γαλλικά τους, οι απαντήσαντες μαθητές ανέφεραν ότι αντιλήφθηκαν βελτίωση και απάντησαν θετικά σε ποσοστό 84% για το «έργο 1» και 94% για το «έργο 2».

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα είναι η πρόθεση των απαντησάντων μαθητών να συμμετάσχουν εκ νέου σε νέο ευρωπαϊκό συνεργατικό έργο eTwinning με τους μαθητές να απαντούν θετικά σε ποσοστό 97% για το «έργο 1» και 96% για το «έργο 2». Τέλος, στο ερώτημα που διερευνά τη στάση απέναντι στο πρόγραμμα, το 93% και αντίστοιχα το 87% των μαθητών απαντούν ευτυχισμένοι / πολύ ευτυχισμένοι.

Στον πίνακα 2α παρουσιάζονται τα ερωτηματολόγια στα οποία απάντησαν οι μαθητές και παρατηρούμε ότι παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία όπως η συμμετοχή στο έργο, η αντιλαμβανόμενη βελτίωση στη γλώσσα εκ μέρους των μαθητών, η πρόθεση συμμετοχής και η στάση του ερωτώμενου απέναντι στο έργο.

Κρίνουμε επίσης σκόπιμο να διευκρινίσουμε ότι μικρές διαφοροποιήσεις στα ερωτηματολόγια και στα ζητούμενα αυτών αποδίδονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε έργου.

Πίνακας 2α

Συγκριτική παρουσίαση βασικών ερωτήσεων των ερωτηματολογίων αυτοαξιολόγησης

Κατηγορία	Ερώτηση Έργο 1	Ερώτηση Έργο 2	Σκοπός / Τεκμηρίωση αποτελεσμάτων	Τεκμηρίωση ολικής
1. Συμμετοχή στο	Comment as-tu participé	Comment as-tu	Τεκμηρίωση	ολικής

Κατηγορία	Ερώτηση Έργο 1	Ερώτηση Έργο 2	Σκοπός / Τεκμηρίωση αποτελεσμάτων
<i>Έργο (πλήθος μαθητών)</i>	au projet ?	participé au projet ?	συμμετοχής (100% / 100%)
<i>2. Αντιλαμβανόμενη Βελτίωση στη γλώσσα</i>	Penses-tu avoir amélioré ton niveau en français ?	Est-ce que ton français s'est amélioré ?	Ποσοστά βελτίωσης: 84% (Έργο 1) & 94% (Έργο 2)
<i>3. Πρόθεση επανασυμμετοχής</i>	Veux-tu participer à un autre projet eTwinning ?	Veux-tu participer à un autre projet eTwinning ?	Ποσοστά: 97% (Έργο 1) & 96% (Έργο 2)
<i>4. Στάση / Ικανοποίηση</i>	As-tu aimé participer à ce projet ?	Comment te sens-tu après le projet ?	Θετική στάση / ικανοποίηση: 93% & 87% («ευτυχισμένοι / πολύ ευτυχισμένοι») Έργο 1: ανταλλαγή καρτών (50%), αλληλογραφία (28%) Έργο 2: συγγραφή (57%) & δημιουργία καρτ-ποστάλ (23%)
<i>5. Σημαντικότερες δραστηριότητες</i>	Quelle activité as-tu préférée ?	Quelle activité as-tu préférée ?	Γλωσσικές δεξιότητες, συνεργασία, διαπολιτισμική επίγνωση, ψηφιακές δεξιότητες
<i>6. Μαθησιακά οφέλη / Δεξιότητες</i>	Qu'as-tu appris grâce à ce projet ? (ανοιχτή)	Qu'as-tu appris dans ce projet ? (πολλαπλής επιλογής)	Γλωσσικές δεξιότητες, συνεργασία, διαπολιτισμική επίγνωση, ψηφιακές δεξιότητες
<i>7. Διακρατική συνεργασία</i>	As-tu aimé travailler avec des élèves d'autres pays ?	(Δεν αναφέρεται ξεχωριστή – ενσωματωμένη σε άλλες)	100% θετική αποτίμηση συνεργασίας με ξένους εταίρους (Έργο 1)

Τα ερωτηματολόγια δεν αποτελούνταν αποκλειστικά από κλειστά ερωτήματα της κλίμακας Likert αλλά περιείχαν ανοιχτές ερωτήσεις αναστοχασμού (πίνακας 2β), οι οποίες έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναφέρουν ποιες δραστηριότητες θεώρησαν σημαντικότερες και ποιες δεξιότητες κατέκτησαν.

