ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΕΤΟΣ ΙΔΡΥΣΕΩΣ 1981

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

13ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα

ΑΘΗΝΑ, 7-9 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2025

ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Α'

Επιμέλεια
Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Αθήνα 2026

13ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

«Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»

Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς αναφορά στον τόμο από το οποίο προέρχεται και στους συντελεστές του.

Copyright © 2026: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

ISBN Τόμος Α': 978-618-82469-7-3
ISBN Τόμος Β': 978-618-82469-8-0
ISBN Τόμος Γ': 978-618-82469-9-7
ISBN set: 978-618-88557-0-0

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2024-2026)

Πρόεδρος:	**Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,** Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Αντιπρόεδρος:	**Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου,** Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Γεν. Γραμματέας:	**Γεώργιος Δ. Γρόλλιος,** Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου
Ειδ. Γραμματέας:	**Γεώργιος Α. Νικολάου,** Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Ταμίας:	**Χρήστος Κεχαγιάς,** ΕΔΙΠ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μέλη:	**Παναγιώτης Ι. Σταμάτης,** Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου **Θωμάς Μπάκας,** Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Μέλη:	Καθηγητής **Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,** Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος Καθηγητής **Βασίλειος Τσάφος**, Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών της Αγωγής
Μέλη:	**Νικόλαος Αλεξόπουλος,** Επίκ. Καθηγητής ΠΤΔΕ **Λήδα Αναγνωστάκη,** Επίκ. Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ **Αλεξάνδρα Ανδρούσου,** Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ **Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου,** Καθηγητής ΠΤΔΕ **Φωτεινή Ασημακοπούλου,** Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ **Νέλλη Ασκούνη,** Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ **Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου,** Επίκ. Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ **Ηρώ Βούλγαρη,** ΕΔΙΠ ΤΕΑΠΗ **Ευαγγελία Γαλανάκη,** Καθηγήτρια ΠΤΔΕ **Αποστολία Γαλάνη,** Καθηγήτρια ΠΤΔΕ **Αγγελική Γιαννικοπούλου,** Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ **Μαρία Δημάκη - Ζώρα,** Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ **Εύη Ζαμπέτα,** Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ **Γεώργιος Θραψανιώτης,** ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ **Ρέα Κακάμπουρα,** Καθηγήτρια ΠΤΔΕ

Τζίνα Καλογήρου, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Γιάννα Κατσιαμπούρα, Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Απόστολος Κατσίμπρας, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Σταμάτης Κατσόρχης, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Χρήστος-Θωμάς Κεχαγιάς, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Μαρία Κοκολάκη, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Χρύσα Κουράκη, ΕΔΙΠ ΤΕΑΠΗ
Γεώργιος Κουτρομάνος, Αναπλ. Καθηγητής ΠΤΔΕ
Αναστασία Κυριακοπούλου, ΕΔΙΠ ΤΕΑΠΗ
Ελισάβετ Λαζαράκου, Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Νικόλαος Λάριος, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Βάσια Λέκκα, Επίκ. Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ
Μαίρη Λεοντσίνη, Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ
Γεωργία Λιαράκου, Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ
Ευγενία Μαγουλά, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Καθηγητής ΠΤΔΕ
Διονύσης Μάνεσης, ΕΔΙΠ ΤΕΑΠΗ
Ευαγγελία Μαυρικάκη, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Χριστίνα Μισαηλίδου, Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Ανδρέας Μούτσιος-Ρέντζος, Αναπλ. Καθηγητής ΠΤΔΕ
Θωμάς Μπαμπάλης, Καθηγητής ΠΤΔΕ
Ζαφειρία-Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Βασιλική Νίκα, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Κλεοπάτρα Νικολοπούλου, ΕΔΙΠ ΤΕΑΠΗ
Νίκος Μποζατζής, Αναπλ. Καθηγητής ΤΕΑΠΗ
Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου, Αναπλ. Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ
Βασιλική Οικονομοπούλου, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Αλεξία Ορφανού, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Παναγιώτης Παντίδος, Επίκ. Καθηγητής ΤΕΑΠΗ
Μαριέττα Παπαδάτου-Παστού, Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Καλλιρρόη Παπαδοπούλου, Αναπλ. Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ
Αλεξία Παπακώστα, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση, Αναπλ. Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ
Γεώργιος Σιδερίδης, Καθηγητής ΠΤΔΕ
Κωνσταντίνος Σκορδούλης, Καθηγητής ΠΤΔΕ
Ιωάννης Σταράκης, ΕΔΙΠ ΤΕΑΠΗ

Κωνσταντίνα Στεφανίδου, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Μαρία Σφυρόερα, Αναπλ. Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ
Βασιλική Τσάκωνα, Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ
Ελένη Τσαλαγιώργου, ΕΔΙΠ ΤΕΑΠΗ
Άννα Τσιμπουκλή, Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Κωνσταντίνα Τσώλη, Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Αιμιλία Φάκου, ΕΔΙΠ ΤΕΑΠΗ
Πέτρος Χαραβιτσίδης, Επίκ. Καθηγητής ΤΕΑΠΗ
Ιωάννης Χρηστάκος, Αναπλ. Καθηγητής ΤΕΑΠΗ

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος:

Χρήστος - Θωμάς Κεχαγιάς, ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Μέλη:

Ευαγγελία Αραβανή, Μεταδιδάκτωρ ΠΤΔΕ
Σπυρίδων Αραβανής, Μεταδιδάκτωρ ΠΤΔΕ
Ερμιόνη Δελλή, ΕΔΙΠ ΑΣΚΤ, Μεταδιδάκτωρ ΠΤΔΕ
Ελένη Δεμερτζή, Υποψ. Δρ. ΠΤΔΕ
Σοφία Δημητριάδη, Δρ. ΠΤΔΕ
Βασιλική Ιωαννίδη, Μεταδιδάκτωρ ΠΤΔΕ
Αικατερίνη Ιωάννου, Υποψ. Δρ. ΠΤΔΕ
Δήμητρα-Ειρήνη Κοκολάκη, Δρ. ΠΤΔΕ
Σοφία Κουκουβίνου, Δρ. ΠΤΔΕ
Διονυσία Λοτσάρη, Υποψ. Δρ. ΠΤΔΕ
Δήμητρα Μαναβή, Απόφοιτη ΠΜΣ ΠΤΔΕ
Ευαγγελία Μουλά, Μεταδιδάκτωρ ΠΤΔΕ
Βικτωρία Μπαλντούκα, Υποψ. Δρ. ΠΤΔΕ
Νικόλαος Μυλωνάκης, Υποψ. Δρ. ΠΤΔΕ
Αικατερίνη Ντάφλου, Υποψ. Μεταδ. ΠΤΔΕ
Αθηνά Ντούλια, Δρ. ΠΤΔΕ
Ευστάθιος Ξαφάκος, Υποψ. Μεταδ. ΠΤΔΕ
Απόστολος Πάππος, Μεταπτυχ. Φοιτητής
Ασημίνα Ρήγα, Υποψ. Μεταδ. ΠΤΔΕ
Σπυριδούλα Σάρρου, Απόφοιτη ΠΜΣ ΠΤΔΕ
Σταυρούλα Σιδηροπούλου, Απόφοιτη ΠΜΣ ΠΤΔΕ
Δικαίος Χατζηπλής, Μεταπτυχ. Φοιτητής
Αγγελική Χατήρα, Μεταπτυχ. Φοιτήτρια
Ευγενία Χρυσομάλλου, Μεταπτυχ. Φοιτήτρια

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Συντονίστρια: **Έλενα Δεμερτζή,** Υποψ. Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Μέλη:
Δήμητρα Μαναβή, MSc
Σπυριδούλα Σάρρου, MSc
Σταυρούλα Σιδηροπούλου, MSc
Δικαίος Χατζηπλής, Μεταπτυχιακός Φοιτητής
Αγγελική Χατήρα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Ευγενία Χρυσομάλλου, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (ΠΕΕ)
σε συνεργασία με τη Σχολή Επιστημών της Αγωγής
του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Web: http://www.pee.gr https://13synpee.primedu.uoa.gr
E-mail: 13synpee.ekpa@gmail.com

ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

Εκδόσεις ΠΕΔΙΟ **Εκδόσεις GUTENBERG**

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

1. Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα
2. Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση
3. Σχολική Παιδαγωγική: Σχολικό κλίμα, διαχείριση της τάξης, συναισθηματική νοημοσύνη, ανάπτυξη γραμματισμών, καλές πρακτικές στην εκπαίδευση
4. Εκπαιδευτικοί Λειτουργοί: Βασική κατάρτιση, Πρακτική Άσκηση, Επιμόρφωση
   Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών
5. Εκπαιδευτική Πολιτική και Ηγεσία
6. Οργάνωση, Διοίκηση και Οικονομία της Εκπαίδευσης
7. Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση
8. Διδακτική Μεθοδολογία: Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολικά εγχειρίδια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
9. Παιδαγωγική Ψυχολογία και εκπαιδευτική πράξη: Μάθηση και Διδασκαλία, Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση και Επικοινωνία, Δημιουργικότητα και σχολική αγωγή, Συνεργατική και Διαδραστική Μάθηση
10. Σχολική βία και εκφοβισμός
11. Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση
12. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση – Μαθησιακές Δυσκολίες
13. Κριτική Παιδαγωγική
14. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση
15. Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης
16. Φιλοσοφία της Παιδείας
17. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού, Σχολική αποτυχία, Σχολική διαρροή, Ευάλωτες ομάδες, Αποτυπώματα της κρίσης στο σχολείο
18. Διά βίου Μάθηση-Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαίδευση εξ αποστάσεως
19. Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, Εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών
20. Συγκριτική Παιδαγωγική
21. Παγκόσμια ζητήματα στην Εκπαίδευση και την Έρευνα
22. Τέχνη και πολιτισμός και εκπαίδευση
23. Μουσειοπαιδαγωγική
24. Παιδαγωγική της λογοτεχνίας, Λογοτεχνία για παιδιά και νέους, Προαγωγή και ανάπτυξη της Φιλαναγνωσίας
25. Εκπαιδευτικό υλικό για την ανάγνωση και τη Φιλαναγνωσία: Δημιουργία και αξιολόγηση
26. Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση
27. Διδακτική της λογοτεχνίας
28. Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας
29. Διδασκαλία της Ιστορίας στην Εκπαίδευση
30. Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία
31. Εκπαίδευση και φύλο
32. Νέες Τεχνολογίες, Τεχνητή Νοημοσύνη και Προγράμματα Σπουδών

ΤΟΜΟΣ Α'
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΚΟΣΜΗΤΟΡΑ
ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΕΚΠΑ 19

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΕΚΠΑ 21

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ, ΕΚΠΑ 23

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ 26

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ 32

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,
Καθηγητής ΕΚΠΑ,
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος 33
Τα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης:
Από την υποβάθμιση στην ιδιωτικοποίηση

Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου,
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος 48
Κρίσιμα ζητήματα της ελληνικής εκπαίδευσης και προτάσεις για τη διαχείριση και επίλυσή τους

Ιωάννης Πυργιωτάκης,
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης 66
Ερμηνευτική Θεωρία και Ποιοτική Έρευνα

Βασίλης Τσάφος,
Καθηγητής ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ,
Κοσμήτορας Σχολής Επιστημών της Αγωγής 80
Ο ρόλος της «Εκπαιδευτικής Μνήμης» στην παιδαγωγική οπτική των υποψήφιων εκπαιδευτικών και οι προοπτικές ανατροπής της

Θωμάς Μπαμπάλης,
Καθηγητής ΕΚΠΑ,
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης 98
Χτίζουμε γέφυρες - σπάμε τους φραγμούς: Η εκπαίδευση σε ήπιες δεξιότητες ως μέσο για την ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας

Ελένη Κατσαρού,
Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης 116
Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) είναι πια εδώ: Προκλήσεις για την εκπαιδευτική έρευνα και τη διδασκαλία

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Βιωματική Διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών στο Δημοτικό 134

Ναπολέων Κάτσος, Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Ευαγγελία Γαλανάκη, Ανδρέας Μαρκαντωνάτος, Κατερίνα Παπανικολάου, Γεώργιος Σιδερίδης, Χρυσούλα (Λίνα) Βασιλείου, Ευαγγελία Κούκλαρη
Βιωματική Διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών στο Δημοτικό 135

Ανδρέας Μαρκαντωνάτος
Διδακτικά Εγχειρίδια Εκμάθησης της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας: Ο ρόλος και η προοπτική τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 160

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Ψηφιακά Παιχνίδια ως Εργαλεία Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Προοπτικές και Ερευνητικές Κατευθύνσεις

Θεοδώρα Μαλλιαρού, Ηρώ Βούλγαρη, Ευαγγελία Κούρτη, Ναταλία, Κατερίνα Γιωτοπούλου, Βαρβάρα Κοντονή, Μανώλης Μελισσουργός, Ρένια Παπαθανασίου, Άννα Πούπου, Χαράλαμπος Ριζόπουλος, Αγάπη Χρυσανθακοπούλου 181

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Η Εκπαίδευση ως Πράξη Δημοκρατίας: Δεξιότητες, Αξίες και Συλλογική Ευθύνη 200

Ευαγγελία Μανούσου
Ενεργός Πολίτης με Δεξιότητες και Αξίες: Προτάσεις και δυναμικές για την Παιδαγωγική της Ενεργού Πολιτειότητας 202

Αθηνά Γιαννόγκονα, Σοφία Χάσκου, Βασιλική Ιωακειμίδου, Παρασκευή Φώτη
Η εκπαίδευση ως μοχλός κοινωνικής αλληλεγγύης: Υποστήριξη ευπαθών ομάδων με καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής 215

Παρασκευή Φώτη, Σοφία Χάσκου, Αθηνά Γιαννόγκονα, Βασιλική Ιωακειμίδου
Εκπαίδευση για συνύπαρξη: Δικτύωση, συμπερίληψη και κοινωνική αλληλεγγύη από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό 228

Παρασκευή Φώτη, Αθηνά Γιαννόγκονα, Βασιλική Ιωακειμίδου, Σοφία Χάσκου
Δικτύωση και συμμετοχικές δράσεις από την Προσχολική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: καλλιεργώντας ενεργούς πολίτες σε δύσκολες καταστάσεις και αειφορικές προκλήσεις 242

Αθηνά Γιαννόγκονα, Σοφία Χάσκου, Παρασκευή Φώτη, Βασιλική Ιωακειμίδου
Καλλιέργεια δεξιοτήτων για την προαγωγή ποιότητας ζωής της μαθητικής και της ευρύτερης κοινότητας 259

Σοφία Χάσκου, Βασιλική Ιωακειμίδου, Παρασκευή Φώτη, Αθηνά Γιαννόγκονα
Η προστασία του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος ως πυρήνας καλλιέργειας δεξιοτήτων για μια συμπεριληπτική και βιώσιμη κοινωνία 278

Βασιλική Ιωακειμίδου, Παρασκευή Φώτη, Αθηνά Γιαννόγκονα, Σοφία Χάσκου
Ενίσχυση της φιλοζωίας και προώθηση φιλοζωικών πρακτικών μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 296

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Η πρόσληψη της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του ΤΕΑΠΗ: Αντιλήψεις, εμπειρίες και προκλήσεις στη διαμόρφωση της στοχαστικής οπτικής απέναντι στην εκπαιδευτική πράξη 314

Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Χρύσα Κουράκη, Νατάσσα Κυριακοπούλου, Μαρία Σφυρόερα, Ελένη Τσαλαγιώργου, Βασίλης Τσάφος, Πέτρος Χαραβιτσίδης

Η Θεωρητική κατάρτιση στις Επιστήμες της Αγωγής και η σύνδεση με Πρακτική Άσκηση 318

Βιωματικές και Συμμετοχικές Πρακτικές στο Πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης 322

Αναστοχαστικές πρακτικές στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης 329

Η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών 336

Η αναστοχαστική ματιά και ο/η επαγγελματίας εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της συμμετοχής σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα 344

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα 352

Ιωάννα Αναστασοπούλου, Μαρία Κοκολάκη, Νικόλαος Αλεξόπουλος
Η Επίδραση του Θεσμικού Πλαισίου στην Υιοθέτηση και Υλοποίηση Καινοτόμων Προγραμμάτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια Ποιοτική Προσέγγιση των Στάσεων και Εμπειριών των Εκπαιδευτικών 354

Αιμιλία Βαρελά
Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεργασία, την επαγγελματική ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα. 373

Άγγελος Γκοντέλος, Δημήτριος Σταμοβλάσης
Η Καινοτομική Εργασιακή Συμπεριφορά και η συνεισφορά της στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Εμπειρική θεμελίωση με την αξιοποίηση της Θεωρίας Εργασιακών Απαιτήσεων-Πόρων 395

Ευαγγελία Γλαβά, Ασημίνα Τσιμπιδάκη
Παράγοντες λήψης επαγγελματικών αποφάσεων εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες 414

Φίλιππος Ευαγγέλου, Κωνσταντίνα Γιαννοπούλου
Διερεύνηση της εφαρμογής του μαθήματος των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο: η φωνή των εκπαιδευτικών 438

Φίλιππος Ευαγγέλου, Δήμητρα Δρόσου
Ιχνηλατώντας τη Διδακτική στις Ανατολικές χώρες: Προκαταρκτικά ευρήματα μιας εν εξελίξει έρευνας 461

Αντώνης Ζαγοριανάκος
Οι κύβοι Dienes ως εργαλείο για τη μείωση του μαθηματικού άγχους και την προώθηση της συμπερίληψης στην προσχολική εκπαίδευση 480

Κωνσταντίνος Καλέμης
Τεχνητή Νοημοσύνη στη διαμορφωτική αξιολόγηση: Νέες οπτικές για τη διδασκαλία και τη μάθηση 500

Χριστίνα Καλτσάκα, Ευαγγελία Γαλανάκη, Γεωργία Παναγιωτάκη, Αικατερίνη Κορνηλάκη
Η κατανόηση της έννοιας του θανάτου από την παιδική ηλικία στην εφηβεία: Αναπτυξιακά ευρήματα και μεθοδολογικές προεκτάσεις 521

Μάγδα Καπνιά-Δεσποτοπούλου, Όλγα Χαμούλια
Η εργασιακή πραγματικότητα και οι επαγγελματικές προσδοκίες των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού που εργάζονται σε Ειδικά Σχολεία 542

Αικατερίνη Καψάλη, Πλουσία Μισαηλίδη, Αικατερίνα Κορνηλάκη, Φωτεινή Μπονώτη
Διαστάσεις του ηθικού χαρακτήρα των πληροφορητών και επιλεκτική μάθηση: Διερεύνηση της σχέσης τους σε παιδιά ηλικίας 3-6 ετών **560**

Αικατερίνη Μανταδάκη, Άννα Τσιμπουκλή, Ηρώ Μυλωνάκου- Κεκέ, Μαρία Βασιλειάδου
Σχολικό Οργανωσιακό Κλίμα, Ανθεκτικότητα και Ευημερία των Εκπαιδευτικών: Μια Διεπιστημονική Προσέγγιση από την Κοινωνική Παιδαγωγική και τη Θετική Ψυχολογία **574**

Νικόλας Μερεντίτης
Οι κυρίαρχες επιστημολογικές αφετηρίες της εκπαιδευτικής-ιστορικής έρευνας με αφορμή τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην πορεία διαμόρφωσης της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα **602**