Πίνακας 2β

Ανοιχτές ερωτήσεις και ποιοτικά δεδομένα

Κατηγορία	Ερώτηση Έργο 1	Ερώτηση Έργο 2	Τύπος Ερώτησης	Κύρια Ευρήματα / Ποιοτικά Θεματικές
<i>Σημαντικότερες δραστηριότητες</i>	Quelle activité as-tu préférée ?	Quelle activité as-tu préférée ?	Ανοιχτή / Ημι-ανοιχτή	Έργο 1: Ανταλλαγή καρτών & αλληλογραφία Έργο 2: Συγγραφή και δημιουργία καρτ-ποστάλ • Γλωσσικές δεξιότητες (ιδίως προφορική παραγωγή) • Συνεργασία σε ομάδα • Διαπολιτισμική (γνώση άλλων χωρών) • Ψηφιακές δεξιότητες
<i>Μαθησιακά οφέλη Δεξιότητες</i>	Qu'as-tu appris / grâce à ce projet ?	Qu'as-tu appris dans ce projet ?	Ανοιχτή (Έργο 1) Πολλαπλής επιλογής Ανοιχτή (Έργο 2)	+

Στον πίνακα 2γ παρουσιάζονται οι βασικές δεξιότητες που αναπτύχθηκαν, με την επισημάνση ότι ποσοστιαίες τιμές δίνονται μόνο για το «έργο 2» καθώς οι ίδιες δεξιότητες στο «έργο 1» τεκμηριώνονται κυρίως μέσω ποιοτικών δεδομένων. Για το «έργο 1» οι δραστηριότητες που οι μαθητές διέκριναν ως σημαντικότερες ήταν η ανταλλαγή καρτών (50%) και η ανταλλαγή αλληλογραφίας (28%) αναπτύσσοντας παράλληλα γραπτές δεξιότητες (επίπεδο A1), ψηφιακές δεξιότητες (χρήση ψηφιακών εργαλείων που αφορούν την οπτικοποίηση και την παρουσίαση, συνεργατικούς πίνακες κ.ο.κ) και δεξιότητες συνεργασίας τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και διεθνικό με 100% των συμμετεχόντων να εκτιμούν τη συνεργασία με ξένους εταίρους. Αναφορικά με το «έργο 2» οι δραστηριότητες που ξεχώρισαν ήταν η συγγραφή καρτ-ποστάλ (ποσοστό 57%) και η δημιουργία καρτ-ποστάλ (23%). Οι δεξιότητες που υπερέχουν στα δεδομένα αφορούν την προφορική παραγωγή στη γαλλική γλώσσα (ποσοστό 64% των συμμετεχόντων), τη συνεργασία σε ομάδα (ποσοστό 74%), την ανακάλυψη άλλων χωρών και τόπων (65%) και τέλος τη χρήση ψηφιακών εργαλείων σε ποσοστό 46%.

Πίνακας 2γ

Συνοπτική παρουσίαση βασικών δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν

Δεξιότητα	Έργο 1	Έργο 2
<i>Προφορική παραγωγή στη γαλλική</i>	Ενδείξεις ανάπτυξης (αυθεντικές δραστηριότητες επικοινωνίας, π.χ. παρουσιάσεις)	64% των μαθητών δηλώνουν ότι βελτίωσαν την προφορική παραγωγή στη γαλλική γλώσσα
<i>Γραπτή παραγωγή στη γαλλική</i>	Έμφαση σε γραπτές δεξιότητες: ανταλλαγή καρτών (50%), αλληλογραφία (28%)	57% προτιμούν τη συγγραφή καρτ-ποστάλ ως βασική δραστηριότητα
<i>Συνεργασία σε ομάδα</i>	Συνεργασία σε τάξη και διεθνικό επίπεδο, με 100% θετική αποτίμηση συνεργασίας με ξένους εταίρους	74% των μαθητών δηλώνουν ότι ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας σε ομάδα
<i>Ανακάλυψη άλλων χωρών και τόπων</i>	Διαπολιτισμικές δραστηριότητες (παρουσίαση χώρας, σχολείου, συνταγών κ.λπ.) – ποιοτικές ενδείξεις	65% των μαθητών δηλώνουν ότι «ανακάλυψαν άλλες χώρες και τόπους»
<i>Χρήση ψηφιακών εργαλείων</i>	Έγινε χρήση ψηφιακών εργαλείων κατά τη διάρκεια του έργου αλλά δεν υπάρχει μέτρηση	46% των μαθητών δηλώνουν ότι ανέπτυξαν δεξιότητες χρήσης ψηφιακών εργαλείων

Υπογραμμίζεται ότι τα ποσοστά αντιλαμβανόμενης βελτίωσης που αναφέρονται στον πίνακα 3, δηλαδή 84% για το έργο 1 και 94% για το έργο 2, προέρχονται αποκλειστικά και μόνο από την αναστοχαστική διαδικασία των μαθητών μέσω ερωτηματολογίου και δεν συνοδεύονται από αντικειμενική μέτρηση. Θεωρούμε τα δεδομένα αυτά δείκτες αντιλαμβανόμενης (εκ μέρους των μαθητών) γλωσσικής προόδου και ως περιορισμός αναλύεται περαιτέρω στην ενότητα 6.

Πίνακας 3

Σύνοψη Αποτελεσμάτων

Δείκτης	έργο 1 (n=74)	έργο 2 (n=141)
<i>Αντιλαμβανόμενη βελτίωση στα Γαλλικά</i>	84%	94%
<i>Πρόθεση συμμετοχής σε νέο έργο eTwinning</i>	97%	96%

5.2 Ποιοτικά ευρήματα

Τα ποιοτικά ευρήματα προέρχονται από δύο δραστηριότητες αναστοχασμού. Η πρώτη αφορούσε τη δημιουργία συννεφόμελων με ζητούμενο ο κάθε μαθητής μόνος του να αναστοχαστεί την όλη πορεία του κατά τη διάρκεια του έργου και να εντοπίσει μια λέξη που περιγράφει αυτή την πορεία και γενικότερα το έργο. Η δεύτερη ήταν η δραστηριότητα «Map Question» στο Mentimeter με 105 συμμετέχοντες να απαντούν στην ερώτηση «Dans quel pays aimerais-tu voyager après ce projet?» (σε ποια χώρα θα θέλατε να ταξιδέψετε μετά από αυτό το έργο). Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται τα εξής δεδομένα για κάθε έργο: συμμετέχοντες, αριθμός σχολίων, σχόλια ανά άτομο, αριθμός μοναδικών σχολίων (σχόλια που απαντώνται μόνο μια φορά) και ο δείκτης ποικιλομορφίας (Type Token Ratio), ο οποίος διαμορφώνεται από τον λόγο των μοναδικών σχολίων (types) προς τον αριθμό των συνολικών σχολίων (tokens) επί 100 (Johnson, 1944). Από τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι οι συμμετέχοντες στο «έργο 2» χρησιμοποίησαν περισσότερο ποικιλόμορφο λεξιλόγιο ως προς τους συμμετέχοντες στο «έργο 1».

Πίνακας 4

Γενικά στατιστικά

Μετρήσιμα Χαρακτηριστικά	έργο 1	έργο 2
<i>Συμμετέχοντες</i>	41 συμμετέχοντες / 41 απαντήσεις	63 συμμετέχοντες / 63 απαντήσεις
<i>Σύνολο σχολίων</i>	150	164
<i>Σχόλιο ανά άτομο</i>	3.66	2.60
<i>Μοναδικά σχόλια</i>	67	79
<i>Δείκτης ποικιλομορφίας</i>	44.7%	48.2%

Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται το λεξιλόγιο με τα σχόλια των μαθητών και τα οποία διαμόρφωσαν τα δύο συννεφόμελα. Στη στήλη δεξιά του σχολίου αποτυπώνονται οι φορές που δόθηκε το συγκεκριμένο σχόλιο και έπειτα το ποσοστό επί τοις εκατό. Επισημαίνεται τούδε και στο εξής ότι η οποιαδήποτε αναφορά σε «σχόλιο» προσδιορίζει την κάθε λέξη στην οποία έκαναν αναφορά οι μαθητές στα συννεφόμελα. Το λεξιλόγιο που εμφανίζεται στα δύο συννεφόμελα διαμορφώνεται ως εξής: για το «έργο 1» η ανάλυση του συννεφόμελου ανέδειξε τη λέξη «amusant» (διασκεδαστικό) με ποσοστό 14.7% ως κυρίαρχη για την περιγραφή της εμπειρίας από τη συμμετοχή στο έργο. Οι λέξεις «amis» (φίλοι), «union» (ένωση) που απαντώνται αμέσως μετά σε συχνότητα, υπογραμμίζουν την κοινωνική και συνεργατική διάσταση των ευρωπαϊκών έργων eTwinning. Συναντάμε επίσης αρκετές φορές τη λέξη «français» που αποδεικνύει ότι οι μαθητές συνέδεσαν τη συμμετοχή τους στο ευρωπαϊκό έργο με την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας. Τέλος, απαντώνται θετικά επίθετα όπως «intéressant» και «fantastique» (φανταστικό) που μαρτυρούν τις θετικές εντυπώσεις που σχημάτισαν οι συμμετέχοντες. Ως προς το «έργο 2» τα δεδομένα που συναντάμε είναι ως εξής: η λέξη που συναντάται πιο συχνά είναι το επίθετο «intéressant» (ενδιαφέρον) και ακολουθούν οι λέξεις «super» και «amis / amitié» (φίλοι / φιλία). Όπως και στο «έργο 1», οι μαθητές αναγνώρισαν τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του έργου, έδωσαν κοινωνική και συνεργατική διάσταση και χρησιμοποίησαν θετικά επίθετα για να δείξουν την ικανοποίησή τους. Στα αποτελέσματα των δύο συννεφόμελων (πίνακας 5), παρατηρούνται πολλές