Μίχαλου Αιμιλία, Δημάκος Ιωάννης
Διαφορές Φύλου στη Διαχείριση Συγκρούσεων σε Μαθητές/τριες Δημοτικού Σχολείου **620**

Βικτωρία Μπαλντούκα
Αξιολόγηση των μεθόδων εκπαιδευτικής έρευνας που χρησιμοποιούνται στο περιβάλλον τάξης μαθητών γυμνασίου **636**

Μαρία Πεκοπούλου – Τσικαρδάνη, Κωνσταντίνα Φέγγου
Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης **654**

Δήμητρα Ρεμούνδου, Ρόζα Βλάχου, Ευγένιος Αυγερινός
Από την αμφιβολία στην αυτοπεποίθηση: Διερεύνηση της αλλαγής στάσεων υποψήφιων εκπαιδευτικών απέναντι στα Μαθηματικά **672**

Χριστίνα Ρούμπου, Λίνος Βίγκλας
Εκπαίδευση και Φύλο: Από τα έμφυλα στερεότυπα στη χειραφετική παιδαγωγική **688**

Χριστίνα Ρούμπου, Κώστας Μάγος
Κινηματογράφος και Κινηματογραφοθεραπεία στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση: Πιλοτική εφαρμογή **700**

Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός, Δημήτριος Σπανός, Απόστολος Κώστας
Η Μετασχηματιστική Δυναμική της Πρακτικής Άσκησης: Συγκριτική Μελέτη Στάσεων, Προσδοκιών και Εμπειριών των Φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ Ρόδου **718**

Σπυριδούλα Τέλιου, Παναγιώτης Μανιάτης
Σχολική ηγεσία και σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο: Αντιλήψεις και στρατηγικές αντιμετώπισης **735**

Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση 756

Μαρία Αθανασέκου
Τέχνη στην Προσχολική Εκπαίδευση: Η δύναμη της εικόνας και των συμβόλων και η ανάπτυξη ανθεκτικότητας 757

Κωνσταντίνα Διαμάντη
Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση: προκλήσεις στο συνεργατικό πλαίσιο οικογένειας–σχολείου στη μετά-Covid-19 εποχή 777

Αικατερίνη Ελευθερίου, Χρυσάνθη Σκουμπουρδή, Ευαγγελία Χαρκουτσάκη
Τα γραμμικά επαναλαμβανόμενα μοτίβα δομής ΑΒΒ στην προσχολική εκπαίδευση 796

Μαρία Ιωαννίδου, Ελένη Μουσένα
Πολιτότητα και Πολιτισμικός Πλουραλισμός: Δημοκρατικές πρακτικές συμπερίληψης σε προσχολικές τάξεις 817

Αικατερίνη Κατσούλα, Ελένη Μουσένα
Επιτόπια Παρατήρηση Διδασκαλίας για τη Διαμόρφωση της Πολιτότητας στην Προσχολική Εκπαίδευση 834

Αργύρης Νιπυράκης
Αντιλήψεις Μελλοντικών Νηπιαγωγών για την Ενσωμάτωση Ψηφιακής Τεχνολογίας σε Πειράματα Φυσικών Επιστημών 849

Βασίλειος Οικονομίδης
Η αγγλική γλώσσα στο νηπιαγωγείο. Απόψεις νηπιαγωγών 869

Ασημίνα Τσακνάκη, Αντώνης Λενακάκης, Θεοδώρα Παπαϊωάννου
Θεατροπαιδαγωγικές Πρακτικές και Δημιουργικότητα στο Νηπιαγωγείο 886

Γαρυφαλιά Χαριτάκη, Ελένη Βρετουδάκη, Μαρία Κυπριωτάκη
Σχολικό Κλίμα και Ανάληψη Ευθύνης για τα Επιτεύγματα των Μαθητών Προσχολικής Ηλικίας στο Θεματικό Πεδίο Παιδί και Μαθηματικά του Νηπιαγωγείου: Απόψεις Παιδαγωγών Γενικής και Ειδικής Αγωγής 907

Σχολική Παιδαγωγική σχολικό κλίμα, διαχείριση της τάξης, συναισθηματική νοημοσύνη, ανάπτυξη γραμματισμών, καλές πρακτικές στην εκπαίδευση 922

Μαρία Ανάστασου
Ο ρόλος της ποιότητας διδασκαλίας στην επίδοση ακαδημαϊκά ανθεκτικών μαθητών: Μια δευτερογενής ανάλυση δεδομένων του PISA 2018 923

Μαρία Αράπογλου
Η συναισθηματική και κοινωνική μάθηση ως εργαλείο ενδυνάμωσης της σχολικής τάξης: Ποσοτική διερεύνηση στάσεων και πρακτικών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 934

Ευτυχία Βραΐμάκη, Τάσος Μιχαηλίδη, Χρήστος Ζαμπακόλας, Ειρήνη Λάμπρου, Ναταλία Ζουπάντη, Μαρία Μανώλη
Φοιτητ@ για μία μέρα: ένα βιωματικό παιδαγωγικό μοντέλο για τη διασύνδεση σχολείου και πανεπιστημίου με στόχο την ενίσχυση γραμματισμών και επαγγελματικού προσανατολισμού 953

Αναστασία Γράντζα, Αικατερίνη Μιχαλοπούλου
Διερεύνηση της σχέσης του αξιακού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση της τάξης σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 972

Αναστασία Δάνιου, Κωνσταντίνα Τσώλη, Θωμάς Μπαμπάλης, Νικόλαος Αλεξόπουλος
Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η γονική εμπλοκή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 990

Γεωργία Καρέλα
Ανάπτυξη ηθικών αξιών και ήπιων δεξιοτήτων μέσω της τέχνης και της λογοτεχνίας στα Νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου 1012

Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts
Κοινωνικο-πολιτισμικές Μεταφορές, Πολυτροπικότητα και Τεχνητή Νοημοσύνη στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Ανάλυση Εκπαιδευτικών Αντιλήψεων μέσω Ερωτηματολογίου 1026

Ιωάννης Χ. Κωνσταντίνου, Αγγελική Χ. Τσατσούλη
Τα χαρακτηριστικά του καλού μαθητή από τη σκοπιά των μαθητών Δημοτικού Σχολείου, Γυμνασίου και Λυκείου 1044

Πέτρος Πασχαλίδης, Μενέλαος Τζιφόπουλος
Προσωπικοί αναστοχασμοί υποψήφιων δασκάλων με βάση εκπαιδευτική ταινία για το έργο του Célestin Freinet 1063

Ελένη Φουντά
Παιγνιώδεις μορφές ποίησης στην υπηρεσία του ποιητικού γραμματισμού και η διδακτική αξιοποίησή τους 1082

Εκπαιδευτικοί Λειτουργοί Βασική κατάρτιση, Πρακτική Άσκηση, Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών 1104

Ελπίδα Ασπιώτη, Μενέλαος Τζιφόπουλος
«Μαθαίνεις να διδάσκεις, διδάσκοντας…»: Απόψεις δασκάλων για τη συμβολή των σπουδών στην παιδαγωγική και διδακτική τους επάρκεια 1105

Μαρκέλλα Γρηγοράκου, Παύλος Μυριανθεύς, Ηρώ Μυλωνάκου- Κεκέ, Κωνσταντίνος Τσουμάκας
Γνώσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την παροχή Πρώτων Βοηθειών: Συγχρονική μελέτη 1120

Κυριακή Δεσποτάκη, Αναστάσιος Πεκής
Αξιολόγηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και προϊσταμένων σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Δεδομένα και προοπτικές 1140

Μαρία Δροσινού-Κορέα
Η κατάρτιση στη συμπερίληψη εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Παιδαγωγικές σκέψεις για τη μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. 1162

Ιγνάτιος Καράμηνας
Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.): Αναστοχαστική αποτίμηση ενός βραχύβιου θεσμού επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης 1181

Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts
Αναστοχαστικός Σχεδιασμός για την Ενεργό Πολιτειότητα στις Φυσικές Επιστήμες: Ένα Παιδαγωγικό Πλαίσιο Πολυγραμματισμών και Τεχνητής Νοημοσύνης 1195

Όλγα Παυλίδου, Βασιλική Παπαδοπούλου
Κριτική αποτίμηση των Προγραμμάτων Σπουδών των ΠΤΔΕ από υποψήφιους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας: ποιοτικά χαρακτηριστικά και μελλοντικές προτάσεις 1214

Εκπαιδευτική Πολιτική και Ηγεσία 1228

Ιωάννα Βαρουχάκη, Γεράσιμος Καραντζίνης, Νικόλαος Μάνεσης
Αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον ρόλο του διευθυντή ως μετασχηματιστικού ηγέτη. Μια μελέτη περίπτωσης 1229

Αλεξάνδρα Γκουλιάμα
Ο θεσμός του Ενδοσχολικού Συντονιστή: απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη λειτουργία του, προοπτικές και δυνατότητες 1248

Κωνσταντίνος Καλέμης
Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως παράγοντας μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής ηγεσίας 1261

Ελένη Μήτσου
Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και στην προώθηση συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας 1281

Ευσταθία Οικονόμου
Επίλυση Συγκρούσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή/ντρια στη Β/θμια Εκπαίδευση 1300

Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση 1318

Ουρανία-Μαρία Βεντίστα, Ιωάννης Σαλμόν, Γρηγόριος Αρκουμάνης, Αγγελική Χατζηεφραιμίδου
Στρατηγικές Επιλογής Εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου πριν την Πρόσληψη 1319

Αθανάσιος Βέρδης
Συναισθηματικές πολιτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης 1338

Σταυρούλα Βούρβουλη, Βασίλειος Τσάφος
Η αυτοαξιολόγηση ως εκπαιδευτική αλλαγή:
Οι δυναμικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικού οργανισμού **1356**

Ιωάννης Γρηγοράκης
Απόψεις φοιτητών/τριών-μελλοντικών νηπιαγωγών για την αξιολόγηση της διδασκαλίας, του μαθητή και των εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση **1375**

Τάνια Κολυμπάρη
Αξιολόγηση, Επαγγελματική Ταυτότητα και Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Εκπαίδευση **1396**

Τάνια Κολυμπάρη, Παναγιώτα Ρούνη
Αξιολόγηση και Αυτονομία Σχολικής Μονάδας: Προκλήσεις και Προοπτικές **1415**

Παρασκευάς Μεϊμέτης, Ιωάννης Καμαριανός
Κριτική Ανάλυση του Σύγχρονου Συνδικαλιστικού Λόγου για την Αξιολόγηση
Μια ιστορικο-συγκριτική μελέτη των νόμων 2525/1997 και 4823/2021 **1434**

Μαγδαληνή-Διονυσία Μούρτου
Τεχνητή Νοημοσύνη και Ανατροφοδότηση στην Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών: Απόψεις στελεχών Εκπαίδευσης για τη Διαφάνεια, την Ασφάλεια Δεδομένων και το Ρόλο της Ανθρώπινης Κρίσης **1447**

Παπαθεοδώρου Λουκία
Τεχνητή νοημοσύνη, Εκπαιδευτική αξιολόγηση και Διακυβέρνηση: οι απόψεις εποπτών ποιότητας **1462**

Αθηνά Ρόμπη, Άννα-Καρολίνα Ρετάλη
Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις διευθυντών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου για τον ρόλο τους ως αξιολογητές/τριες νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του νόμου 4823/2021 **1476**

Κερασία Φαφίτη, Αικατερίνη Μιχαλοπούλου
Απόψεις Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση των Μαθητών **1496**

Μαρία Χαμηλάκη, Ελισάβετ Λαζαράκου, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, Νικόλαος Αλεξόπουλος
Αξιολόγηση στα γλωσσικά μαθήματα: διερεύνηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης **1512**

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΚΟΣΜΗΤΟΡΑ
ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΕΚΠΑ **19**

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΕΚΠΑ **21**

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ, ΕΚΠΑ **23**

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ **26**

Χαιρετισμός του Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής, ΕΚΠΑ

Αξιότιμε κ. Πρόεδρε της ΠΕΕ,
Αξιότιμοι συνάδελφοι και σύνεδροι
Αγαπητές φοιτήτριες και αγαπητοί φοιτητές

Με ιδιαίτερη χαρά και τιμή σας καλωσορίζω, εκ μέρους της Σχολής Επιστημών της Αγωγής, στο 13ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα *«Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*. Η διοργάνωση αυτή αποτελεί έναν καίριο χώρο συνάντησης της επιστημονικής σκέψης, του παιδαγωγικού προβληματισμού και της κοινωνικής ευθύνης που οφείλει να συνοδεύει κάθε ερευνητική μας προσπάθεια.

Το Συνέδριο πραγματοποιείται σε μια ιστορική συγκυρία κατά την οποία η εκπαιδευτική πολιτική, τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, διαμορφώνεται ολοένα και περισσότερο από έναν κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο προσανατολισμό. Η έμφαση στην αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα, τη λογοδοσία και τον ανταγωνισμό τείνει να μετασχηματίσει την εκπαίδευση σε τεχνοκρατικό μηχανισμό, υποβαθμίζοντας τον μορφωτικό, κοινωνικό και δημοκρατικό της ρόλο.

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν αποτελεί εξαίρεση από αυτές τις τάσεις. Τα τελευταία χρόνια, το δημόσιο σχολείο αλλά και το δημόσιο πανεπιστήμιο καλούνται να λειτουργήσουν σε συνθήκες διαρκούς πίεσης, υποχρηματοδότησης και έντασης των μηχανισμών ελέγχου και αξιολόγησης, συχνά χωρίς τον αναγκαίο διάλογο με την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα. Παράλληλα, οι κοινωνικές ανισότητες, οι μεταβαλλόμενες δημογραφικές και πολιτισμικές συνθήκες, καθώς και οι επιπτώσεις διαδοχικών κρίσεων, καθιστούν ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη για μια παιδαγωγική που θα στηρίζει τον εκπαιδευτικό, θα ενδυναμώνει τον μαθητή και θα υπερασπίζεται τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παιδαγωγική και η εκπαιδευτική έρευνα δεν μπορούν να παραμένουν ουδέτερες ή αποκομμένες από τα κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία παράγονται. Αντιθέτως, καλούνται να λειτουργήσουν ως πεδία κριτικής παρέμβασης, αμφισβήτησης και αναστοχασμού. Η παιδαγωγική γνώση οφείλει να ανοίγει δρόμους για τολμηρές ρήξεις με κυρίαρχα παραδείγματα που αναπαράγουν ανισότητες, αποκλεισμούς και μια στενή αντίληψη για το τι σημαίνει εκπαίδευση και μάθηση. Χρειαζόμαστε έρευνα που να συνομιλεί με τις ανάγκες της

κοινωνίας, που να υπερασπίζεται τη δημοκρατία, τη συμπερίληψη και τη χειραφέτηση, και που να επανανοηματοδοτεί τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως ενεργών υποκειμένων.

Μέσα στο σύνθετο και απαιτητικό σύγχρονο ακαδημαϊκό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος διαχρονικά διαδραματίζει έναν καθοριστικό ρόλο. Με τη σταθερή παρουσία της στον επιστημονικό διάλογο, τη στήριξη της παιδαγωγικής έρευνας και τη δημιουργία χώρων συνάντησης και ανταλλαγής ιδεών, συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση κριτικής παιδαγωγικής σκέψης. Η δράση της υπενθυμίζει ότι η παιδαγωγική δεν είναι απλώς ένα επιστημονικό πεδίο, αλλά μια βαθιά κοινωνική και πολιτική πράξη, άρρηκτα συνδεδεμένη με τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Σε αυτή την κατεύθυνση, το Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος προσφέρει έναν πολύτιμο χώρο διαλόγου και ανταλλαγής ιδεών, όπου η επιστημονική τεκμηρίωση συναντά την παιδαγωγική τόλμη και την κοινωνική ευαισθησία. Εύχομαι οι εργασίες του Συνεδρίου να συμβάλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση νέων ερευνητικών προοπτικών και παιδαγωγικών πρακτικών που θα ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της εποχής μας.

Σας εύχομαι κάθε επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου και γόνιμο προβληματισμό.

Καθηγητής Βασίλης Τσάφος
Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών της Αγωγής, ΕΚΠΑ

Χαιρετισμός του Προέδρου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

Αξιότιμε κύριε Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής,
Αξιότιμε κύριε Πρόεδρε της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος,
Αξιότιμη κυρία Πρόεδρε του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία,
Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι Καθηγήτριες και Καθηγητές,
Αγαπητές και αγαπητοί φοιτήτριες και φοιτητές,
Κυρίες και κύριοι σύνεδροι,

Ως Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, έχω την τιμή και τη χαρά να σας καλωσορίσω στο 13ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με τίτλο: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα».

Ο Στόχος 4 της Ατζέντας 2030 του ΟΗΕ στοχεύει στη διασφάλιση ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα αποκτήσουν τη γνώση και θα καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να προάγουν τη βιώσιμη ανάπτυξη, μεταξύ άλλων, μέσω της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα των φύλων, της προαγωγής της κουλτούρας της ειρήνης και της μη-βίας, της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη, καθώς και μέσω της αναγνώρισης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της συμβολής του πολιτισμού στη βιώσιμη ανάπτυξη.

Σε αυτόν τον στόχο διαφαίνεται η έκκληση προς τα εκπαιδευτικά συστήματα να δώσουν έμφαση και να αναπτύξουν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, προκειμένου να προετοιμάσουν τους μαθητές να επιλύουν σύνθετα προβλήματα –συμπεριλαμβανομένων εκείνων που δεν γνωρίζουμε ακόμη– τα οποία σχετίζονται με τη ζωή σε έναν ανταγωνιστικό, παγκόσμια συνδεδεμένο και τεχνολογικά ανεπτυγμένο κόσμο. Γι' αυτό, απαιτούνται σαφείς και μεθοδευμένοι χειρισμοί κυρίως μέσω στοχευμένων αλλαγών στον σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών και στην παιδαγωγική πρακτική.

Τα σχολεία αναγνωρίζουν ολοένα και περισσότερο την ανάγκη ενίσχυσης της ηθικής, του χαρακτήρα και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη. Η τελευταία δομείται πάνω στις οικουμενικές αξίες των ανθρώπινων

δικαιωμάτων, της δημοκρατίας, της μη διάκρισης και της ετερότητας και προάγεται μέσα από δεξιότητες ενσυναίσθησης, ενσυνειδητότητας, υπευθυνότητας, συνεργασίας και αυτορρύθμισης.

Με γνώμονα τα παραπάνω, οι πλούσιες και ποικίλες θεματικές που θα καλύψουν οι εισηγήσεις των συνέδρων θα παρέχουν την ευκαιρία να αναδειχθούν σημεία για συζήτηση και προβληματισμό και θα διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες, προκειμένου να επανεξετάσουμε διαχρονικά σημαντικά ζητήματα στην εκπαίδευση, να ανοίξουμε νέα και, εν γένει, να «ξανασκεφτούμε την εκπαίδευση».

Με την ελπίδα ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συμμετέχοντες του παρόντος συνεδρίου θα ενισχύσει το διάλογο και τη συνεργασία της εκπαιδευτικής και της ακαδημαϊκής κοινότητας της χώρας μας στα πλέον επίκαιρα και επείγοντα θέματα της εκπαίδευσης, θα ήθελα να εκφράσω τα συγχαρητήριά μου προς τα μέλη της Επιστημονικής, Συντονιστικής και Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου και να ευχηθώ καλή επιτυχία στις εργασίες του.

Καθηγητής Θωμάς Μπαμπάλης
Πρόεδρος ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Χαιρετισμός της Προέδρου του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ

Αγαπητές/οί συνάδελφοι,
Αγαπητές/οί διοργανωτές/τριες, φοιτήτριες/φοιτητές,
Αγαπητές/οί εισηγήτριες/ες, φίλες/οι

Σας καλωσορίζουμε στο 13ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος που συνδιοργανώνεται με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ο ιδιοτελής ατομικισμός, η οικονομία της ελεύθερης αγοράς, η δέσμευση με την αυτορρύθμιση των αγορών και με το ελεύθερο εμπόριο αποτελούν τα τέσσερα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις σχέσεις της νεοφιλελεύθερης πολιτικής με την εκπαίδευση. Η καταγραφή της νεοφιλελεύθερης ιστορίας στην εκπαίδευση είναι σχετικά δύσκολο να αναδειχθεί καθώς εμφανίζεται ασύγχρονα σε διαφορετικές χώρες και σε διαφορετικές μορφές κατά τη διάρκεια των τελευταίων σαράντα (40) περίπου χρόνων. Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές και πρακτικές έχουν ιδιαίτερες συνέπειες για την εκπαίδευση καθώς επαναπροσδιορίζονται οι σχέσεις μεταξύ των κυβερνήσεων και των ιδιωτικών επιχειρήσεων. Ο δημόσιος τομέας και τα δημόσια σχολεία ήταν και είναι ένας από τους πρώτους στόχους της νεοφιλελεύθερης πολιτικής καθώς εκτίθενται στα αυξημένα μέτρα λογοδοσίας και στην εφαρμογή στόχων απόδοσης, διαχείρισης και εξορθολογισμού των δαπανών.

Οι αλλαγές στην παγκόσμια οικονομία και στο εμπόριο, στην επικοινωνία και στη διάχυση της πληροφορίας, οι αλλαγές στον τρόπο αντιμετώπισης του ανθρώπινου δυναμικού και το ζήτημα της μετανάστευσης είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που νοηματοδοτούν την παγκοσμιοποίηση. Η μετάβαση από το κράτος πρόνοιας στην οικονομία των αγορών, η εξατομίκευση των παρεχόμενων υπηρεσιών αναδύονται ως δομικές επιρροές της παγκοσμιοποιημένης νεοφιλελεύθερης πολιτικής στον τρόπο διακυβέρνησης των χωρών, μετατοπίζοντας την ευθύνη στο άτομο, στην οικογένεια, στις εθελοντικές οργανώσεις και στη φιλανθρωπική δράση της κοινότητας προωθώντας έναν συντηρητικό κοινοτισμό.

Η επιρροή του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει διαμορφώσει ένα νέο τοπίο. Προωθείται μια επιχειρηματική λογική προσέγγισης της εκπαίδευσης που απαιτεί περισσότερη τυποποίηση και μεγαλύτερο διαχειριστικό έλεγχο. Ο αυτο-εφησυχασμός, η πολιτισμική αδιαφορία, η ψύχρανση των προσδοκιών για ποιοτική εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη είναι ορισμένες από τις επιπτώσεις αυτών των πολιτικών.

Σε αυτό το πλαίσιο και για τη διατήρηση της ανοσοποίησης των ανθρώπων απέναντι στην υποκειμενικότητα της συμπεριφοράς τους, διαμορφώνονται νέες κοινωνικές σχέσεις οι οποίες ελέγχονται από νέους κανόνες, νόρμες, συμφωνίες και συμβόλαια που καθορίζουν τις σχέσεις με την κοινωνία και την εκπαίδευση.

Η μάθηση βασίζεται κυρίως σε ένα μοντέλο επαγγελματισμού που δίνει έμφαση στη συνεχή αξιολόγηση, στην εξέταση, και στην παρακολούθηση της επίδοσης, σε απόσταση από την ιδέα της συμμετοχικής διαδικασίας και της απόλαυσης της γνώσης. Στο πλαίσιο της Σχολής μας η εκπαίδευση δεν γίνεται αντιληπτή ως ένα είδος τυπικής μάθησης που εστιάζει στον διδακτισμό και στην ορθή, ακαδημαϊκή χρήση επιστημονικών στοιχείων, ούτε εκλαμβάνεται ως επιβράβευση μιας ικανότητας. Η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία διαμόρφωσης συμμετοχικού ήθους, ως ένα διακριτό εύρος αξιών και πεποιθήσεων που καθορίζουν τη φιλοσοφία, την ατμόσφαιρα, το κλίμα μιας εκπαιδευτικής δομής που είναι σε θέση να διαμορφώσει την πολιτική και την πρακτική ενός πλαισίου. Για αυτό αξιοποιώντας την παράδοση της Σχολής στη διαμόρφωση ενός ισχυρού κοινωνικού πλαισίου, παλεύουμε για τη διασφάλιση της συμμετοχής όλων στην ακαδημαϊκή, ερευνητική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή, ενθαρρύνοντας την απόλαυση της μάθησης. Η εκπαιδευτική διαδικασία και η μάθηση στο πρόγραμμα σπουδών της Σχολή μας εννοιολογούνται ως κοινωνικο-πολιτισμικά εστιασμένες πράξεις, ενώ η αποφυγή κατασκευής σιωπηρών ή ηχηρών προτύπων κανονικότητας στην εκπαίδευση βρίσκεται στο κέντρο του διαλογικού ενδιαφέροντος. Η πρόκριση της κριτικής διεπιστημονικής προσέγγισης λειτουργεί ως αποτρεπτικός μηχανισμός από την επιλογή μιας ανέφελης διαδρομής διαιώνισης της κεντρο-κανονικότητας στην εκπαίδευση και ως αντίδοτο στην πολιτική και ιστορική αποπλαισίωση της τρέχουσας εκπαιδευτικής συνθήκης, καθώς μιλά ξεκάθαρα για τα σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες, οι γονείς και οι κοινότητες.

Θα ήταν προτιμότερο η εκπαίδευση να μην αντιμετωπίζεται ως το «μαύρο κουτί» καταγραφής πτήσεων με σκοπό τη διερεύνηση ατυχημά-

των αποκλεισμού και συμβάντων διάκρισης, ούτε ως κυματοθραύστης των κοινωνικο-πολιτικών αποφάσεων, αλλά ως σώμα που υποδέχεται, μεσολαβεί και αντιστέκεται στις κυρίαρχες αντικειμενοποιημένες βεβαιότητες, ως όχημα ενός συλλογικού αιτήματος για κοινωνική δικαιοσύνη.

Το σχολείο έχοντας βαθιά, βιωμένη γνώση της υφιστάμενης κατάστασης είναι αυτό που μπορεί να επιφέρει την αλλαγή, τον μετασχηματισμό των δομικών εμποδίων ενός εκπαιδευτικού συστήματος και των κυρίαρχων ετεροφοβικών αντιλήψεων που συντηρούν τις καταπιεστικές σχέσεις, τις περιθωριοποιητικές και υποτιμητικές πρακτικές παρεμποδίζοντας την ανάπτυξη της έννοιας της συνάντησης στην εκπαίδευση και στην πραγματική ζωή. Στις μέρες μας διαμορφώνεται ένας νέος τύπος εσωτερικού εκπαιδευτικού αποκλεισμού που καθιστά την εκπαίδευση εργαλείο οροθέτησης των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών από το εύρος των προκαθορισμένων κατηγοριοποιημένων αποδιδόμενων ετικετών και την εκπαιδευτική διαδικασία ως τεχνισμό διόρθωσης της διαφοράς.

Εύχομαι οι τριάντα δύο (32) θεματικοί άξονες του 13ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με τις πολυάριθμες και ενδιαφέρουσες εισηγήσεις να αποτελέσουν την αρχή αυτής της συνάντησης στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, με στόχο την αμφισβήτηση των κυρίαρχων εκπαιδευτικών πρακτικών που αναπαράγουν πρακτικές περιθωριοποίησης και σίγασης ασθενέστερων φωνών, θέτοντας πρωταρχικά ερωτήματα αξιών και σκοπού στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εκπαιδευτική έρευνα.

Αν. Καθηγήτρια Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου
Πρόεδρος ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

Χαιρετισμός του Προέδρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Αγαπητές συναδέλφισσες και αγαπητοί συνάδελφοι,
Αγαπητές φοιτήτριες και αγαπητοί φοιτητές,
Αγαπητές φίλες, αγαπητοί φίλοι,

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (έτος ιδρύσεως 1981), το επίσημα αναγνωρισμένο επιστημονικό Σωματείο των Ελλήνων και Ελληνίδων παιδαγωγών, με την άψογη συνεργασία των δύο Παιδαγωγικών Τμημάτων της «Σχολής Επιστημών της Αγωγής» του ΕΚΠΑ, πραγματοποιεί αυτές τις τρεις ημέρες στο όμορφο νεοκλασικό κτίριο του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης το 13ο Πανελλήνιο Συνέδριό της με το καθιερωμένο πλέον θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα».

Η ιστορία της Εταιρείας αρχίζει στις 13 Δεκεμβρίου 1980, όταν τα πρώτα 55 και ιδρυτικά μέλη της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος υπέγραψαν το ιδρυτικό Καταστατικό της. Η αναγνώριση του Σωματείου έγινε με Απόφαση του Πρωτοδικείου Αθηνών, που καταχωρήθηκε υπ' αύξοντα αριθμόν 10469, στις 8 Δεκεμβρίου 1981. Αυτή είναι και η τυπική ημερομηνία ίδρυσης της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, που αναγράφεται και στη σφραγίδα της.

Σε έναν μήνα συμπληρώνονται σαράντα τέσσερα χρόνια από την ίδρυσή της. Πρόκειται για τεσσερισήμισι δεκαετίες συνεχούς υπηρεσίας και προσφοράς στην Παιδαγωγική Επιστήμη, στις Επιστήμες της Αγωγής γενικά, και στην Ελληνική Παιδεία ειδικότερα, μέσω της προαγωγής της επιστημονικής έρευνας, της εμβάθυνσης στη σχετική γνώση και της εφαρμογής τεκμηριωμένων πρακτικών και πολιτικών στην Εκπαίδευση. Πρόκειται, συγχρόνως, για σαράντα τέσσερα χρόνια διαρκούς διάχυσης της επιστημονικής παιδαγωγικής γνώσης στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων.

Επιθυμώ λοιπόν, στο σημείο αυτό, να εκφράσω θερμές ευχαριστίες για τη συνεργασία τους προς τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου της Εταιρείας: τον Αντιπρόεδρο καθηγ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, τον Γεν. Γραμματέα καθηγ. Γιώργο Γρόλλιο, τον Ειδ. Γραμματέα καθηγ. Γεώργιο Νικολάου, τον Ταμία Χρήστο Κεχαγιά, ΕΔΙΠ, ΕΚΠΑ και τα Μέλη του Δ.Σ. τον καθηγ. Παναγιώτη Σταμάτη και τον καθηγ. Θωμά Μπάκα.

Σύμφωνα με το Καταστατικό της, η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος

έχει σκοπό την προαγωγή των Επιστημών της Αγωγής, τη μελέτη και επιστημονική ανάλυση των προβλημάτων της Ελληνικής Εκπαίδευσης, τη συμβολή στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού όλων των βαθμίδων, την εκπόνηση και στάθμιση κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών και άλλων μέσων επιστημονικής έρευνας, τη διάδοση στο ευρύ κοινό και ειδικότερα στους γονείς των σχετικών με την αγωγή του ανθρώπου γνώσεων και την υποβοήθησή τους κυρίως να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που συναντούν κατά την αγωγή, την εκπαίδευση κ.λπ. των παιδιών τους, την ανάπτυξη συνεργασίας με ελληνικά και ξένα συναφή επιστημονικά Ιδρύματα κ.ά.

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος έχει έδρα την Αθήνα και διαθέτει επτά Παραρτήματα στις εξής μεγάλες πόλεις: Αλεξανδρούπολη, Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα, Πάτρα, Ρέθυμνο, Ρόδο και Βόλο. Ο δε αριθμός των μελών της ανέρχεται σήμερα περίπου στα 1.000. Ο ιστότοπος της Εταιρείας, ο οποίος ανανεώνεται και εμπλουτίζεται τακτικά, προσφέρει τη δυνατότητα για ενημέρωση σχετικά με τις δραστηριότητες της Εταιρείας και γενικά τις εξελίξεις στον χώρο των Επιστημών της Αγωγής.

Η Εταιρεία μας είναι μέλος της διεθνώς αναγνωρισμένης Παιδαγωγικής Εταιρείας European Educational Research Association (EERA). Ως εκ τούτου, τα μέλη μας ενημερώνονται ανελλιπώς με τακτικά δελτία για τις διεθνείς εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής και εξασφαλίζουν τη δυνατότητα συμμετοχής στα διεθνή θεματικά συνέδριά της.

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος διοργανώνει κάθε χρόνο ένα Συνέδριο, είτε Διεθνές, με διαφορετικό κάθε φορά θέμα, είτε Πανελλήνιο, με σταθερό θέμα την πρόοδο στην ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Μέχρι τώρα, η Εταιρεία έχει διοργανώσει δεκαέξι εξαιρετικά επιτυχημένα Διεθνή Συνέδρια και δώδεκα Πανελλήνια συνέδρια, καθώς και έναν μεγάλο αριθμό επιμορφωτικών Ημερίδων, με την υποστήριξη των Παραρτημάτων της, σε διάφορα μέρη της Ελλάδος. Στα συνέδρια αυτά, έχει λάβει μέρος μεγάλος αριθμός Ελλήνων και ξένων ειδικών στις Επιστήμες της Αγωγής, αλλά και ένας ιδιαίτερα μεγάλος αριθμός Ελλήνων εκπαιδευτικών-ερευνητών από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Είναι αξιοσημείωτο ότι η Εταιρεία εκδίδει ανελλιπώς τα Πρακτικά των Συνεδρίων αυτών, συμβάλλοντας στη διάχυση της γνώσης στην επιστημονική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία.

Είναι πράγματι εντυπωσιακός ο όγκος των θεωρητικών και ερευνητικών εργασιών που έχουν δημοσιευθεί στα Πρακτικά των Συνεδρίων αυτών, τα οποία αποτελούν μια πολύτιμη "βιβλιοθήκη" και παρακαταθήκη για τους ερευνητές όχι μόνο του παρόντος, αλλά και της νέας γενιάς και του μέλλοντος Αναφέρω μερικά ενδεικτικά θέματα των Διεθνών Συνεδρίων

της Εταιρείας μας: «*Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*», «*Το Ενιαίο Σχολείο – Διεθνείς εμπειρίες και ελληνικές προοπτικές*», «*Τεχνολογία και Εκπαίδευση*», «*Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση: Μύθος ή πραγματικότητα;*», «*Η Εκπαίδευση στην ενωμένη Ευρώπη*», «*Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του*», «*Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*», «*Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*», «*Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά βίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*», «*Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*», «*Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*», «*Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*», «*Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία*», «*Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες: Μια πρόκληση για το σχολείο και την κοινωνία*», «*Λογοτεχνία και Παιδεία*», «*Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: θεωρία και πράξη. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο*».

Κορυφαία επιστημονική δραστηριότητα της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος είναι η έκδοση του Περιοδικού με τίτλο Παιδαγωγική Επιθεώρηση. Το Περιοδικό εκδίδεται δύο φορές τον χρόνο και αριθμεί ήδη 78 πολυσέλιδους τόμους. Ακολουθώντας τις διεθνείς επιστημονικές προδιαγραφές και υιοθετώντας το σύστημα των κριτών, το Περιοδικό δημοσιεύει υψηλού επιπέδου θεωρητικές και ερευνητικές εργασίες. Είναι πολύ σημαντικό ότι το Περιοδικό εκδίδεται τόσο σε έντυπη μορφή/τόμο, ο οποίος διατίθεται δωρεάν στα μέλη της Εταιρείας, όσο και σε ηλεκτρονική μορφή, με ελεύθερη πρόσβαση σε όλους μέσα από τον ιστότοπο της Εταιρείας. Στο Περιοδικό, έχει αποτυπωθεί όλα αυτά τα έτη και εξακολουθεί να αποτυπώνεται η επιστημονική δραστηριότητα, στα επίπεδα του θεωρητικού στοχασμού και των ερευνών, όσων εργάζονται στο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής, αλλά και σε συναφή επιστημονικά πεδία.

*

Είναι βέβαια κατανοητό ότι μέσα στα σαράντα χρόνια ζωής της Εταιρείας, η επιστήμη, η κοινωνία και οι ανάγκες του ανθρώπου έχουν μεταβληθεί. Ο 21ος αιώνας σημαδεύεται από την παγκοσμιοποίηση και την οικονομική κρίση, η οποία επιδεινώθηκε με την εξάπλωση της πανδημίας του κορωνοϊού Covid-19, που επέφερε πρόσθετη επιβάρυνση στο σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου (μαθησιακά, ψυχικά και κοινωνικά προβλήματα) και στην κοινωνία γενικότερα. Συγχρόνως, η Εκπαίδευση και οι επιστήμες που την υπηρετούν βρίσκονται αντιμέτωπες με μια πληθώρα ακόμα προβλημάτων, που δεν μπορούν ούτε επιτρέπεται να αγνοούνται ή να υποβαθμίζονται: διεθνείς συγκρούσεις και πόλεμοι, κα-

ταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έξαρση ανισοτήτων και ρατσιστικών επιθέσεων, διαπολιτισμική δυσαρμονία, κλιματική αλλαγή, επιδείνωση περιβαλλοντικών προβλημάτων, μη βιώσιμη ανάπτυξη, τεχνολογική έκρηξη και ψηφιακό χάσμα, μεταναστευτικό, ανεργία κ.ά., τα οποία απαιτούν ρηξικέλευθες αποφάσεις και αλλαγές στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, διεθνώς, αλλά και στην πατρίδα μας.

Αποτελεί λοιπόν αδήριτη ανάγκη να υποστηριχθεί και να αναπτυχθεί ξανά η κοινωνική αλληλεγγύη και η ανθρωπιστική μέριμνα. Και δεν υπάρχει άλλη οδός παρά μόνο αυτή που περνά μέσα από τις ανθρωπιστικές επιστήμες και την Παιδεία εκείνη που μορφώνει τον ενάρετο άνθρωπο, τον «καλόν κ' αγαθόν» πολίτη, την Παιδεία που σέβεται τον άνθρωπο ως προσωπικότητα, αλλά και την ανθρώπινη ζωή, την Παιδεία που βασίζεται και αξιοποιεί κριτικά και δημιουργικά τον ελληνικό πολιτισμό.