ορθογραφικές παραλλαγές της ίδιας λέξης (π.χ. amusant / amasant / amusan / amosant, intéressant / intéressant, magnifique / magnifinique / magnifique), γεγονός που δεν προκαλεί έκπληξη, αλλά αντιθέτως μαρτυρά την αυθόρμητη παραγωγή γραπτού λόγου μαθητών που κάνουν τα πρώτα τους βήματα ώστε να προσεγγίσουν το επίπεδο A1 και επίσης υπάρχουν σχόλια με ίδιο πλήθος αναφορών (ισοβαθμία) και σημειώνονται με αστερίσκο (*).

Πίνακας 5

Κατάταξη σχολίων

Κατάταξη	Έργο 1	Πλήθος	%	Έργο 2	Πλήθος	%
1	<i>amusant</i>	22	14.7%	<i>intéressant</i>	13	7.9%
2	<i>amis</i>	12	8.0%	<i>super</i>	12	7.3%
3	<i>union</i>	8	5.3%	<i>magnifique</i>	8	4.9%
4	<i>intéressant</i>	7	4.7%	<i>amitié</i>	7	4.3%
5	<i>fantastique, français*</i>	6	4.0%	<i>fantastique, créatif*</i>	7	4.3%
6	<i>incroyable, communication*</i>	5	3.3%	<i>collaboratif, collaboration*</i>	5	3.0%

Σημείωση. (* ισοβαθμία σχολίων)

Για τον πίνακα 6 (κατηγορίες σχολίων) οφείλουμε να διευκρινίσουμε δύο σημαντικά σημεία: πρώτον, η αποκλειστική ανάλυση των σχολίων και δημιουργία των κατηγοριών έγινε από τη συγγραφέα / εκπαιδευτικό και υπεύθυνη των δύο έργων πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση και δεύτερον, δεν υπάρχει διακριτή *γλωσσική κατηγορία*, όπως φαίνεται στο έργο 2, μιας και οι αναφορές στη γλώσσα που έκαναν οι απαντήσαντες είναι έμμεσες και εντάσσονται κυρίως στις κατηγορίες 2 (κοινωνική / συνεργατική διάσταση) και 3 (διδασκτική καινοτομία). Τα σχόλια των μαθητών από τα συννεφόμελα διαβάστηκαν, μελετήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν στους εξής άξονες: θετική αντίληψη, κοινωνική / συνεργατική διάσταση, διδασκτική καινοτομία, γλωσσικό περιεχόμενο, άλλες. Υπογραμμίζεται ότι οι κατηγορίες αυτές δημιουργήθηκαν από το ίδιο το υλικό και τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών.

Πίνακας 6

Κατηγορίες σχολίων

Κατηγορία	Έργο 1	Έργο 2
<i>Θετική αντίληψη</i>	52.0%	61.0%
<i>Κοινωνική / Συνεργατική</i>	20.0%	15.2%
<i>Διδακτική Καινοτομία</i>	6.0%	6.1%
<i>Γλωσσικό</i>	8.0%	0.0%
<i>Άλλες</i>	14.0%	17.7%

Για τον πίνακα 6α, που αφορά τα σχόλια που λάβαμε από τους δύο συνεργατικούς πίνακες (padlet και digipad) ακολουθήθηκε η ίδια προσέγγιση ανάλυσης με τον πίνακα 6. Ο πίνακας παρουσιάζει τα 113 σχόλια των απαντησάντων μαθητών τα οποία και κατηγοριοποιούνται στις κατηγορίες: θετική αντίληψη, κοινωνική συνεργατική, διδακτική καινοτομία,

γλωσσική κατηγορία και άλλες (εντάσσονται σχόλια που δεν ανήκουν καμία κατηγορία). Ένας σημαντικός αριθμός σχολίων ακουμπά σε δύο κατηγορίες, για την κατηγοριοποίηση των οποίων, επιλέχθηκε η κυρίαρχη θεματική κατηγορία του, όπως αυτή κρίθηκε πιο εμφανής στο εκφώνημα, για παράδειγμα το εκφώνημα «J'ai amélioré mon français et j'ai appris à parler avec les gens» (βελτίωση τα γαλλικά μου και έμαθα να μιλώ με άλλους), αφορά 2 κατηγορίες: την κατηγορία γλωσσικό και τη κατηγορία κοινωνική αντίληψη. Η διαχείριση αυτή των εκφωνημάτων αναλύεται ως περιορισμός στην ενότητα 6.