*

Η νέα εποχή βρίσκει την Εταιρεία μας ενισχυμένη με νέα πρόσωπα, νέες ιδέες και δυναμική, αλλά και επιφορτισμένη με νέες, περισσότερες ευθύνες και μεγαλύτερες υποχρεώσεις. Ως Έλληνες και Ελληνίδες επιστήμονες εκπαιδευτικοί, ως ερευνητές και ερευνήτριες παιδαγωγοί, με έργο που αναφέρεται και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσής μας, οφείλουμε να έχουμε σταθερά προσανατολισμένη την προσοχή μας στην υπόθεση της εθνικής Παιδείας και της μόρφωσης του ελληνικού λαού και των παιδιών του, γιατί αυτός είναι ο μόνος δρόμος για την εξασφάλιση του εθνικού μας μέλλοντος εντός της παγκόσμιας κοινότητας και διατηρώντας τους δεσμούς μας με αυτήν, αλλά και ο δρόμος για την οικογενειακή και ατομική μας ευτυχία.

*

Με περισσότερες από 300 εισηγήσεις, με πολλές αναρτημένες ανακοινώσεις, με πολύ ενδιαφέροντα θεματικά Συμπόσια, με ειδικά Εργαστήρια, με 6 κεντρικές ομιλίες, με 400 περίπου εισηγητές/τριες και με ένα ευρύτατο φάσμα θεμάτων και το φετινό Συνέδριό μας, που πραγματοποιείται με την άψογη συνεργασία των δύο Παιδαγωγικών Τμημάτων της «Σχολής Επιστημών της Αγωγής» του ΕΚΠΑ, πιστεύουμε ότι θα δώσει για άλλη μια φορά την ευκαιρία για γόνιμο επιστημονικό "διάλογο" και ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών μεταξύ των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας.

Η διοργάνωση ενός ιδιαίτερα μεγάλου Πανελλήνιου Συνεδρίου, όπως το παρόν, προϋποθέτει βέβαια τον μόχθο πολλών προσώπων, την ηθική, καθώς και την έμπρακτη, αλλά και την υλική συμπαράστασή τους.

Οφείλω λοιπόν να ευχαριστήσω θερμά τον Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής καθηγ. Βασίλη Τσάφο, την Πρόεδρο του ΤΕΑΠΗ αν. καθηγ. Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου για την υποστήριξή τους στο Συνέδριο αυτό και τον Πρόεδρο του ΠΤΔΕ καθηγ. Θωμά Μπαμπάλη για την υποστήριξη και την οικονομική ενίσχυση του Συνεδρίου, όπως και τα μέλη της Επιστημονικής και της Οργανωτικής Επιτροπής, τα ονόματα των οποίων αναφέρονται στο Πρόγραμμα.

Ξεχωριστά όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω τις/τους στενούς συνεργάτες μου, που ανέλαβαν ολοπρόθυμα την ευθύνη και το βάρος της υποστήριξης ενός τόσο μεγάλου Συνεδρίου, για την εξαιρετική συνεργασία μας και την καθημερινή επικοινωνία μας, την κ. Βασιλική Νίκα ΕΔΙΠ-ΕΚΠΑ, τον κ. Χρήστο Κεχαγιά, ΕΔΙΠ-ΕΚΠΑ και Ταμία της Π.Ε.Ε., καθώς και την κ. Έλενα Δεμερτζή, υποψ. διδάκτορα ΕΚΠΑ και Διευθύντρια στο International Metropolitan School.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα στελέχη της Γραμματείας, τις εθελόντριες φοιτήτριες και τους εθελοντές φοιτητές για την πολύτιμη βοήθειά τους, που είναι καθοριστική για την επιτυχία του Συνεδρίου μας, τους χορηγούς του Συνεδρίου, αλλά και όλους εσάς που μας τιμάτε με τη συμβολή και την παρουσία σας.

Εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου μας και ελπίζω να τεθούν σε αυτό πολλά ενδιαφέροντα ερωτήματα, ώστε μετά την ολοκλήρωσή του να έχουμε αποκομίσει όχι τυποποιημένες απαντήσεις ή έτοιμες και αδιαμφισβήτητες λύσεις, αλλά να αποχωρήσουμε από αυτό με περαιτέρω απορίες και αμφιβολίες, να συναχθούν από αυτό σημαντικά συμπεράσματα και να δημιουργηθούν νέα επιστημονικά ενδιαφέροντα!

Καθηγητής Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,
Καθηγητής ΕΚΠΑ,
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος 33
Τα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης:
Από την υποβάθμιση στην ιδιωτικοποίηση

Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου,
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος 48
Κρίσιμα ζητήματα της ελληνικής εκπαίδευσης και προτάσεις για τη διαχείριση και επίλυσή τους

Ιωάννης Πυργιωτάκης,
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης 66
Ερμηνευτική Θεωρία και Ποιοτική Έρευνα

Βασίλης Τσάφος,
Καθηγητής ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ,
Κοσμήτορας Σχολής Επιστημών της Αγωγής 80
Ο ρόλος της «Εκπαιδευτικής Μνήμης» στην παιδαγωγική οπτική των υποψήφιων εκπαιδευτικών και οι προοπτικές ανατροπής της

Θωμάς Μπαμπάλης,
Καθηγητής ΕΚΠΑ,
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης 98
Χτίζουμε γέφυρες - σπάμε τους φραγμούς: Η εκπαίδευση σε ήπιες δεξιότητες ως μέσο για την ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας

Ελένη Κατσαρού,
Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) είναι πια εδώ: Προκλήσεις για την εκπαιδευτική έρευνα και τη διδασκαλία 116

Τα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης: Από την υποβάθμιση στην ιδιωτικοποίηση

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
kmalafant@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η παιδεία αποτελεί θεμέλιο λίθο για κάθε δημοκρατική κοινωνία. Παρ'όλα αυτά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις λόγω καθοριστικών πολιτικών επιλογών. Η δημόσια εκπαίδευση υφίσταται συνεχή και συστηματική υποχρηματοδότηση, με τις δαπάνες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση να έχουν μειωθεί σημαντικά μετά το 2009. Επιπλέον, παρατηρείται αυξανόμενη τάση «εμπορευματοποίησης» της εκπαίδευσης, αφού τα πανεπιστήμια συνδέονται στενά με την αγορά εργασίας και αξιολογούνται με βάση δείκτες όπως η προσέλκυση φοιτητών και οι επαγγελματικές ευκαιρίες των αποφοίτων. Αυτός ο επιχειρηματικός προσανατολισμός έχει οξύνει τις ανισότητες και προκαλεί συρρίκνωση του ακαδημαϊκού πεδίου.

Η τάση για ιδιωτικοποίηση του χώρου της εκπαίδευσης εντείνεται με την ίδρυση μη κρατικών πανεπιστημίων. Παρόλο που υποστηρίζεται πως η κίνηση αυτή προωθεί τη διεθνοποίηση και περιορίζει την εκροή φοιτητών/τριών στο εξωτερικό, εγείρει τον κίνδυνο «εμπορευματοποίησης» της γνώσης και υποβάθμισης των δημόσιων ΑΕΙ. Παρόμοιες ανησυχίες προκαλεί η εισαγωγή του Διεθνούς Απολυτηρίου (IB) σε δημόσια σχολεία, η ίδρυση Ωνάσειων σχολείων και η σταθερή αύξηση των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων, που δημιουργούν «εκπαιδευτικές ελίτ» και αποδυναμώνουν τον κορμό της δημόσιας εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η κατάργηση του μαθήματος της Κοινωνιολογίας από το πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου –ενός μαθήματος που παρέχει κριτικά εργαλεία για την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας– έρχεται σε αντίθεση με την εισαγωγή προγραμμάτων για τον «ενεργό πολίτη», τα οποία εστιάζουν σε ατομικές «δεξιότητες» χωρίς θεωρητικό υπόβαθρο. Παράλληλα, τα αποκαρδιωτικά αποτελέσματα των Ελλήνων μαθητών στις εξετάσεις PISA αποκαλύπτουν την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και τις απαραίτητες δεξιό-

τητες για τον 21ο αιώνα, καθώς ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του και η στείρα απομνημόνευση αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά του.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις –και όχι μόνο αυτές– υπογραμμίζουν το επείγον για ριζικές παρεμβάσεις σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, που να μην υπηρετούν την αγορά με το πρόσχημα του εξορθολογισμού ή της «αριστείας», αλλά το απαράγραπτο δικαίωμα στην παιδεία για όλους.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδεία, δημόσια εκπαίδευση, κοινωνική ανισότητα, ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, ελληνικό πανεπιστήμιο, ενεργός πολιτειότητα, εξετάσεις PISA

Abstract

Education constitutes the cornestone of every democratic society. Nevertheless, the Greek educational system faces significant challenges due to key political decisions. Public education is subject to continuous and systematic underfunding, while expenditure on higher education has declined markedly since 2009. In addition, an increasing tendency toward the "commodification" of education is observed, insofar as universities are closely linked to the labor market and are evaluated based on indicators such as student recruitment and graduate employment. This entrepreneurial orientation has exacerbated inequalities and undermines academic orientation.

The increasing tendency toward privatization in education is evident through the establishment of non-state universities. Although this practice is claimed to contribute to internationalization and to limiting the brain drain, at the same time it raises the risk of commercializing knowledge and of possibly downgrading the public academic sector. Both the introduction of the International Baccalaureate (IB) in public schools and the creation of Onassis schools, as well as the continuous increase of Model and Experimental Schools, raise similar concerns, as they are considered to reinforce educational elites and to weaken the core of public education.

Furthermore, the abolition of Sociology from the high-school curriculum –a subject that furnishes critical instruments for apprehending

social reality– stands in tension with the introduction of "active citizenship" programs, which focus on individual skills devoid of a theoretical background. In parallel, the discouraging performance of Greek students in PISA assessments discloses the educational system's inability to cultivate critical thinking and 21st-century skills, given its exam-centered orientation and its emphasis on sterile memorization.

These findings –and not only these– underscore the urgency of targeted and substantive reforms at all levels of education. These reforms will not serve the market under the pretext of rationalization or "excellence," but will rather uphold the inalienable right to education for all.

Keywords: Education, public education, social inequality, privatization of education, Greek university, active citizenship, PISA examinations

Η παιδεία αποτελεί θεμέλιο λίθο κάθε δημοκρατικής κοινωνίας. Η θέση της εκπαίδευσης και ο τρόπος λειτουργίας της σε ένα κράτος αποτελεί αδιάψευστο δείκτη της έμπρακτης δημοκρατίας και των προοπτικών επιβίωσης και εξέλιξης της κοινωνίας. Στην παρούσα εισήγηση θα προσεγγίσουμε κριτικά την κατάσταση της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης, ώστε να αναδείξουμε τα προβλήματα, τις ελλείψεις και τις αντιφάσεις που την ταλανίζουν και εμποδίζουν την πλήρη αξιοποίηση του δυναμικού της. Οι εκπαιδευτικοί ιστότοποι και οι δημόσιες ψηφιακές πλατφόρμες έχουν κατά καιρούς σχολιάσει πληθώρα θεμάτων της εκάστοτε επικαιρότητας. Εδώ, θα προσπαθήσω να θίξω τα κατά τη γνώμη μου σημαντικότερα από όσα δεινά ταλανίζουν τη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση, πιστεύοντας ότι η αναγνώριση ενός προβλήματος αποτελεί το πρώτο και πιο καίριο βήμα για τη λύση του.

Θα ξεκινήσω με μια επίκληση στην αυθεντία του Θουκυδίδη, ο οποίος στο τρίτο βιβλίο *Ἱστορίαι* γράφει «καὶ τὴν εἰωθυῖαν ἀξίωσιν τῶν ὀνομάτων ἐς τὰ ἔργα ἀντήλλαξαν τῇ δικαιώσει» (3.82.4), δηλαδή «ακόμα και την καθιερωμένη σημασία των λέξεων για τα ανθρώπινα έργα την άλλαξαν για να δικαιολογούν τις πράξεις τους». Με λίγα λόγια θα θίξω το ζήτημα του ευφημιστικού πολιτικού λόγου, που συγκαλύπτει την πραγματικότητα και μεταμφιέζει τη χρόνια και κραυγαλέα υποχρηματο-

δότηση και υποβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης σε εξορθολογισμό, εξυγίανση και αυτονομία και δη της ανώτατης εκπαίδευσης. Ξεκινώντας από τη βαθμίδα εκείνη της εκπαίδευσης που μέχρι πρόσφατα λειτουργούσε ως προθάλαμος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, οι εξελίξεις της τελευταίας δεκαετίας άλλαξαν άρδην το σκηνικό επί το χείρον.

Η διαμόρφωση του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου της Ανώτατης Εκπαίδευσης είχε ως συνέπεια τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ευρώπης να αποκτήσουν γραφειοκρατική δομή και να συνδεθούν άμεσα με την αγορά εργασίας (Apple, 2002). Στην Ελλάδα η διαδικασία αυτή ξεκίνησε με την εφαρμογή των διακηρύξεων της Μπολόνια (The Bologna Declaration of 19 June 1999). Στόχος της Διακήρυξης της Μπολόνια, ευσχήμως διατυπωμένος, ήταν η διασφάλιση «καλύτερης συμβατότητας και πληρέστερης συγκρισιμότητας των συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης», με το κείμενο να επισημαίνει ιδιαίτερα «το στόχο της βελτίωσης της διεθνούς ανταγωνιστικότητας του ευρωπαϊκού συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης». Σε κάθε περίπτωση, η σύνδεση ανώτατης εκπαίδευσης και αγοράς ως συνέπεια των πολιτικών που βασίζονται στις μονεταριστικές επιλογές (Friedman & Friedman, 1980) οδηγεί την εκπαίδευση και την αγορά σε υιοθέτηση κοινών στόχων, μεταξύ των οποίων δεν αποτελεί προτεραιότητα η άμβλυνση των ανισοτήτων.

Με terminus post quem το «Σχέδιο Αθηνά» (Ν. 4009/2011, Ν. 4076/2012), που επέφερε το 2013 συγχωνεύσεις, μετακινήσεις και καταργήσεις τμημάτων ΑΕΙ-ΤΕΙ, με στόχο την εξοικονόμηση πόρων και τη «βελτίωση» της ποιότητας των σπουδών, η διαδικασία συγχώνευσης, κατάργησης ή αναδιάρθρωσης τμημάτων ανώτατων ιδρυμάτων έχει πλέον ενσωματωθεί σε νέο πλαίσιο λειτουργίας, ιδίως με τον Νόμο 4957/2022 («Νέος Νόμος-Πλαίσιο για τα ΑΕΙ»). Είχε προηγηθεί ο Νόμος 4653/2020, που θεσμοθέτησε την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ) με αρμοδιότητες αξιολόγησης και χρηματοδότησης, με αποτέλεσμα να εισαχθεί σταδιακά σύστημα κατανομής μέρους της χρηματοδότησης με βάση δείκτες απόδοσης των ιδρυμάτων. Στο διά ταύτα, σήμερα τα Πανεπιστήμια αξιολογούνται με αυστηρά κριτήρια βιωσιμότητας: ως προς τη φοιτητική προσέλευση (εισακτέοι), την αποφοίτηση, τις επαγγελματικές προοπτικές, τη σύνδεση με την αγορά εργασίας και τη δυνατότητα έρευνας. Και όλα αυτά θα ήταν θεμιτά εάν εξαρτιόνταν αποκλειστικά από τα ίδια τα Πανεπιστήμια και όχι από εξωγενείς παράγοντες, όπως η Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής (ΕΒΕ) και η μείωση του κατά κεφαλήν κόστους ανά φοιτητή.

Συνοπτικά, η δημόσια δαπάνη για την τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσίασε μείωση από περίπου 1,3% του ΑΕΠ το 2009 σε 0,6% το 2015, με

σταδιακή αύξηση προς το 0,8% τα τελευταία έτη. Στην πραγματικότητα, αυξήθηκε η εξωτερική χρηματοδότηση των ΑΕΙ από ερευνητικά προγράμματα, συνεργασίες με επιχειρήσεις και προγράμματα διά βίου μάθησης. Τα πανεπιστήμια ενέτειναν τις προσπάθειές τους για την αξιοποίηση ευρωπαϊκών κονδυλίων (ΕΣΠΑ, Horizon Europe, Erasmus+ κ.λπ.) για την υλοποίηση ερευνητικών προγραμμάτων, την αναβάθμιση υποδομών και την κινητικότητα φοιτητών και προσωπικού. Αυτά τα κονδύλια αποτέλεσαν σημαντική ανάσα, αν και συχνά αφορούν συγκεκριμένους σκοπούς και όχι την κάλυψη των βασικών λειτουργικών δαπανών. Συγκεκριμένα, οι Ειδικοί Λογαριασμοί Κονδυλίων Έρευνας (ΕΛΚΕ) των πανεπιστημίων διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαχείριση ερευνητικών προγραμμάτων και στην προσέλκυση χρηματοδότησης από τρίτους (π.χ. ιδιωτικές επιχειρήσεις, διεθνείς οργανισμούς), ενώ τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) με δίδακτρα αποτελούν μια πηγή εσόδων για τα ιδρύματα, αν και το θέμα των διδάκτρων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει αιχμηρό αντικείμενο συζήτησης.

Εν ολίγοις, η ανώτατη εκπαίδευση έχει αποκτήσει έναν έντονα ανταγωνιστικό χαρακτήρα που προσιδιάζει σε ιδιωτικές επιχειρήσεις, με όλες τις συνεπαγόμενες συνέπειες. Υιοθετείται έτσι μια πελατοκεντρική προοπτική και το όλο σύστημα περιστρέφεται γύρω από τις διαδικασίες μάρκετινγκ του εκάστοτε ιδρύματος (Hemsley-Brown & Oplatka, 2010). Σειρά ερευνών έχουν δείξει ότι οι μεταρρυθμίσεις που εισήγαγαν την επιχειρηματοποίηση (businessification) ή αγοραιοποίηση (marketization) (Zancajo et al., 2025) της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη όξυναν τις διαφορές στην πρόσβαση και τις επιδόσεις ανάλογα με το κοινωνικό υπόβαθρο των διδασκομένων (Whitty, Power, & Halpin, 1999). Σε γενικές γραμμές, οι κατευθύνσεις προς τις οποίες έχουν στραφεί όλες οι βαθμίδες της εκπαίδευσης, ως αποτέλεσμα των πολιτικών επιλογών (Mayo, 2009) είναι:

(α) Η μείωση των δημόσιων δαπανών για τη δημόσια εκπαίδευση και η αναζήτηση εναλλακτικών πηγών χρηματοδότησης, κυρίως από τον ιδιωτικό τομέα, που μετατρέπουν την παιδεία σε εμπορεύσιμο αγαθό.

(β) Η δημιουργία ενός ανταγωνιστικού περιβάλλοντος λόγω του τρόπου κατανομής της δημόσιας χρηματοδότησης -σύμφωνα με τη λογική του ιδιωτικού τομέα της οικονομίας (Δημουλάς & Σκλαβενίτης, 2023).

Ωστόσο, ο περιλάληητος εκσυγχρονισμός και η εναρμόνιση της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη καθοδηγήθηκαν από νομισματικές λογικές, που οδήγησαν σε διαδικασίες αξιολόγησης ιδρυμάτων και προσωπικού μέσω περίπλοκων συστημάτων. Αυτά δημιούργησαν νέες γρα-

φειοκρατικές δομές στα ακαδημαϊκά ιδρύματα, με αρνητικό αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό έργο και την καθημερινότητα όλων των εμπλεκομένων (Amaral & Fossum, 2021).

Άμεσα συναρτημένη με τη συνθήκη που μόλις αναφέρθηκε είναι η ίδρυση μη κρατικών, μη κερδοσκοπικών ΑΕΙ στην Ελλάδα «παραρτημάτων ξένων πανεπιστημίων» (Ν. 5094/2024). Παρακάμπτοντας τη συνταγματική αναθεώρηση του άρθρου 16 για την Ανώτατη Εκπαίδευση, αξιοποιήθηκε το ενωσιακό δίκαιο (ευρωπαϊκή νομοθεσία περί ίδρυσης και λειτουργίας διεθνών εκπαιδευτικών φορέων) ώστε να ανοίξει ένα παραθυράκι για τα παραρτήματα ξένων πανεπιστημίων που λειτουργούν πλέον στην Ελλάδα με τη νομική μορφή του συλλόγου ή άλλου μη κερδοσκοπικού νομικού προσώπου. Δεν αμφισβητείται βεβαίως ότι η αλλαγή είναι πράγματι ριζική και ιστορική, φέρνοντας θετικές δυνατότητες, όπως η διεθνοποίηση της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η ανάσχεση εκροής φοιτητών και κεφαλαίων, αλλά και μεγάλες προκλήσεις.

Από την άλλη πλευρά, είναι σημαντικό να τονίσουμε κάποια βασικά ζητήματα. Πρώτα από όλα θα πρέπει να αναλογιστούμε τον κίνδυνο της «εμπορευματοποίησης» της γνώσης και της σύνδεσης της μόρφωσης με το εισόδημα. Η όξυνση των ανισοτήτων στην πρόσβαση (καθώς η ιδιωτική εκπαίδευση δεν παρέχεται δωρεάν) είναι λογικό παρεπόμενο της ιδιωτικοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης και υποσκάπτει τη θεμελιώδη ανάγκη διασφάλισης ίσων ευκαιριών, ανεξάρτητα από το οικονομικό υπόβαθρο.

Επιπλέον, ένα εύλογο ερώτημα που προκύπτει είναι το πώς και εάν θα διασφαλιστεί η ποιότητα σπουδών και το ακαδημαϊκό επίπεδο. Ήδη άρχισαν να διαφαίνονται τα πρώτα σύννεφα μέσα από τη δημόσια σύγκρουση της Πανελλήνιας Ένωσης Αναγνωρισμένων Κολλεγίων (ΠΕΑΚ) και του Συνδέσμου Ελληνικών Κολλεγίων, τα μέλη του οποίου έχουν βλέψεις ανωτατοποίησης, με προεκτάσεις που παραγκωνίζουν θεσμικούς φορείς, όπως την ΕΘΑΑΕ και τον ΕΟΠΠΕΠ (esos.gr, 2025).

Τέλος, δεν αποτελεί κινδυνολογία η υπόθεση της σταδιακής υποβάθμισης των δημόσιων ΑΕΙ εάν προσελκυσθεί μεγάλο μέρος των πόρων, των καθηγητών και των φοιτητών/τριών στον ιδιωτικό τομέα. Η πλήρης εικόνα αναμένεται να φανεί τα επόμενα χρόνια.

Το παραπάνω σχόλιο μας οδηγεί σε ένα άλλο, πρόσφατο αμφιλεγόμενο μέτρο που συνδέεται στη μεγάλη εικόνα με την τάση ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης και δεν είναι άλλο από την εισαγωγή του Διεθνούς Απολυτηρίου (IB) σε επιλεγμένα δημόσια σχολεία της χώρας (Κοινή Υπουργική Απόφαση 22076/Δ6/2025 - ΦΕΚ Β΄ 920/4-3-2025 για

την υλοποίηση της δράσης «Διεθνές Απολυτήριο σε Δημόσια Λύκεια»). Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το μέτρο επιτείνει το φαινόμενο της εκπαίδευσης των πολλαπλών ταχυτήτων και βαθαίνει περαιτέρω τις ανισότητες: Το ΙΒ προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στους κατόχους του για σπουδές στο εξωτερικό, δημιουργώντας διαφορετικές προοπτικές για τους μαθητές που μπορούν να το αποκτήσουν σε σχέση με εκείνους που ακολουθούν το τυπικό ελληνικό πρόγραμμα. Καθώς το ΙΒ προσφέρεται κυρίως από ιδιωτικά σχολεία με υψηλά δίδακτρα και από τη φετινή σχολική χρονιά σε ελάχιστα δημόσια, πρότυπα σχολεία, μπορεί να υπάρχουν παράπλευρα κόστη ή να απαιτείται ένα επίπεδο προετοιμασίας που δεν είναι προσβάσιμο σε όλους. Αυτό το καθιστά μια επιλογή για λίγους, επιδεινώνοντας τις εκπαιδευτικές ανισότητες στη βάση της οικονομικής επιφάνειας. Επίσης, καθώς το ΙΒ διδάσκεται κυρίως στην αγγλική γλώσσα, δημιουργείται ένας επιπλέον μηχανισμός αποκλεισμού για μαθητές με περιορισμένη γλωσσική επάρκεια, που συχνά συνδέεται με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Οι επιπτώσεις του κατακερματισμού της παρεχόμενης παιδείας είναι πολυεπίπεδες, με κυριότερη την αποδυνάμωση του κορμού της Δημόσιας Εκπαίδευσης. Η έμφαση στους «θύλακες αριστείας» μπορεί να οδηγήσει σε παραμέληση της δημόσιας εκπαίδευσης, όπου φοιτά η πλειονότητα των μαθητών.

Και μια και μιλάμε για θύλακες αριστείας, είναι η στιγμή να αναφερθούμε στην ίδρυση των «Ωνάσειων σχολείων». Είναι αυταπόδεικτο και αναμφισβήτητο το όφελος από τη μείωση του κόστους για το δημόσιο μέσω της ιδιωτικής χρηματοδότησης, καθώς και οι ευκαιρίες για ταλαντούχους μαθητές, ανεξάρτητα από οικονομική κατάσταση, να επωφεληθούν από τη φοίτησή τους σε αυτά. Ωστόσο, η υπόσχεση για υψηλή ποιότητα διδασκαλίας με εξειδικευμένο προσωπικό, σε μικρότερα τμήματα με εξατομικευμένη προσέγγιση, σε ένα περιβάλλον με σύγχρονες εγκαταστάσεις και άρτια υλικοτεχνική υποδομή, δεν μπορεί να αντισταθμίσει το γεγονός της δημιουργίας μιας εκπαιδευτικής ελίτ που θα εντείνει τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και διαφορές. Ας θυμηθούμε και την επισήμανση των Bourdieu (2013) και Bourdieu και Passeron (2014) ότι στην ψευδαίσθηση της σχολικής ανεξαρτησίας και ουδετερότητας θεμελιώνεται η κυριότερη συμβολή του σχολείου στην αναπαραγωγή της καθεστηκυίας τάξης. Η δε αντίληψη για τον κοινωνικά ουδέτερο χαρακτήρα κυρίαρχων μορφών της Διδακτικής συγκροτεί μια σχολική παραλλαγή της ιδεολογίας του ουδέτερου κράτους (Πουλαντζάς, 1982).

Η δημιουργία ενός παράλληλου εκπαιδευτικού συστήματος θα επιφέρει αιμορραγία των ταλαντούχων μαθητών και εκπαιδευτικών προς αυτό, με άμεση συνέπεια την εξασθένιση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος. Στην μεγάλη εικόνα, αυτό που διακυβεύεται είναι η περαιτέρω ιδιωτικοποίηση του θεμελιώδους δημόσιου αγαθού της παιδείας, η εξάρτηση από φιλανθρωπικά ιδρύματα και η αδυναμία δημοκρατικού ελέγχου στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Όσο για τους υποψήφιους/ες μαθητές/ήτριες, λόγω μεγάλου ενδιαφέροντος που θα εκδηλωθεί και συνεπώς του ανταγωνισμού, σε συνάρτηση με τις υψηλές προσδοκίες των γονέων τους, θα αναπτύσσουν τη στρεβλή αυτοαντίληψη μιας προνομιούχας ομάδας εκλεκτών, διαιωνίζοντας άθελά τους τον ιδρυτικό μύθο της φιλοσοφίας της ελεύθερης αγοράς, που στηρίζεται στις αρχές του ανταγωνισμού και της ατομικής προσπάθειας.

Την ίδια στιγμή, τα κανονιστικά πλαίσια του σύγχρονου σχολείου, ο αυστηρός προγραμματισμός στην οργάνωση της διδασκαλίας και η τεχνοκρατική αντίληψη που τη διέπει δημιουργούν άνισους σχολικούς ρυθμούς που ευθύνονται για τις ανισότητες της σχολικής επίδοσης των μαθητών και τη μοιραία αποτυχία των παιδιών που προέρχονται από λαϊκά στρώματα (Παπακωνσταντίνου, 2005).

Στην ίδια λογική της αριστείας και του ανταγωνισμού υπακούει και ο θεσμός των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων, τα οποία αυξάνονται σταθερά. Τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία, με τη σημερινή τους μορφή, επανήλθαν στο προσκήνιο με τον Ν. 4692/2020 ως θεσμοί που στοχεύουν στην προώθηση της αριστείας και της καινοτομίας. Ωστόσο, στην πράξη έχουν δημιουργήσει ένα παράλληλο εκπαιδευτικό σύστημα που λειτουργεί με διαφορετικούς όρους από τα τυπικά δημόσια σχολεία. Το σχολικό έτος 2019-2020 υπήρχαν 62 τέτοια σχολεία, ενώ το 2021-2022 αυξήθηκαν σε 112, το 2022-2023 σε 120 και το 2024-2025 σε 144. Αν και προβάλλεται ως μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας αναβάθμισης του σχολικού συστήματος, αυτή η αύξηση στην πραγματικότητα συγκαλύπτει το γεγονός της απώλειας οργανικών θέσεων εργασίας για τους εκπαιδευτικούς. Βεβαίως, από το 2016-2017, σε μια ρητορική κοινωνικής συναίνεσης, το μαθητικό δυναμικό στα Πειραματικά Σχολεία επιλέγεται με κλήρωση.

Όσον αφορά την εισαγωγή στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία, η αυξημένη ζήτηση οδηγεί πολλούς γονείς να εγγράφουν τα παιδιά τους σε φροντιστηριακά προγράμματα ήδη από το Δημοτικό. Ενδεικτικά, εννέα στους δέκα μαθητές που επιδιώκουν την εισαγωγή σε Πρότυπο Γυμνάσιο παρακολουθούν μαθήματα προετοιμασίας σε φροντιστήρια, ενώ

σε αρκετές περιπτώσεις η προετοιμασία ξεκινά ήδη από τη Δ΄ Δημοτικού. Σύμφωνα με στοιχεία στελεχών μεγάλων φροντιστηρίων που δημοσιεύθηκαν στην εφημερίδα Η Καθημερινή (*Λακασάς*, 2025), το μηνιαίο κόστος για την προετοιμασία κυμαίνεται μεταξύ 200 και 300 ευρώ, συμπεριλαμβανομένων των προσομοιώσεων εξετάσεων. Το συνολικό κόστος διαμορφώνεται ανάλογα με τον χρόνο έναρξης της προετοιμασίας και τη συχνότητα των μαθημάτων. Παρόλο που η φοίτηση είναι δωρεάν, η διαδικασία εισαγωγής και η γεωγραφική κατανομή των σχολείων αυτών ευνοεί μαθητές από συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά στρώματα που έχουν τη δυνατότητα για εξωσχολική προετοιμασία ή ευκολότερη πρόσβαση. Αντί για ένα συμπεριληπτικό σύστημα που ανυψώνει το γενικό επίπεδο, οδηγούμαστε σε ένα κατακερματισμένο τοπίο όπου οι ευκαιρίες δεν κατανέμονται δίκαια, εντείνοντας τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες. Η πρόκληση έγκειται στο πώς οι όποιες καινοτομίες και τα ποιοτικά προγράμματα μπορούν να διαχυθούν και να ωφελήσουν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και όχι μόνο μια επιλεγμένη μερίδα. Τα παραπάνω προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης είναι αλληλένδετα και αλληλοτροφοδοτούμενα.

Αφού παρουσιάσαμε κάποια από τα καίρια θεσμικά και λειτουργικά προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, ας θίξουμε ένα θέμα ουσίας, που σχετίζεται με το περιεχόμενο σπουδών. Όπως γνωρίζουμε, από το 2021 και εξής, το μάθημα της Κοινωνιολογίας εξοβελίστηκε από τη βαθμίδα του Λυκείου και αντικαταστάθηκε από τα λατινικά, ως εξεταζόμενο πανελληνίως μάθημα. Η Κοινωνιολογία αποτελεί εξ ορισμού ένα κρίσιμο διανοητικό εργαλείο για την αποκωδικοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας (Halasz & Kaufman, 2008). Πέραν της απλής καταγραφής γεγονότων, προσφέρει μια βαθιά αναλυτική προσέγγιση που επιτρέπει στους ανθρώπους να κατανοούν τις αόρατες δυναμικές οι οποίες διαμορφώνουν την καθημερινή εμπειρία.

Ως επιστήμη, η Κοινωνιολογία παρέχει στους/στις μαθητές/ήτριες τα θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία για να αναλύσουν κριτικά τις κοινωνικές δομές, τις σχέσεις εξουσίας, τις ανισότητες (ταξικές, φυλετικές, έμφυλες κ.λπ.), τους κοινωνικούς θεσμούς (οικογένεια, εκπαίδευση, κράτος, οικονομία), τις κοινωνικές αλλαγές και τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Μέσω της Κοινωνιολογίας, οι μαθητές μαθαίνουν να αμφισβητούν τα στερεότυπα, να αναγνωρίζουν τις υπόρρητες ιδεολογίες που παρουσιάζονται με τον μανδύα της ουδετερότητας, να κατανοούν την πολυπλοκότητα των κοινωνικών φαινομένων και να μην αποδέχονται αβασάνιστα την επιφάνεια των πραγμάτων. Αναλύοντας κριτικά τα χρόνια και

συστημικά κοινωνικά προβλήματα, όπως η φτώχεια, ο ρατσισμός, και οι διακρίσεις, οι μαθητές/τριες κατανοούν τις αιτίες τους και αυτό αποτελεί το πρώτο και σημαντικότερο βήμα για την αντιμετώπισή τους και τη μετατροπή των ιδίων σε σκεπτόμενα άτομα-πολίτες. Έτσι, ενισχύεται η ικανότητα κριτικού ελέγχου της εξουσίας, καθώς η εξουσία δεν είναι μόνο μια σχέση φανερής ανισότητας δυνάμεων και καταπίεσης, αλλά κυρίως ένας μηχανισμός νοηματοδότησης της πραγματικότητας (Foucault, 1980).

Συνεπώς, η συστηματική διδασκαλία της Κοινωνιολογίας αποτελεί επένδυση στην κοινωνική νοημοσύνη και την ενεργό πολιτειότητα, εφόσον η κριτική σκέψη, ως προϋπόθεση της ενεργού πολιτειότητας, βασίζεται στην ικανότητα αμφισβήτησης των κατεστημένων αντιλήψεων και στην αναζήτηση εναλλακτικών προτάσεων (Brookfield & Preskill, 2005). Εξίσου η κοινωνιολογική προσέγγιση της πραγματικότητας εξοπλίζει τους μαθητές με τα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να σταθούν κριτικά και απέναντι τις ανισότητες που αναπαράγει η ίδια η εκπαιδευτική πραγματικότητα (Φραγκουδάκη, 2013).

Παράλληλα με την κατάργηση της Κοινωνιολογίας, τα τελευταία χρόνια έχουν εισαχθεί τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και πιο πρόσφατα το πρόγραμμα «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αυτά τα προγράμματα διατείνονται ότι στοχεύουν στην καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας, του εθελοντισμού, της περιβαλλοντικής συνείδησης και άλλων «οριζόντιων δεξιοτήτων». Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή παρουσιάζει σημαντικά προβληματικά χαρακτηριστικά. Πρώτα απ' όλα, στερείται του απαραίτητου θεωρητικού και επιστημονικού υπόβαθρου που θα έδινε νόημα και βάθος στις δραστηριότητες που προτείνει. Η έννοια του «ενεργού πολίτη» παρουσιάζεται συχνά αποπλαισιωμένη από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες που καθορίζουν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της πολιτικής συμμετοχής. Επιπλέον, τα προγράμματα αυτά τείνουν να δίνουν έμφαση στην ατομική ευθύνη και δράση, παραβλέποντας τους δομικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα και περιορίζουν την αποτελεσματικότητα της ατομικής δράσης. Με λίγα λόγια, η ενεργός πολιτειότητα αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο «δεξιοτήτων» προς ανάπτυξη, παρά ως μια σύνθετη κοινωνική και πολιτική πρακτική που απαιτεί κριτική κατανόηση των κοινωνικών δομών και των σχέσεων εξουσίας.

Η αντίφαση ανάμεσα στην κατάργηση της Κοινωνιολογίας και στην εισαγωγή προγραμμάτων «ενεργού πολίτη» είναι προφανής και βαθιά προβληματική. Είναι σαν να ζητάμε από τους μαθητές να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι χωρίς να τους εξηγούμε τους κανόνες.

Όταν η κριτική κοινωνιολογική ματιά αντικαθίσταται από προγράμματα που εστιάζουν στην απόκτηση «δεξιοτήτων», παρατηρούμε συχνά μια εκφυλισμένη μορφή πολιτικής παιδείας. Σε αυτή την περίπτωση, η κοινωνική δράση περιορίζεται σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες και εθελοντική εργασία, χωρίς να τίθενται υπό αμφισβήτηση οι επικρατούσες κοινωνικές ιεραρχίες και ανισότητες. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα «ενεργού πολιτειότητας» μπορεί να προκαλούν στους νέους την εντύπωση ότι έχουν αποκτήσει δύναμη και επιρροή, όμως αυτή η αίσθηση δεν αντιστοιχεί σε πραγματική ικανότητα μεταβολής των κοινωνικών συνθηκών. Αυτή η τάση αντικατοπτρίζει την απομάκρυνση της εκπαίδευσης από την πολιτική και την υιοθέτηση μιας νεοφιλελεύθερης οπτικής, που αντιλαμβάνεται τον πολίτη περισσότερο ως καταναλωτή δημόσιων υπηρεσιών και εθελοντή, παρά ως ενεργό παράγοντα κοινωνικής αλλαγής.