Πίνακας 6α

Κατηγορίες σχολίων σε padlet και digipad.

Κατηγορία	n	%
Θετική αντίληψη	54	47.8%
Κοινωνική / Συνεργατική	34	30.1%
Διδακτική Καινοτομία	17	15.0%
Γλωσσικό	5	4.4%
Άλλες	3	2.7%
Σύνολο	113	100%

Η δραστηριότητα Map question στο Mentimeter είχε σαφώς και αυτή αναστοχαστική διάσταση και θέλαμε μέσω αυτής, αφού οι μαθητές αναλογιστούν τις παρουσιάσεις και το υλικό με το οποίο ήρθαν σε επαφή από άλλες χώρες, να αποφασίσουν ποια χώρα θα ήθελαν να επισκεφθούν μελλοντικά. Με βάση τα αποτελέσματα (πίνακας 7), η χώρα που προηγείται σε ποσοστό είναι η Ρουμανία. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι δεν είναι από τις καθιερωμένες τουριστικές χώρες / τουριστικός προορισμός, θεωρούμε ότι το αποτέλεσμα διαμορφώθηκε κυρίως από το υλικό που συνάντησαν οι μαθητές και προερχόταν από τους Ρουμάνους εταίρους μας. Ακολουθούν η Ιταλία και η Ισπανία με ίσα ποσοστά (22.9%), η Ελλάδα στην τέταρτη θέση με 13.3% και ακολουθούν οι πιο μακρινοί και όχι τόσο διαδεδομένοι προορισμοί όπως η Τουρκία και η Τυνησία.

Πίνακας 7

Αποτελέσματα ψηφοφορίας Map Question

Κατάταξη	Χώρα	Αριθμός Ψήφων	Ποσοστό
1	Ρουμανία	26	24.8%
2	Ιταλία	24	22.9%
3	Ισπανία	24	22.9%
4	Ελλάδα	14	13.3%
5	Τουρκία	9	8.6%
6	Τυνησία	8	7.6%

Στάσεις, εμπειρίες και αντιλαμβανόμενη βελτίωση

Τα δεδομένα που εξάγαμε από τα εργαλεία αυτοαξιολόγησης, πέραν του ότι επιτρέπουν τη διάκριση μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων όπως είδαμε παραπάνω, μας δίνουν τη δυνατότητα μιας ακόμη διάκρισης μεταξύ στάσεων / εμπειριών και αντιλαμβανόμενης βελτίωσης. Οι στάσεις και οι εμπειρίες είναι δείκτες που δείχνουν τι σκέφτονται οι μαθητές, τι τους άρεσε, αν θέλουν να συμμετάσχουν ξανά σε έργο eTwinning, την ικανοποίηση, τα συναισθήματα και αγαπημένες δραστηριότητες και η αντιλαμβανόμενη βελτίωση παρουσιάζει την άποψη των μαθητών αν και κατά πόσο αντιλαμβάνονται βελτίωση στη

γαλλική γλώσσα μετά το τέλος του προγράμματος. Υπογραμμίζουμε ότι δεν υπάρχουν δεδομένα μετρήσιμης βελτίωσης, μιας και δεν προβλεπόταν αντικειμενικός έλεγχος (τεστ) για την αποδεδειγμένη βελτίωση των μαθητών.

Στον πίνακα 3 παρατηρούνται υψηλά ποσοστά σε επίπεδο στάσεων και εμπειριών (συμμετοχή σε νέο πρόγραμμα και ικανοποίηση), όπως επίσης υψηλά ποσοστά αντιλαμβανόμενης βελτίωσης. Στον πίνακα 5 διαπιστώνουμε λέξεις όπως «amusant», «intéressant», «super», «fantastique» και «créatif» που μαρτυρούν τις θετικές στάσεις και εμπειρίες των μαθητών. Σε επίπεδο αντιλαμβανόμενης βελτίωσης στη γαλλική γλώσσα εμφανίζεται η λέξη «français» με ποσοστό 4.0%. Ενδείξεις γλωσσικής κατάκτησης παίρνουμε και από ποικίλες λέξεις που εμφανίζονται μία και μοναδική φορά στα συννεφόμενα όπως «j'ai appris le français*», «j'ai pratiqué*», «projet instructif», «tres bien*», «apprendre», «projet innovatif*» «étudiants» και «projet inclusif» με ποσοστό 0.7% η καθεμία. Τέλος, στον πίνακα 6 επισημαίνονται τα ποσοστά που αναφέρονται σε στάσεις (κοινωνική / συνεργατική), εμπειρίες (θετική αντίληψη) και αντιλαμβανόμενη βελτίωση (διδασκτική καινοτομία και γλωσσικές αναφορές).