Μια πιο ολοκληρωμένη εκπαιδευτική στρατηγική για την καλλιέργεια της πολιτειότητας θα έπρεπε να περιλαμβάνει την επαναφορά και ενδυνάμωση της Κοινωνιολογίας ως μαθήματος, την υιοθέτηση διεπιστημονικής οπτικής στη διδασκαλία της πολιτειότητας, τη γεφύρωση θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής, καθώς και την προώθηση της κριτικής σκέψης. Η ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων πρέπει να αποτελεί βασικό άξονα τόσο στη διδασκαλία των κοινωνικών επιστημών όσο και στα προγράμματα ενεργού πολίτη, έτσι ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να αναλύουν, να αμφισβητούν και να συνεισφέρουν στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Κλείνοντας αυτή τη συνοπτική θεώρηση και αναφορά στα καυτά θέματα της σύγχρονης εκπαίδευσης, θα αναφερθούμε στο πολύκροτο ζητούμενο των εξετάσεων PISA, που δεν επιδέχεται διάψευση και θέτει το οδυνηρό και αναπάντητο ερώτημα: γιατί τελικά το σχολείο δεν καταφέρνει να «μεταγγίσει» βασικές γνώσεις;

Τα αποτελέσματα των Ελλήνων/ίδων μαθητών/τριών στις τελευταίες μετρήσεις της PISA (Programme for International Student Assessment) ήταν, για άλλη μια φορά, αποκαρδιωτικά. Η Ελλάδα καταγράφει διαχρονικά χαμηλές επιδόσεις σε βασικές δεξιότητες όπως η κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες, υστερώντας σημαντικά έναντι του ευρωπαϊκού μέσου όρου. Στην PISA 2022, το 47,2% των μαθητών υστερούσε στα μαθηματικά, το 37,6% στην ανάγνωση και το 37,3% στις επιστήμες. Αυτά τα ποσοστά είναι από τα υψηλότερα ποσοστά χαμηλών επιδόσεων στην ΕΕ (μέσος όρος ΕΕ: 29,5% στα μαθηματικά, 26,2% στην ανάγνωση, 24,2% στις θετικές επιστήμες). Ταυτόχρονα, το ποσοστό των μαθητών με τις καλύτερες επιδόσεις είναι από τα χαμηλότερα στην ΕΕ

και στους τρεις τομείς. Μόνο το 2% των νέων Ελλήνων/ίδων επέδειξαν προηγμένες δεξιότητες στα μαθηματικά (μέσος όρος ΕΕ 7,9%), 2% στην ανάγνωση (ΕΕ 6,5%) και 1,5% στις θετικές επιστήμες (ΕΕ 6,9%). Ακόμα πιο ανησυχητική είναι η σημαντική αύξηση του ανώτερου τεταρτημόριου της κοινωνικοοικονομικής κατανομής που επιτυγχάνει καλές επιδόσεις, περισσότερο από τον μέσο όρο της ΕΕ (8,2 ποσοστιαίες μονάδες έναντι 2,2 ποσοστιαίων μονάδων της ΕΕ), φθάνοντας το 26,7%. Αυτό είναι σχεδόν τρεις φορές υψηλότερο από το μέσο ποσοστό σε άλλες χώρες της ΕΕ (10,9%) και καθιστά κραυγαλέα την όξυνση των ανισοτήτων κοινωνικοοικονομικής φύσης, οι οποίες συζητήθηκαν εκτενώς στην αρχή της παρούσας εργασίας (Education and Training Monitor, 2024).

Αυτά τα δεδομένα θέτουν σοβαρά ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων, της διδακτέας ύλης και της διδακτικής μεθοδολογίας στην Ελλάδα. Παρά τις επανειλημμένες αλλαγές και τις εξαγγελίες για «αναβάθμιση» της εκπαίδευσης, η πραγματικότητα δείχνει πως η υπερβολικά εκτεταμένη, συχνά αποσπασματική ύλη, σε συνδυασμό με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, αδυνατεί να καλλιεργήσει στους μαθητές εκείνες τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που αναδεικνύει η PISA ως κρίσιμες για τον 21ο αιώνα.

Τα σημερινά προγράμματα σπουδών, αν και ανανεωμένα, συγκρούονται με την εδραιωμένη διδακτική νοοτροπία και πράξη που εξακολουθεί να δίνει έμφαση στην απομνημόνευση και την εγκυκλοπαιδική γνώση, εις βάρος της ερμηνείας, της ανάλυσης και της πρακτικής εφαρμογής, όπως προτείνει η αναθεωρημένη πυραμίδα του Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001). Οι μαθητές συνηθίζουν να μαθαίνουν για τις εξετάσεις και όχι για τη ζωή. Λείπει η πραγματική διασύνδεση των γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και η δυνατότητα μεταφοράς της γνώσης σε νέα περιβάλλοντα και καταστάσεις, που είναι ακριβώς τα κύρια ζητούμενα της PISA.

Παρά τις προοδευτικές παραχωρήσεις που έχουν κάνει, με στόχους κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και αυτενέργεια, τα αναλυτικά προγράμματα προσκρούουν στον βράχο της υλοποίησής τους, υπό το γνωσιοκεντρικό και εξετασιοκεντρικό καθεστώς της εκπαίδευσης, που υπονομεύει τις καλές προθέσεις των συντακτών τους. Η αντίφαση μεταξύ διακηρυγμένων στόχων και πραγματικότητας καθιστά τον νέο άνθρωπο παθητικό δέκτη πληροφοριών και όχι ενεργό διαμορφωτή της γνώσης του. Η επίμονη αποτυχία της ελληνικής εκπαίδευσης να μεταγγίσει στους/στις μαθητές/ήτριες βασικές γνώσεις και δεξιότητες δεν είναι συμπτωματική, αλλά δομική συνέπεια χρόνιων αστοχιών. Απαιτείται βαθιά και ειλικρινής εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, με επίκεντρο τον νέο άνθρωπο, τη

ζωή του και τις σύγχρονες ανάγκες, όπως αυτές διαγράφονται στο ριζικά διαφορετικό περιβάλλον του 21ου αιώνα.

Συνοψίζοντας, η επίλυση των ζητημάτων που συζητήθηκαν απαιτεί μια ολιστική αντιμετώπιση και μια σταθερή στρατηγική, απαγκιστρωμένη από τις συχνές μεταβολές που συμβαίνουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κάθε φορά που αλλάζει η πολιτική ηγεσία. Για να επιτευχθεί πρόοδος, είναι σημαντική η αύξηση της χρηματοδότησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η αναβάθμιση των υποδομών, η εξασφάλιση σταθερότητας στο διδακτικό προσωπικό και, κυρίως, η ουσιαστική προσπάθεια για τη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, με στόχο την ενσωμάτωση και την πραγματική ισότητα ευκαιριών.

Το σημαντικό ερώτημα που τίθεται για την εκπαίδευση είναι ένα: θα διαμορφώνει πολίτες που θα αμφισβητούν και θα αναλύουν, ανθρώπους σκεπτόμενους και αλληλέγγυους, ή υπηκόους που θα συμμορφώνονται άκριτα, ατομικιστές, χωρίς ενσυναίσθηση; Από αυτή την επιλογή εξαρτάται το μέλλον της κοινωνίας, όχι μόνο της ελληνικής, αλλά γενικά της ανθρώπινης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Amaral, M. P., & Fossum, P. R. (2021). Education gone global: Economization, commodification, privatization and standardization. In A. Wilmers & S. Jornitz, (Eds.), *International perspectives on school settings, education, policy and digital strategies: A transatlantic discourse in education research* (pp. 301–309). Barbara Budrich.https://doi.org/10.3224/84742299

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for *learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Apple, M. W. (2002). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.

Bourdieu, P. (2013). *Η διάκριση: Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (μτφ. Κ. Καψαμπέλη). Εκδόσεις Πατάκη.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *Η αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (Επιμ. Γ. Καράμπελας). Αλεξάνδρεια.

Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms.* Jossey-Bass Publishers.

Δημουλάς, Κ., & Σκλαβενίτης, Ν. (2023). Πολιτικές επιλογές, εκπαιδευτικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση και προοπτικές υπέρβασής τους. *Κοινωνική Πολιτική*, *18*, 7–28.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. (Ed. Colin Gordon). Pantheon Books.

Φραγκουδάκη, Α. (2013). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Friedman, M., & Friedman, R. (1980). *Free to choose: A personal statement*. Harcourt Publishing Company.

Halasz, J. R., & Kaufman, P. (2008). Sociology as pedagogy: How ideas from the discipline can inform teaching and learning. *Teaching Sociology*, *36*(4), 301–317. https://doi.org/10.1177/0092055X08036004

Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2010). Market orientation in universities: A comparative study of two national higher education systems. *International Journal of Educational Management*, *24*(3), 204–220. https://doi.org/10.1108/09513541011031565

Mayo, P. (2009). Competitiveness, diversification and the international higher education cash flow: The EU's higher education discourse amidst the challenges of globalization. *International Studies in Sociology of Education*, *19*(2), 87–103. https://doi.org/10.1080/09620210903257174

Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: Κριτική ανάλυση - υλικό στήριξης*. Μεταίχμιο.

Πουλαντζάς, Ν. (1982) *Το κράτος, η εξουσία, ο σοσιαλισμός* (Μτφ. Γιάννης Κρητικός). Θεμέλιο.

Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1999). *La escuela, el Estado y el mercado: Delegación de poderes y elección en educación*. Ediciones Morata.

Zancajo, A., Fontdevila, C., Verger, A., & Jabbar, H. (2025). Education privatization and marketization: New spaces and research directions. In A. Zancajo, C. Fontdevila, H. Jabbar, & A. Verger (Eds.), *Research handbook on education privatization and marketization* (pp. 1–24). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781035311385.00007

Διαδικτυακοί τόποι

The Bologna Declaration of 19 June 1999
https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
Education and Training Monitor (2024): Greece
https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/greece.html#:~:text=In%20the%202022%20OECD%20Programme%20for%20International,reading%20and%2037.3%%20in%20sciences%20(OECD%2C%202023a).&text=Greece%20also%20had%20one%20of%20the%20highest,2022%2022%2C%20at%2040.7%%2023%20(Eurostat%2C%202024)
esos.gr (2025): Μηνυτήρια αναφορά στον Εισαγγελέα, από την Ένωση Αναγνωρισμένων Κολλεγίων για τη διαδικασία αδειοδότησης των Μη Κρατικών Πανεπιστημίων. esos.gr, 6 Οκτωβρίου 2025
https://www.esos.gr/arthra/95619/minytiria-anafora-ston-eisaggelea-apo-tin-enosi-anagnorismenon-kollegion-gia-ti
Λακασάς, Α. (2025). Αυξημένο το ενδιαφέρον για τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία. Αλλαγές στις εξετάσεις. Εφημερίδα *Η Καθημερινή*, 4 Απριλίου 2025
https://www.kathimerini.gr/society/563540128/ayximeno-to-endiaferon-gia-ta-protypa-kai-peiramatika-scholeia/

Κρίσιμα ζητήματα της ελληνικής εκπαίδευσης και προτάσεις για τη διαχείριση και επίλυσή τους

Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
chkonsta@uoi.gr

Περίληψη

Το περιεχόμενο της εισήγησης έχει ως κεντρικά σημεία αναφοράς την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, τη λειτουργία του σχολείου, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, την εκπαιδευτική αξιολόγηση, τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς των σημερινών μαθητών και τις προτάσεις μας για τη διαχείριση και την επίλυση των ζητημάτων της ελληνικής εκπαίδευσης. Στην ανάλυση που ακολουθεί αρχικά γίνεται αναφορά στον καθοριστικό ρόλο της εκπαιδευτικής πολιτικής, από την οποία εκπορεύονται όλα τα θεσμικά και εκπαιδευτικά μέτρα, που αφορούν συνολικά την οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης, οδηγούμενοι στη διαπίστωση ότι το αρμόδιο υπουργείο (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.) διαχρονικά δεν εφαρμόζει ενιαία, σταθερή, επιστημονικά επεξεργασμένη και μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική πολιτική. Το γεγονός αυτό συνδέεται εμφανώς με επιπτώσεις στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ως δεύτερο θέμα έχουμε επιλέξει το σχολείο, αναδεικνύοντας τόσο την παιδαγωγική του αποστολή όσο και τις δυσλειτουργίες του και, συνολικά, τις παιδαγωγικές αποκλίσεις του. Το τρίτο ζήτημα αναφέρεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού, παρουσιάζοντας αφενός τις παιδαγωγικές του διαστάσεις και αφετέρου τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικότητάς του αλλά και τις δυσχέρειες στην επιτέλεσή του. Ακολούθως, γίνεται προσέγγιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αναδεικνύοντας το παιδαγωγικό περιεχόμενό της αλλά και τα ζητήματα αμφισβήτησης από την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και τις δυσλειτουργίες στην εφαρμογή της. Στη συνέχεια και ως προτελευταίο θέμα, προσεγγίζουμε τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς των σημερινών μαθητών, τα οποία εμφανίζονται διαφοροποιημένα και, σε ένα αισθητό ποσοστό, με επιβαρυντικές επιπτώσεις τόσο στην

εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους συμμαθητές τους. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με τη συνοπτική παρουσίαση των προτάσεών μας για τη διαχείριση και επίλυση των ζητημάτων της ελληνικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, σχολείο, εκπαιδευτικός, αξιολόγηση, μαθητής

Abstract

The central points of reference of this presentation are the educational policy in practice, the operation of the school, the role of the teacher, the educational evaluation, the characteristics of the social behavior of today's students and our proposals for the management and resolution of the issues of the Greek education system. In the analysis that follows reference is initially made to the decisive role of the educational policy, from which all institutional and educational measures related to the organization and operation of education as a whole emanate, leading to the conclusion that the competent ministry (Ministry of Education, Religious Affairs and Sports) has not implemented a unified, stable, scientifically elaborated and long-term educational policy over time. This fact is clearly linked to impacts on the efficiency of the educational work. As a second topic we have chosen the school, highlighting both its pedagogical mission and its dysfunctions and, overall, its pedagogical deviations. The third topic refers to the role of the teacher presenting, on the one hand, its pedagogical dimensions and, on the other hand, the conditions for its effectiveness and the difficulties in its implementation. Subsequently, an approach is made to educational evaluation, highlighting both its pedagogical content and its questioning from the educational community, as well as the dysfunctions in its implementation. Then, as a final topic, we analyse the characteristics of the social behavior of today's students, which appear differentiated and, to a significant extent, have a negative impact on both the educational process and the students' relationships with their teachers and classmates. The presentation concludes with a brief presentation of our proposals for the management and resolution of the issues of the Greek education system.

Key-words: educational policy, school, teacher, evaluation, student

Εισαγωγικές επισημάνσεις

Τα κύρια σημεία της εισήγησης έχουν στο επίκεντρό τους την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, τη λειτουργία και τα διαχρονικά προβλήματα του σχολείου, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τις δυσχέρειες πραγματοποίησής του, την εκπαιδευτική αξιολόγηση και, ειδικότερα, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς των σημερινών μαθητών, τη στάση των γονέων και στο τέλος παρουσιάζονται συνοπτικά οι προτάσεις για τη διαχείριση και την επίλυση των ζητημάτων της ελληνικής εκπαίδευσης. Από την ανάλυση και την κριτική προσέγγιση των θεμάτων αυτών θα αναδειχθούν βασικές διαστάσεις της οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης και, συνακόλουθα, τα προβλήματα που την ταλανίζουν διαχρονικά, οδηγούμενοι κατά τη διάρκεια της παρουσίασης και, ασφαλώς, στο τέλος της σε συνοπτικές προτάσεις.

Η παιδαγωγική και κοινωνική βαρύτητα της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής

Η εκκίνησή μας έχει ως σημείο αναφοράς, επιστημονικά και πολιτικά, μια αδιαμφισβήτητη παραδοχή, ότι, δηλαδή, ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου και, συνολικά, της εκπαίδευσης εξαρτώνται σε καθοριστικό βαθμό από το είδος της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η παραδοχή αυτή αιτιολογείται από το γεγονός ότι όλα τα θεσμικά μέτρα, διοικητικά και εκπαιδευτικά, εκπορεύονται από τον κεντρικό φορέα που λέγεται Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.), δεδομένου ότι αυτό σχεδιάζει, νομοθετεί και εφαρμόζει την εκπαιδευτική πολιτική. Επομένως, όλες οι μορφές οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης, με θετικό ή αρνητικό πρόσημο, έχουν ως πηγή εκκίνησης και εποπτείας το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. με συνυπεύθυνους συντελεστές της τους εκπαιδευτικούς (διοίκηση, στελέχη κ.λπ.), οι οποίοι καλούνται να υλοποιήσουν τη σχεδιασμένη και νομοθετημένη εκπαιδευτική πολιτική.

Το μεγαλύτερο μειονέκτημα που μπορεί να προσάψει κανείς στη διαχρονικά ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική είναι ότι το σύνολο των μέτρων, είτε με τη μορφή μεταρρυθμίσεων είτε με τη μορφή αποσπασματι-

κών ρυθμίσεων, κατά κανόνα, δεν έχουν διακομματικό, συναινετικό, συλλογικό, ενιαίο και σταθερό χαρακτήρα αλλά ούτε και μακροπρόθεσμη προοπτική. Επίσης, η εκπαιδευτική πολιτική δεν συνιστά μεθοδολογική απόρροια αξιολόγησης όλων των παραγόντων λειτουργίας της εκπαίδευσης και, συνεπώς, επιστημονικής διερεύνησης και εποπτείας τους. Για τον λόγο αυτό και προκαλούσε και συνεχίζει να προκαλεί μονίμως την αντίδραση, τουλάχιστον, της εκπαιδευτικής κοινότητας και, ασφαλώς, των συνδικαλιστικών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών.

Εστιάζοντας στην εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική της τελευταίας δεκαετίας, διαπιστώνει κανείς ότι η μεν πρώτη πενταετία χαρακτηριζόταν από απουσία σαφών εκπαιδευτικών προσανατολισμών, επιστημονικά τεκμηριωμένων και επεξεργασμένων, και, συνολικά, από έλλειψη ουσιαστικών εκπαιδευτικών μέτρων. Στη δε τελευταία πενταετία, διαπιστώνεται μια «αγωνιώδης» προσπάθεια λήψης ή, καλύτερα, επιβολής πολλών και αποσπασματικών μέτρων, σαν να επιδιώκεται η επίδειξη επίτευξης έργου ως αυτοσκοπού και η διεκδίκηση «κοινωνικής επιβράβευσης», χρησιμοποιώντας τα διαθέσιμα, ακόμη και ένδικα, μέσα επιβολής τους.

Η λειτουργία του σχολείου από την παιδαγωγική οπτική και η απόκλισή της

Το σχολείο συνιστά έναν κοινωνικό θεσμό, ο οποίος επιτελεί προσδιορισμένες παιδαγωγικές και κοινωνικές λειτουργίες και ο οποίος δημιουργήθηκε αλλά και καθιερώθηκε λόγω της επιβεβλημένης ανάγκης για παροχή οργανωμένης, συστηματικής και μεθοδευμένης εκπαίδευσης, δηλαδή αγωγής, διδασκαλίας, μάθησης και κοινωνικοποίησης, ως προϊόν της επιστημονικής, πολιτισμικής, οικονομικής, τεχνολογικής και κοινωνικής εξέλιξης μιας κοινωνικής ομάδας ή χώρας και ο οποίος, ουσιαστικά, εκφράζει την επικρατούσα πολιτική ιδεολογία και το επίπεδο υπόστασης και ανάπτυξης μιας κοινωνίας και, ειδικότερα, αποτυπώνει στην πράξη την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική.

Από μια ιδανική οπτική, θα θέλαμε, τουλάχιστον οι παιδαγωγικά σκεπτόμενοι, το σχολείο να ικανοποιεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή και να τον προετοιμάζει για τη ζωή, έτσι ώστε να ρυθμίζει και να επιλύει ορθολογικά, αποτελεσματικά και χωρίς ματαιώσεις τα ατομικά και κοινωνικά ζητήματα. Ή, εκτενέστερα: Θέλουμε, με τη συμβολή του, να διαμορφώσει έναν μαθητή με κριτική και δημιουργική σκέψη και με

ενισχυμένη αυτοπεποίθηση. Έναν μαθητή που σέβεται την ιστορία της χώρας, τον πολιτισμό, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, που σέβεται τον συνάνθρωπό του και τη δημόσια και ιδιωτική περιουσία. Έναν μαθητή με αρχές υπέρ της δημοκρατίας και της ειρήνης και εναντίον της βίας. Έναν μαθητή που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις προσδοκίες και την πρόοδο της κοινωνίας από άποψη επιστημονική, πολιτισμική, τεχνολογική και οικονομική. Τελικά, θέλουμε έναν μαθητή με μόρφωση και παιδεία, έναν μαθητή με ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Ωστόσο, στην εκπαιδευτική πράξη το σχολείο, εκτός από την έλλειψη κατάλληλων υποδομών και ευνοϊκών εργασιακών συνθηκών, αποκλίνει και από τους προσδοκώμενους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς του, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών του και την υπερφόρτωση και επιβάρυνση των μαθητών.

Μέσα από τις παρακάτω χαρακτηριστικές απόψεις των μαθητών Λυκείου αποτυπώνονται με σαφήνεια ορισμένα ουσιαστικά προβλήματα του σχολείου:

- Το σχολείο έχει υποτιμηθεί πάρα πολύ λόγω των καθηγητών και του εκπαιδευτικού συστήματος και έχει περάσει λάθος μηνύματα στους μαθητές.
- Το σχολείο προσπαθεί να μας μορφώσει και να μας βοηθήσει να διαμορφώσουμε την προσωπικότητά μας, αλλά, επειδή δεν γίνεται με σωστό τρόπο, μόνο το αντίθετο επιτυγχάνεται.
- Η ύλη των πανελλήνιων εξετάσεων είναι τεράστια και το σχολείο δεν μας βοηθάει, αλλά μας αναγκάζει να περνάμε όλη την ημέρα στα φροντιστήρια, για να καλύψουμε τα κενά που αφήνει.
- Από τους καθηγητές ξεχωρίζουν 1 (ένα) ή 2 (δύο) άτομα και δεν αναλώνουν χρόνο για να βοηθήσουν τους μαθητές και ειδικά τους πιο αδύναμους και μέτριους.
- Ο εξοπλισμός, πολλές φορές, είναι ανύπαρκτος, αλλά ακόμη και όταν υπάρχει, ο καθηγητής δεν έχει τον χρόνο να τον χρησιμοποιήσει και να τον δείξει στους μαθητές του.
- Το σχολείο έχει χάσει πλήρως την ιδιότητά του να προετοιμάζει τους μαθητές για τη ζωή και νιώθουν ότι οι καθηγητές δεν νοιάζονται πραγματικά για την εξέλιξή τους, χωρίς να είναι αποκλειστικά δικό τους λάθος… (Κουτσουράκη, Κουτσουράκη, Μπρισίλντα & Θεοδώρου, 2023).

Οι απόψεις των μαθητών αναδεικνύουν με εμφατικό τρόπο έναν αριθμό βασικών προβλημάτων λειτουργίας και προσανατολισμών του

σχολείου, υποδεικνύοντας με σαφήνεια και τα μέτρα που επιβάλλεται να ληφθούν για την άρση τους. Συνεπώς, το σχολείο οφείλει να ανακτήσει τον παιδαγωγικό του ρόλο σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και πολύ περισσότερο στο λύκειο, το οποίο λειτουργεί ως γνωσιοκεντρικός, εξετασιοκεντρικός και βαθμοκεντρικός θεσμός και, ουσιαστικά, ως «προθάλαμος» εισαγωγής στα ΑΕΙ, αναβαθμίζοντας με την αλλαγή αυτή την υποβαθμισμένη εκπαιδευτική του λειτουργία, δηλαδή τις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της μάθησης και της κοινωνικοποίησης. Είμαστε της άποψης ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική αναβάθμιση, σε συνδυασμό με την έμπρακτη προαγωγή της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, θα συμβάλει στον περιορισμό της μονόπλευρης κατεύθυνσης σπουδών και επαγγελματικών προσανατολισμών των μαθητών (βλ. απόκτηση πτυχίου ΑΕΙ) και θα μειώσει καθοριστικά την παραπαιδεία, που καταρρακώνει και «ταπεινώνει» την ίδια την υπόστασή του.

Και μία άλλη διαπίστωση στο σημείο αυτό, η ελληνική κοινωνία εξακολουθεί να προσδοκά και να επενδύει στην εκπαίδευση, όχι, όμως, ως θεμέλιο παιδείας και μόρφωσης, αλλά, πρωτίστως, ως μέσο πρόσβασης σε ένα πτυχίο. Μιας παιδείας, ωστόσο, που οφείλει να προάγει τις πανανθρώπινες αξίες και την προσωπικότητα του μαθητή και να διαμορφώνει θετική προοπτική ανάπτυξης και εξέλιξης για τον ίδιο και την κοινωνία. Και, επιτέλους, ας μεριμνήσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση και, ειδικότερα, οι ασκούντες την εκπαιδευτική πολιτική ώστε το σχολείο να απαλλαγεί από την καθιερωμένη πρακτική του μεταδότη, κυρίως, αναπαραγόμενων και στεγνών γνώσεων και να μετατραπεί σε έναν ζωντανό οργανισμό, που διαμορφώνει ελκυστικά κίνητρα παρακολούθησης για τον μαθητή, που τον δραστηριοποιεί δημιουργικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και, τελικά, του προσφέρει όραμα για τη ζωή του.

Ο παιδαγωγικός και κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού και οι δυσχέρειες πραγμάτωσής του

Είναι μεθοδολογικά παραδεκτό ότι η παιδαγωγική ποιότητα του σχολείου αναδεικνύεται από τις συνθήκες που διαμορφώνει η εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό, ώστε, τελικά, αυτές να ευνοούν το έργο του και να λειτουργούν υπέρ του μαθητή.

Η αποστολή του εκπαιδευτικού συνιστά ένα σύνθετο και πολύπλοκο πλαίσιο, στο οποίο συμπυκνώνονται ενδιαφέροντα, ανάγκες, απαιτήσεις και προσδοκίες που προέρχονται από διαφορετικούς παράγοντες

και φορείς της κοινωνικής ζωής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται, αρκετές φορές, σε μια ασαφή κατάσταση και κάτω από διαρκή πίεση, όπου κυριαρχούν τα διλήμματα και οι αντιφάσεις. Οι προσδοκίες των κοινωνικών ομάδων, βέβαια, δεν εμφανίζονται με την ίδια μορφή στις διάφορες περιόδους. Ειδικότερα, η δυσχέρεια για τον εκπαιδευτικό είναι, πώς θα μπορέσει να εντάξει στην παιδαγωγική δράση και, επομένως, να «εναρμονίσει» τις κοινωνικές προσδοκίες που έχουν εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό, επιστημονικό, πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό, διοικητικό κ.ο.κ. χαρακτήρα. Όταν, λοιπόν, οι προσδοκίες αυτές δεν εκπληρώνονται στο κοινωνικό σύστημα των ρόλων, τότε εμφανίζονται συγκρούσεις και επέρχεται διατάραξη της κοινωνικής ισορροπίας. Επιπλέον, η πολυπλοκότητα και η δυσκολία στην εκπλήρωση του ρόλου για τον εκπαιδευτικό οφείλονται, κατά κανόνα, στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός είναι εξουσιοδοτημένος να φέρει σε πέρας τις αρμοδιότητές του, από το ένα μέρος με βάση τις σχετικές διοικητικές ρυθμίσεις και από το άλλο, σύμφωνα με την επιστημονική και παιδαγωγική του εκπαίδευση και επιμόρφωση και, γενικότερα, τη συγκρότηση της προσωπικότητάς του. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε στενή συνάρτηση με την υπόσταση, τη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και, ειδικότερα, του σχολείου ως κοινωνικού και παιδαγωγικού θεσμού. Εξάλλου, αυτός είναι και ο λόγος που οδήγησε στην αντίληψη ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα εξαρτημένο και κατευθυνόμενο επάγγελμα (Konstantinou & Konstantinou, 2021, Κωνσταντίνου, 2015).

Από μεθοδολογική άποψη, αποτελεσματικός θεωρείται ο εκπαιδευτικός που φέρει σε πέρας με αποτελεσματικό τρόπο την επαγγελματική του αποστολή ή, αλλιώς, ο εκπαιδευτικός που επιτυγχάνει τους επιστημονικούς και εκπαιδευτικούς στόχους που συνδέονται άρρηκτα με την αγωγή, τη διδασκαλία, τη μάθηση, την αξιολόγηση και την κοινωνικοποίηση. Σύμφωνα με πορίσματα σχετικών ερευνών, ένας εκπαιδευτικός βρίσκεται πλησιέστερα στη επίτευξη της αποστολής του όταν διαθέτει άρτια επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική εκπαίδευση και επιμόρφωση. Επίσης, όταν επιτελεί το έργο του σε ευνοϊκό πλαίσιο σχολικών και εργασιακών συνθηκών και όταν αναγνωρίζεται το έργο του από άποψη ηθική, πολιτειακή, οικονομική, κοινωνική κ.ο.κ. (Κωνσταντίνου, 2015, Κωνσταντίνου & Λογοθέτη, 2022, Τσατσούλη, 2025).

Οι επιπλέον λόγοι, που επιβάλλουν την άρτια παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, είναι οι επιστημονικές, εκπαιδευ-

τικές, πολιτισμικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτικές περιστάσεις, οι οποίες έχουν διαμορφώσει ένα πολυφωνικό, ευμετάβλητο και ανοιχτό σε νέες αλλαγές πλαίσιο. Το πλαίσιο αυτό συνεπάγεται αδιάλειπτες ανακατατάξεις και εξελίξεις σε επίπεδο πληροφοριών, γνώσεων, αξιών, προσανατολισμών και, γενικότερα, κοινωνικοπολιτισμικών δεδομένων. Σήμερα αναδεικνύεται επιτακτικά η ανάγκη της αρτιότερης επαγγελματικής συγκρότησης των εκπαιδευτικών, για να διαχειριστούν, εκτός από τις καθιερωμένες παιδαγωγικές και διδακτικές ανάγκες, και την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών και τα αυξημένα ποσοστά παραβατικότητας και αποκλίνουσας συμπεριφοράς τους (Konstantinou & Konstantinou, 2021, Κωνσταντίνου, 2015).

Γενική και κατηγορηματική είναι σήμερα η διαπίστωση από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ότι τα τελευταία χρόνια επικρατεί μια κυριολεκτικά αφόρητη επιβάρυνσή τους με υποχρεώσεις κυρίως διοικητικού, γραφειοκρατικού και τυπολατρικού χαρακτήρα με ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα, που τους απομακρύνουν και τους αποπροσανατολίζουν από το εκπαιδευτικό έργο, την κύρια αποστολή τους. Αυτή η επιβάρυνση, μοιραία, οδηγεί σε μια επαγγελματική φθορά στον χώρο της εκπαίδευσης, η οποία δεν οφείλεται μόνο στον αυξημένο φόρτο εργασίας, αλλά είναι απόρροια της σύνθετης και απαιτητικής πραγματικότητας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν, συχνά χωρίς την απαραίτητη θεσμική υποστήριξη, πολλαπλούς ρόλους, γρήγορους ρυθμούς αλλαγών και πολύ υψηλές κοινωνικές προσδοκίες.

Σε αυτό το περιβάλλον, προστίθεται και ένας νέος, δυναμικός αλλά ασαφής και, εν πολλοίς, άγνωστος ρόλος, ο ρόλος της τεχνητής νοημοσύνης, η οποία εισέρχεται δυναμικά στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ η εφαρμογή της προκαλεί ποικίλες αντιδράσεις, από ενθουσιασμό και περιέργεια μέχρι ανησυχία και αβεβαιότητα. Αυτό το απαιτητικό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει, μοιραία, τον εκπαιδευτικό όχι μόνο σε αναστάτωση, ανατροπή των δεδομένων και εξουθένωση, αλλά και σε μια «σιωπηλή παραίτηση», δηλαδή σε μια εσωτερική απόσυρση από τη δημιουργικότητα, τη χαρά και την πρωτοβουλία.

Η ίδια κατάσταση η αφορά, βεβαίως, και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Παντοειδείς «πλατφόρμες», συνδεδεμένες με εφαρμογή ή μη οικονομικών προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας, τους επιβαρύνουν «ανηλεώς» και τους ταλαιπωρούν «ανυπόφορα» σε καθημερινή βάση. Όλα στο «παιχνίδι» της τεχνολογικής γραφειοκρατίας ή, μήπως καλύτερα, της καθολικής «τεχνοκρατίας» ή, αλλιώς, του «ψηφια-

κού τσουνάμι» με τις πλατφόρμες, τις καταγραφές, τους πίνακες και τις προθεσμίες; Με ποιο, άραγε, ουσιαστικό όφελος και αποτέλεσμα για την επίτευξη της παιδαγωγικής αποστολής του σχολείου; Γιατί, χωρίς να παραβλέπουμε ότι η χρήση της τεχνολογίας με μέτρο μπορεί να συμβάλλει θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, είμαστε της άποψης ότι τα ουσιαστικά προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιλύονται, ασφαλώς και κυρίως, με παιδαγωγικά και επιστημονικά μέτρα, στα οποία συμπεριλαμβάνεται και η εφαρμογή της ψηφιακής αγωγής στην εκπαίδευση των μαθητών.

Εύλογα, λοιπόν, αναρωτιέται ο κάθε καλοπροαίρετος παρατηρητής, η συγκεκριμένη ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική πόση σχέση έχει με την παιδαγωγική αποστολή του εκπαιδευτικού και την αναγνώριση του σημαντικού έργου του; Αναρωτιέται η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας αν οι γραφειοκρατικές και τυπολατρικές πρακτικές συνάδουν με τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς της εκπαίδευσης και κατά πόσο ευνοούν την επίτευξη των σκοπών της; Όλα αυτά εγείρουν αντιδράσεις και απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς της πράξης, που, δυστυχώς, δεν εργάζονται και κάτω από τις ευνοϊκότερες συνθήκες από άποψη υποδομών, αναλογίας εκπαιδευτικού-μαθητών, αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών, ετερόκλητων και επιβαρυντικών εξωσχολικών πιέσεων και παρεμβάσεων διάφορων παραγόντων (π.χ. γονέων), επαρκούς παιδαγωγικής και διδακτικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, οικονομικών κινήτρων κ.λπ.

Ο ρόλος της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και οι αντιδράσεις στην εφαρμογή της

Η αξιολόγηση συνιστά αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης και ως παιδαγωγική λογική έχει σαφώς παιδαγωγικό χαρακτήρα, καθώς συνδέεται άμεσα με τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και, συνολικά, με το εκπαιδευτικό έργο. Σύμφωνα με αυτήν, σκοπός της αξιολόγησης είναι να διαπιστωθεί η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, είτε αυτοί αναφέρονται στη σχολική μονάδα και τον εκπαιδευτικό είτε στον μαθητή, να εντοπιστούν οι ελλείψεις, οι ανεπάρκειες αλλά και οι δυνατότητες των αξιολογούμενων θεσμών και προσώπων, με απώτερο σκοπό τη λήψη ανατροφοδοτικών και διορθωτικών μέτρων για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και την αναβάθμιση της επαγγελματικής συγκρότησης των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση στην εκπαί-

δευση λειτουργεί, σαφώς και ουσιαστικά, ως μηχανισμός παιδαγωγικής προόδου και όχι ως μια αποσπασματική, μονοδιάστατη και εργαλειακή τεχνική (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Κωνσταντίνου, 2023).

Ωστόσο, η εκπαίδευση και, συνεκδοχικά, και η εκπαιδευτική αξιολόγηση καθορίζονται από το είδος της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό συνεπάγεται την αναπόφευκτη ανάμιξη του παιδαγωγικού περιεχομένου τους με την κρατική ιδεολογία και την πολιτική. Αυτό σημαίνει ότι η παιδαγωγική αξιολόγηση, για λόγους διοικητικούς, μετατρέπεται για τους εκπαιδευτικούς, κυρίως, σε διοικητική αξιολόγηση, η οποία, μοιραία, οδηγεί στην κατηγοριοποίησή τους και, τελικά, καταλήγει σε γραφειοκρατική αξιολόγηση.

Αποκορύφωμα αυτού του είδους της εκπαιδευτικής πολιτικής συνιστά η εφαρμογή μιας αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς, η οποία έχει προκαλέσει την έντονη αντίδρασή τους και η οποία, έτσι κι αλλιώς και ανέκαθεν, προκαλούσε την αποστροφή τους. Αντί, λοιπόν, να έχει σχεδιαστεί να εφαρμόζεται, μετά από σχεδόν 40 χρόνια απουσίας, με απλοποιημένα, μετρημένα και με παιδαγωγικά, αποδοτικά και ανατροφοδοτικά μέτρα, έχει γίνει ο «εφιάλτης» τους, όχι τόσο γιατί δεν την «συμπαθούν» και την θεωρούν απειλή που προκαλεί έντονες επιφυλάξεις ή άγχος και φόβους, όσο για τις τυπολατρικές διαδικασίες που απαιτούνται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή της. Και, ασφαλώς, αυτή την εκδοχή της αξιολόγησης δεν την αντιλαμβάνονται και την βιώνουν αρνητικά μόνο οι αξιολογούμενοι αλλά και οι αξιολογητές (επόπτες, σύμβουλοι εκπαίδευσης, διευθυντές σχολείων), οι οποίοι «μετά κόπων και βασάνων» προλαβαίνουν ή θα προλάβουν να αξιολογήσουν όλους τους εκπαιδευτικούς που τους ανατίθενται στην πλατφόρμα αξιολόγησης. Το έργο τους πια είναι κυρίως αξιολογικό και λιγότερο συμβουλευτικό, επιμορφωτικό, επιστημονικό και παιδαγωγικό (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Κωνσταντίνου, 2023).