Σημείωση: Οι λέξεις που επισημαίνονται με αστερίσκο () δηλώνουν λέξεις που περιέχουν ορθογραφική ανακρίβεια αλλά με αυτόν τον τρόπο τις έγραψαν οι μαθητές.*

Συζήτηση και Περιορισμοί

Η συζήτησή μας θα ξεκινήσει από την αναφορά στα δύο ερευνητικά ερωτήματα. Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα δεδομένα μαρτυρούν υψηλά ποσοστά και στους τρεις άξονες στάσεων και αντιλήψεων: αντιλαμβανόμενη βελτίωση στη γαλλική γλώσσα, επανασυμμετοχή και ικανοποίηση. Ως προς το δεύτερο ερώτημα και τους δείκτες αναστοχασμού (οι οποίοι λογίζονται σαν την ελεύθερη έκφραση των μαθητών μετά από διαδικασία αναστοχασμού), όπως τα σχόλια θετικής αντίληψης (πίνακας 6), τον δείκτη λεξιλογικής ποικιλομορφίας (πίνακας 4) και την πρόθεση επανασυμμετοχής (πίνακας 3), γίνεται αντιληπτή η σύγκλιση που υπάρχει στα σχόλια θετικής αντίληψης και λεξιλογικής ποικιλομορφίας με την αντιλαμβανόμενη βελτίωση στη γαλλική γλώσσα, μιας και τα ποσοστά αυξάνονται. Ο τρίτος δείκτης, η πρόθεση επανασυμμετοχής παρουσιάζεται σταθερά υψηλός και για τα δύο έργα. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι οι δείκτες που αφορούν στη γλωσσική έκφραση και παραγωγή φαίνεται να συγκλίνουν με την αντιλαμβανόμενη βελτίωση και ότι ο δείκτης που αφορά την επανασυμμετοχή φαίνεται να είναι ανεξάρτητος από αυτήν.

Σε αυτό το σημείο της μελέτης οφείλουμε να υπογραμμίσουμε πως τα αποτελέσματα της μελέτης προσφέρουν σημαντικές ενδείξεις και είναι ενθαρρυντικά για τη σημασία της αυτοαξιολόγησης στα συνεργατικά ευρωπαϊκά έργα ως μέσο αυτοβελτίωσης των μαθητών και παράλληλα ως ουσιώδες εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό εργαλείο. Τα υψηλά ποσοστά στα πεδία της αντιλαμβανόμενης βελτίωσης, της πρόθεσης επανασυμμετοχής και των θετικών σχολίων στα συννεφόμενα, αποτυπώνουν τον θετικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσέγγισαν τα έργα και τη συμμετοχή τους και τα συνέδεσαν με τη μαθησιακή τους πορεία, ωστόσο παρουσιάζουν ορισμένους περιορισμούς.

Αρχικά, το δείγμα της έρευνας αφορά μαθητές που στην κάθε χώρα φοιτούν στην Ε' τάξη δημοτικού και άρα τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν σε άλλες ηλικιακές ομάδες. Επίσης, υπάρχει διαφοροποίηση στον αριθμό των συμμετεχόντων ανά δραστηριότητα, άλλοτε το δείγμα είναι μικρότερο (πίνακας 1 στα συννεφόμενα) και άλλοτε μεγαλύτερο (πίνακας 1 ερωτηματολόγια και πίνακας 7 δραστηριότητα par question), γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή καθολικών συμπερασμάτων, για παράδειγμα σε όλους τους μαθητές της Ε' τάξης που διδάσκονται τη γαλλική γλώσσα ως ξένη, συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά συνεργατικά προγράμματα και πραγματοποιούν δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης. Πέραν τούτου, οι συμμετέχοντες στα έργα δεν πήραν όλοι μέρος στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

Αξίζει να σημειωθεί ο περιορισμός που αφορά στα συμπεράσματα που εξάγονται και αφορούν τη βελτίωση στη γαλλική γλώσσα και την αντιλαμβανόμενη βελτίωση. Η

αντιλαμβανόμενη βελτίωση αφορά την παρατήρηση των μαθητών μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας και της αυτοαξιολόγησης στις οποίες επιδόθηκαν οι μαθητές. Αναστοχαζόμενοι τη διαδικασία δήλωσαν ότι βελτίωσαν τις γνώσεις τους στη γαλλική γλώσσα. Εντούτοις, απουσιάζει από την έρευνα ποσοστό αντικειμενικής μέτρησης βελτίωσης στη γαλλική γλώσσα, ήτοι τεστ βάσει του δείκτη A1. Επιπροσθέτως, στην εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν εργαλεία αυτοαξιολόγησης, ενδέχεται να υπεισέλθει το φαινόμενο της κοινωνικής επιθυμητότητας, όπως το προσδιόρισαν οι Crowne και Marlowe (1960, σ. 354), κατά το οποίο «οι θέσεις και οι απόψεις των ερωτώμενων επηρεάζονται από αυτό που θα έπρεπε να είναι αποδεκτό». Επιπλέον, διακρίνεται σημαντικός περιορισμός ως προς τη διπλή ιδιότητα της συγγραφέως από τη μία ως διδάσκουσα και υπεύθυνη των δύο έργων και από την άλλη ως μοναδική ερευνήτρια που προχώρησε στην ανάλυση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων, που όπως επισημαίνει και η Mercer (2007, σ. 7) «η έρευνα εκ των έσω (insider research), παρότι προσφέρει προνομιακή πρόσβαση στο πεδίο και βαθύτερη κατανόηση του πλαισίου, ενέχει τον κίνδυνο μειωμένης κριτικής απόστασης από το αντικείμενο της μελέτης», δημιουργούνται έτσι ενδεχόμενα ερωτήματα μεροληπτικής παρουσίασης των δεδομένων. Σχετικά με τη διαχείριση των εκφωνημάτων (πίνακας 6α) και τη τοποθέτησή τους σε κυρίαρχη κατηγορία, διευκρινίζεται ότι έγινε για λόγους συγκρισιμότητας με εμφανή την πιθανή υποτίμηση του δεύτερου μέρους του εκφωνήματος, ωστόσο μια πολλαπλή κωδικοποίηση κάθε εκφωνήματος, δηλαδή να μετρηθεί σε όλες τις κατηγορίες που “ξεκλειδώνει”, ενδέχεται να είναι μέρος συμπληρωματικής μελλοντικής μεθοδολογικής επεξεργασίας. Τέλος, η διάρκεια της αυτοαξιολόγησης ήταν χρονικά περιορισμένη (Μάιος – Ιούνιος 2026), με αποτέλεσμα να απαιτείται μεγαλύτερο χρονικό φάσμα ώστε να εξάγουμε συμπεράσματα για τη μακροπρόθεσμη επιρροή της αυτοαξιολόγησης.

Παρά τους περιορισμούς, η μελέτη δίνει σημαντικά δείγματα και κατευθυντήριες γραμμές για όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούν να εντάξουν την αυτοαξιολόγηση των μαθητών σε συνεργατικά ευρωπαϊκά προγράμματα, αναφέροντας την ενίσχυση της αυτονομίας, της αυτορύθμισης και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών. Οι Wastiau, Crawley και Gilleran (2012), μέσω μελετών περίπτωσης σχετικών με eTwinning έργα, τεκμηρίωσαν ότι η συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιες συνεργασίες προάγει την αυτονομία, τη λήψη πρωτοβουλιών και την ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Συμπεράσματα

Με βάση την παρούσα μελέτη, τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν υποδεικνύουν ότι η αυτοαξιολόγηση στα eTwinning έργα δεν είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται διεκπεραιωτικά και αποκλειστικά για τη βαθμολόγηση, αλλά μια συνολική πρακτική που ενισχύει την αυτονομία και αυτορύθμιση του μαθητή και του αποδίδει κεντρική θέση στη διαδικασία μάθησης ως άτομο που αυτενεργεί. Όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν θετικές αντιλήψεις για τη συμμετοχή τους και υπάρχει εμφανής σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την αντιλαμβανόμενη βελτίωση στη γαλλική γλώσσα.

Η ενσωμάτωση και χρήση ψηφιακών εργαλείων αυτοαξιολόγησης όπως Google Forms, Mentimeter, συννεφώλεξα και συνεργατικοί πίνακες δίνουν τη δυνατότητα αυθεντικής και ουσιαστικής επικοινωνίας ειδικά στην ξένη γλώσσα και ανατροφοδότησης όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς (για να εξαχθούν συμπεράσματα και να ελεγχθούν τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων / δράσεων) αλλά και από τους ομότιμους - μαθητές. Συγκεκριμένα, η χρήση αυτών των εργαλείων με βάση τα συλλεχθέντα δεδομένα δείχνει ότι οι μαθητές αποδίδουν βελτίωση στη γαλλική γλώσσα κατά 84% (έργο 1) και 94% (έργο 2). Επιπροσθέτως, η συμμετοχή των μαθητών σε διεθνικές συνεργασίες οδήγησε τους μαθητές να αναπτύξουν υψηλό αίσθημα συμμετοχής και ζήλου να ολοκληρώσουν τις επιμέρους εργασίες και δραστηριότητες

ώστε να παραχθεί το τελικό αποτέλεσμα. Ενδεικτικό αυτού είναι το υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων που δηλώνουν ότι θα ήθελαν να συμμετάσχουν εκ νέου σε συνεργατικό ευρωπαϊκό έργο: 97% (έργο 1) και 96% (έργο 2). Επίσης, ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στο ότι σε αρχικό στάδιο, μερίδα μαθητών εξέφρασε φόβο και επιφυλακτικότητα ή/και αντίσταση στη συμμετοχή τους σε έργα eTwinning, προτάσσοντας τη θέση «εγώ δεν ξέρω γαλλικά». Ωστόσο, στην τελική αυτοαξιολόγηση (ποσοστά συμμετοχής εκ νέου σε πρόγραμμα και αντιλαμβανόμενης βελτίωσης των γνώσεων στη γαλλική γλώσσα) παρατηρούμε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως προς τη χρήση της γαλλικής γλώσσας και μειωμένες αντιστάσεις, αποδίδοντας τη βελτίωση αυτή στη συνεργασία και την επικοινωνία με τους Ευρωπαίους εταίρους. Τέλος, η χρήση εργαλείων όπως οι συνεργατικοί πίνακες και τα συννεφώλεξα, στόχευσε στην ανάπτυξη της αναστοχαστικής ικανότητας και δεινότητας των μαθητών, με τα αποτελέσματα να δείχνουν ότι οι μαθητές όντως έδωσαν σημεία αναστοχαστικής διαδικασίας.

Αφού δείξαμε ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει, εκτός από διερευνητικά, και παρακινητικά μέσα σε πλαίσιο συνεργασίας και εφαρμογής ευρωπαϊκών συνεργατικών eTwinning έργων ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή και την αυτονομία των μαθητών, προτείνεται σε συναδέλφους που δραστηριοποιούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να την εντάξουν στα έργα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Conseil de l'Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349–354. <https://doi.org/10.1037/h0047333>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.
- Edusign. (2024). *L'importance de l'auto-évaluation dans le processus d'apprentissage : Conseils pratiques pour les formateurs*. <https://edusign.com/fr/blog/limportance-de-lauto-evaluation-dans-le-processus-dapprentissage-conseils-pratiques-pour-les-formateurs>
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques* (Tomes 1–2). Seuil.
- Germain, C., & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Alsic*, 7(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2280>
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Ibabe, I., & Jauregizar, J. (2010). Online self-assessment with feedback and metacognitive knowledge. *Higher Education*, 59(2), 243–258. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9245-6>
- Johnson, W. (1944). Studies in language behavior: A program of research. *Psychological Monographs*, 56(2), 1–15.
- Ludomag. (2021, 15 Οκτωβρίου). *Digital learning : Apprendre et collaborer avec des classes européennes, grâce à la plateforme eTwinning*.

- <https://www.ludomag.com/2021/10/15/digital-learning-apprendre-et-collaborer-avec-des-classes-europeennes-grace-a-la-plateforme-e-twinning/>
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. ESF Éditeur.
- Mercer, J. (2007). The challenges of insider research in educational institutions: Wielding a double-edged sword and resolving delicate dilemmas. *Oxford Review of Education*, 33(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/03054980601094651>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Parlement européen και Conseil de l'Union européenne. (2006). Recommandation du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>
- Piat, F. (2022). *Auto- et co-évaluation en classe de FLE : Des évaluations alternatives à grand potentiel*. EMDL. <https://www.emdl.fr/fle/dernieres-actualites/auto-et-co-evaluation-en-classe-de-fle-des-evaluations-alternatives-a-grand-potentiel>
- Stergaki, C., Kougiourouki, M., & Passa, E. (2025). The contribution of eTwinning projects to the development of students' linguistic, communicative, and collaborative skills in primary education: Teachers' perspectives. *European Journal of Education and Pedagogy*, 6(2), 78–84. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2025.6.2.945>
- Tagliante, C. (χ.χ.). *Le CECR et l'évaluation des compétences linguistiques des élèves et des enseignants*. Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF). <https://bop.fipf.org/evaluer-avec-le-cecr/>
- Wastiau, P., Crawley, C., & Gilleran, A. (Eds.). (2012). *Pupils in eTwinning: Case studies on pupil participation*. Central Support Service for eTwinning & European Schoolnet. https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2023-08/en_etwinning_report_2012.pdf