Επιπλέον, ας μην έχουμε παιδαγωγικές αυταπάτες στο θέμα αυτό, δεδομένου ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν είναι ούτε αυτοσκοπός ούτε πανάκεια που θα επιλύσει τα υπαρκτά και αδιαμφισβήτητα προβλήματα της εκπαίδευσης. Προφανώς, σε άλλου είδους εκπαιδευτική πολιτική και σε άλλες παιδαγωγικές πρακτικές βρίσκεται η λύση τους. Αν, βεβαίως, προσθέσουμε και τις απαιτήσεις για αδιάκοπες «αναρτήσεις» για το παραμικρό σχολικό θέμα, τις πρακτικές πειθαρχικών διώξεων και τις συνεχείς διοικητικές παρεμβάσεις που επιδιώκουν να διατηρούν τον εκπαιδευτικό σε συνεχή «κινητικότητα» και «ετοιμότητα», τότε αντιλαμ-

βάνεται κανείς ότι αυτές οι δυσμενείς συνθήκες προκαλούν έναν αρνητισμό και μια αφόρητη κόπωση για τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Μήπως η όλη στάση του Υπουργείου αγνοεί το αξίωμα ότι ένας εκπαιδευτικός που τον αποπροσανατολίζεις από την πραγματική εκπαιδευτική διαδικασία και δεν του διαμορφώνεις ευνοϊκές συνθήκες εργασίας στο έργο του, επιπρόσθετα, δεν θα αποδώσει, δεν θα είναι αποτελεσματικός και, τελικά, θα είναι διαρκώς επιβαρυμένος και δυσαρεστημένος; Αναρωτήθηκε μήπως το κλίμα αυτό είναι σε βάρος της ποιότητας του παρεχόμενου έργου και ότι θα έχει επιπτώσεις και στον ίδιο τον μαθητή; Εν τέλει, μήπως έτσι δίνει την αφορμή στους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν ενδιαφέρεται πραγματικά για την ποιότητα του παρεχόμενου έργου και ότι υποτιμά και απαξιώνει και το έργο και την προσωπικότητά τους;

Είμαστε της άποψης ότι οι βασικοί λόγοι, για τους οποίους η εκπαιδευτική αξιολόγηση βρίσκει μεγάλα εμπόδια εφαρμογής στη χώρα μας, είναι οι ακόλουθοι:

- Δεν υπάρχει κουλτούρα παιδαγωγικής αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Η αξιολόγηση εφαρμόζεται με αποσπασματικό και μονοδιάστατο τρόπο, δίνοντας βαρύτητα περισσότερο στην ατομική και όχι στη συλλογική ευθύνη.
- Η αξιολόγηση εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ως μηχανισμός ελέγχου και λογοδοσίας και, επομένως, ως απειλή και όχι ως παιδαγωγικός μηχανισμός στοχευμένης ανατροφοδότησης της εκπαίδευσης. Σε αυτό συντείνει και η διαβαθμισμένη αξιολόγηση που κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς και συμβάλλει στον ανταγωνισμό τους.
- Οι εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. και είναι δύσπιστοι και καχύποπτοι απέναντι σε «υποκρυπτόμενους» σκοπούς της αξιολόγησης.
- Οι εκπαιδευτικοί έχουν σοβαρές επιφυλάξεις για την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης και, προφανώς, έχουν αμφιβολίες για τον τρόπο που θα αξιολογηθούν από τους αξιολογητές, αλλά και από την αξιοποίηση της αξιολόγησης υπέρ του εκπαιδευτικού έργου (π.χ. ανατροφοδότηση, επιμόρφωση κ.ο.κ.).
- Λόγω και του «φορτισμένου» απώτερου παρελθόντος (βλ. επιθε-

ωρητισμό) υπάρχει ιδεολογική προκατάληψη για την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική κοινότητα.

- Ο συγκεντρωτικός τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, περιορίζει την αυτονομία της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών.
- Θεωρούμε ότι το πιο σοβαρό πρόβλημα, που υφίσταται τελευταία και αφορά όχι μόνο την αξιολόγηση αλλά συνολικά την εκπαίδευση, είναι ότι έχει διαρραγεί η εμπιστοσύνη στις σχέσεις της ηγεσίας του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. με την Εκπαιδευτική Κοινότητα με υπαιτιότητα, κυρίως, του πρώτου. Το γεγονός αυτό από μόνο του εγείρει αντιδράσεις και αντιστάσεις. Επομένως, είναι ανάγκη να αποκατασταθεί η εμπιστοσύνη και η λειτουργικότητα στις σχέσεις Υπουργείου και Εκπαιδευτικής Κοινότητας, για να αποδώσουν οι οποιεσδήποτε ρυθμίσεις. (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, Κωνσταντίνου, 2023).

Ως κατακλείδα της ενότητας υποστηρίζουμε ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι παιδαγωγικά χρήσιμη, αρκεί να μην διαβρώνεται ιδεολογικά, συντεχνιακά και εργαλειακά και, προφανώς, οφείλει να δίνει βαρύτητα στον ρόλο της στοχευμένης ανατροφοδότησης, που είναι ο πραγματικός παιδαγωγικός της σκοπός. Επίσης, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού οφείλει να εστιάζει τόσο στην παιδαγωγική ευθύνη, την αυτονομία και την αξιοπρέπειά του όσο και στη συνθετότητα και τις δυσχέρειες του έργου του. Και, όπως τονίστηκε σε άλλο σημείο, η αξιολόγηση είναι χρήσιμη, γιατί οδηγεί σε διαπιστώσεις, αυτογνωσία, βελτίωση και, συνεπώς, σε παιδαγωγική πρόοδο. Ωστόσο, δεν είναι μια ουδέτερη ή αυτόνομη πράξη που λειτουργεί χωρίς να επηρεάζεται από τις κοινωνικές, πολιτικές και λοιπές συνθήκες, στις οποίες υπάγεται το σχολείο. Επιπλέον, δεν μπορεί από μόνη της να λύσει τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η αξιολόγηση συνιστά ένα κοινωνικό φαινόμενο που επιδρά σε πρόσωπα και καταστάσεις και, βέβαια, η εφαρμογή της έχει ως σημείο αναφοράς την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, από την οποία εξαρτώνται σε καθοριστικό βαθμό το περιεχόμενο και οι σκοποί της.

Τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς των σημερινών μαθητών και τα προβλήματά της

Οι συντελούμενες κοινωνικές μεταβολές, οι οποίες συνοδεύονται από αρνητικά κοινωνικά πρότυπα, έχουν, αναμφίβολα, τις επιπτώσεις τους,

επιφέροντας εμφανείς αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών. Επομένως, τα αίτια στην αλλαγή της συμπεριφοράς τους οι ερευνητές τα αναζητούν στις μεταβολές του οικογενειακού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, οι οποίες σχετίζονται με την οικονομική, υγειονομική (περίοδος πανδημίας) και κοινωνική κρίση που ταλάνισε τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Αυτή η αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών προσθέτει νέους ρόλους για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να την διαχειριστεί από άποψη παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνιολογική (Κωνσταντίνου, 2015 & 23).

Ερευνητικά δεδομένα από πολλές χώρες, και ανάμεσα σε αυτές και η χώρα μας, δείχνουν ότι παρατηρείται αύξηση του ποσοστού των ψυχοκοινωνικών διαταραχών στα παιδιά, τουλάχιστον την τελευταία εικοσαετία, και, ειδικότερα, μετά την οικονομική κρίση και την πανδημία. Συγκεκριμένα, οι διαταραχές συμπεριφοράς, επιθετικότητας και παραβατικότητας έχουν αυξηθεί κατά 20% έως 30%, ανάλογα με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις του θέματος. Έτσι στον χώρο του σχολείου τα σημερινά παιδιά δείχνουν να είναι πιο μοναχικά, πιο καταπιεσμένα, πιο οργισμένα, πιο απείθαρχα, πιο επιθετικά, πιο παρορμητικά και πιο παραβατικά (alfavita, 21.2.2024, Κωνσταντίνου, 2015 & 2022, Μονάδα Εφηβικής Υγείας Νοσοκομείου «Κυριακού», 2010, Χατζηχρήστου, 2005 και 2009).

Η κοινωνικοποίηση των παιδιών στη βία και τη μίμηση είναι συνεχής, σταθερή και συστηματική. Βία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (βιντεοπαιχνίδια, ταινίες, απειλές και εκφοβισμός –bullying- κ.ο.κ.). Βία σε διάφορους κοινωνικούς χώρους, στα γήπεδα, τις αθλητικές συναντήσεις και, γενικότερα, στην κοινωνική πραγματικότητα. Όπου και αν στρέψουν το βλέμμα τους κυριαρχεί η βία. Υπάρχει έξαρση της βίας και, ασφαλώς, της παραβατικότητας, η οποία έχει αυξηθεί κατά 70% στους ανηλίκους την περίοδο 2020-23 (ΕΛ.ΑΣ, 2024, στο alfavita 3.2.2024). Η κοινωνικοποίηση στη βία διογκώθηκε με την οικονομική κρίση και τον εγκλεισμό λόγω κορωνοϊού. Η οικονομική δυσπραγία επέφερε εντάσεις, συγκρούσεις και, γενικά, διαμόρφωσε αρνητικό κλίμα στην οικογένεια, με ψυχολογικές επιπτώσεις για τα παιδιά. Κυρίως μόνα στο σπίτι, προσηλωμένα σε μια οθόνη, μεγάλωναν χωρίς δραστηριότητες, κοινωνική ζωή και φίλους. Με την έννοια αυτή, καθηλώθηκαν στο σπίτι και έλαβαν υπερβολική δόση εικονικής πραγματικότητας και βίας και σχημάτισαν την εντύπωση ότι έτσι λειτουργεί ο κόσμος. Αλλά, δυστυχώς, αυτή η κατάσταση συνεχίζεται και σήμερα. Τα σημερινά παιδιά, αποκαλούμενα και παιδιά της οθόνης, είναι καθηλωμένα στην οθόνη (κινητά, τάμπλετ) για

πολλές ώρες, χωρίς να ασκούνται σε φυσικές δραστηριότητες όπως οι προηγούμενες γενιές. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα, τα 11χρονα παιδιά ασχολούνται με τις οθόνες, κατά μέσο όρο, έξι (6) ώρες την ημέρα. Όλα αυτά, μοιραία, έχουν επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο τους και, ασφαλώς, στις σχολικές επιδόσεις και τη μαθησιακή τους συμπεριφορά (΄Αγκμπετς, στο Τσώλη, 2023).

Αναφορικά με τη στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο και τον εκπαιδευτικό, θα υποστηρίζαμε ότι, σε μεγάλο ποσοστό, κρίνουν με κριτήριο αφενός το παραδοσιακό σχολείο, το οποίο οι ίδιοι είχαν γνωρίσει ως μαθητές, και αφετέρου τις αντιλήψεις και τις νοοτροπίες που έχουν διαμορφώσει με βάση τα ισχύοντα στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα. Οι γονείς αυτοί, λοιπόν, δίνουν βάρος στον ποσοτικό γνωσιοκεντρισμό, τον εξετασιοκεντρισμό, τον βαθμοκεντρισμό και τον ανταγωνισμό και όχι στη γενική μόρφωση και παιδεία και, ειδικότερα, στη διαμόρφωση ενός κριτικά σκεπτόμενου πολίτη και, γενικότερα, μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Επιπλέον, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι ένα μείζον και από τα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα ο εκπαιδευτικός είναι ότι ένας αριθμός γονέων παρεμβαίνει άκριτα, χωρίς όρια και, γενικά, δυσλειτουργικά στη σχέση του με το σχολείο και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Οι πρακτικές αυτές βλάπτουν σοβαρά τόσο την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους όσο και την ίδια την κοινωνία, γιατί διαμορφώνουν αντιλήψεις ότι όλα λύνονται με παρεμβάσεις και χειραγώγηση. Έτσι, το πρόβλημα μεγεθύνεται, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός είναι θεσμικά απροστάτευτος από τέτοιου είδους παρεμβάσεις.

Είναι ψυχολογικά αποδεδειγμένη η παραδοχή ότι η παιδική ηλικία καθορίζει τον χαρακτήρα του παιδιού. Αυτό επιβάλλει στους γονείς να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον για την υγιή ανάπτυξή του. Ο άνθρωπος και, ειδικότερα, το παιδί μικρής ηλικίας είναι απροστάτευτο και, κυριολεκτικά, στα χέρια των ενηλίκων. Γι' αυτό χρειάζεται ένα σταθερό και μόνιμο πρόσωπο επικοινωνίας, που θα του προσφέρει αγάπη, στοργή, τρυφερότητα, υπομονετική φροντίδα, ευχάριστο παιχνίδι, χαρά, ομιλία. Τα παιδιά, που στερήθηκαν τη συναισθηματική προσέγγιση του φυσικού και επαγγελματία παιδαγωγού, εμφάνισαν ψυχοσωματικές διαταραχές, δηλαδή εμφάνισαν επιθετικότητα, βία, φοβία, μειωμένη σχολική επίδοση, ανικανότητα ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, τάση για χρήση απαγορευμένων ουσιών και, γενικά, για παραβατική μέχρι και εγκληματική συμπεριφορά (Hobmair, 2016, Κωνσταντίνου, 2015 & 2022).

Κατά συνέπεια, καλούνται πλέον τόσο οι γονείς να λάβουν υπόψη και να διαχειριστούν την πραγματικότητα αυτή που σχετίζεται με την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών τους όσο και το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. με τη συνδρομή ειδικού προσωπικού, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την κατάρτιση αντίστοιχων προγραμμάτων να διαμορφώσει και να εφαρμόσει κατάλληλα και αποτελεσματικά παιδαγωγικά, ψυχολογικά και κοινωνιολογικά μέσα για τη διαχείριση και αντιμετώπιση των προβληματικών και επιβαρυντικών δεδομένων της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Αυτά τα δεδομένα της πραγματικότητας επιβάλλουν το σχολείο να έχει στις παιδαγωγικές προτεραιότητές του τη διαχείριση και τη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή, η οποία, πλέον, έχει αλλάξει και βάλλεται πανταχόθεν. Αλλά υπάρχει κοινωνική και ατομική αναγκαιότητα και ο ίδιος ο μαθητής να διαπαιδαγωγηθεί, ώστε να αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεων που του αναλογούν και να διαχειριστεί ορθολογικά και αποτελεσματικά τη δική του συμπεριφορά και με ενσυναίσθηση τη συμπεριφορά των άλλων.

Τελικές προτάσεις για τη διαχείριση και επίλυση των ζητημάτων της ελληνικής εκπαίδευσης

Οι συχνές και έντονες παρεμβατικές ενέργειες του Υπουργείου Παιδείας στα θέματα εκπαίδευσης εγείρουν συναισθήματα και στάσεις αμφισβήτησης και απαξίωσης προς τους εκπαιδευτικούς και διαμορφώνουν, αναντίρρητα, επιβαρυντικό και, γενικά, ασφυκτικό και αρνητικό κλίμα στις σχέσεις τους. Αυτό το δυσμενές κλίμα έχει τις επιπτώσεις του στον εκπαιδευτικό, δεδομένου ότι τον πιέζει, τον επιβαρύνει και τον αποσπά από το σημαντικό έργο του, δηλαδή τη διδασκαλία, την αγωγή και, συνολικά, την εκπαίδευση.

Λόγω της συνθετότητας, της πολυπαραγοντικής επιρροής και των ραγδαίων επιστημονικών, οικονομικών, τεχνολογικών και κοινωνικών εξελίξεων, επιβάλλεται η οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση και μεταρρύθμιση να έχει μακρόπνοη διάρκεια και ισχύ. Τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ακόμη και της πιο επιτυχημένης, θα είναι ορατά πολύ αργότερα από τον χρόνο της πρώτης εφαρμογής της. Εν τούτοις, για οποιαδήποτε μεταρρύθμιση είναι αναγκαίο να προηγηθούν με συστηματικότητα η συνολική αξιολόγηση, η καταγραφή και η χαρτογράφηση των συνθηκών αλλά και των αναγκών λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό που παρατηρείται, τουλάχιστον μετά τη μεταπολίτευση, είναι η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία δεν είναι ούτε κρατική ούτε καν κυβερνητική, αλλά είναι, κυρίως, υπουργική. Και,

τελικά, δεν είναι ούτε ενιαία ούτε σταθερή ούτε και επιστημονικά επεξεργασμένη και τεκμηριωμένη.

Το τι είναι αυτό που απουσιάζει, είναι σαφέστατο: Είναι η απαραίτητη, κατά το δυνατόν, διακομματική και υπερκομματική συναίνεση, ώστε, χωρίς παλινωδίες, να έχουμε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θα αντέξει στον χρόνο. Με άλλα λόγια, επιβάλλεται, ανυπερθέτως, ένας μακροπρόθεσμος στρατηγικός και συλλογικός σχεδιασμός για την εκπαίδευση. Οι επιδεικνυόμενοι αυταρχισμοί δεν συμβαδίζουν με την παιδαγωγική λογική που έχει ανάγκη η εκπαίδευση, όπως, επίσης, και η δογματική στάση των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση δεν συμβάλλει σε μία ομαλή επίλυση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Ο συγκεντρωτικός τρόπος σχεδιασμού, η απουσία ειλικρινούς διαλόγου και η αυταρχική επιβολή των μέτρων από το Υπουργείο Παιδείας, αναπότρεπτα, αντί να βρουν συναίνεση, προκαλούν τις αντιδράσεις και αντιστάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η δυσπιστία και η καχυποψία, που είναι διάχυτες, στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, ειδικά την τελευταία τετραετία, εξαιτίας της αμφιλεγόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν διαμορφώνουν ευνοϊκές συνθήκες για μια αγαστή συνεργασία μεταξύ τους στα θέματα που ταλανίζουν την εκπαίδευση στη χώρα μας. Όλα αυτά διαμορφώνουν, αναμφίβολα, επιβαρυντικό και, γενικά, ασφυκτικό και αρνητικό κλίμα στις σχέσεις τους, με αποτέλεσμα να πιέζουν, να επιβαρύνουν και να αποσπούν τον εκπαιδευτικό από το σημαντικό έργο του, τη διδασκαλία και την αγωγή.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε ότι η εκπαίδευση συνιστά κοινωνικό αγαθό ύψιστης αξίας και καθοριστικής συμβολής στην κοινωνική συνοχή και οικονομική, επιστημονική, τεχνολογική, πολιτισμική και κοινωνική ανάπτυξη μιας χώρας και, προφανώς, δεν αποτελεί αναλώσιμο είδος. Αυτό σημαίνει από την πλευρά των ασκούντων την εκπαιδευτική πολιτική ότι ο ρόλος της αυτός θα πρέπει να διαφυλαχτεί με κάθε ενδεδειγμένο τρόπο και, σαφώς, με κατάλληλα μέτρα.

Τέλος, για να τύχουν θετικής ανταπόκρισης από την εκπαιδευτική κοινότητα και να φέρουν, σε υψηλότερο βαθμό, τα αναμενόμενα αποτελέσματα τα μέτρα του Υπουργείου Παιδείας, υπογραμμίζουμε τα ακόλουθα:

- Η ομαλή και αποτελεσματική εκπαίδευση στηρίζεται σε μια σχέση εμπιστοσύνης και συναινετικής συνεργασίας ανάμεσα στην πολιτική ηγεσία και την εκπαιδευτική κοινότητα. Συνεπώς, επιβάλλεται η αποδεδειγμένη συνεργασία και συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε

ζητήματα εκπαιδευτικών ρυθμίσεων και ένας μακροπρόθεσμος στρατηγικός σχεδιασμός για την παιδεία.

- Οι αιφνιδιασμοί, η υπερφόρτωση του εκπαιδευτικού με νέες υποχρεώσεις, η κατασταλτική λογική και, συνολικά, οι καταιγιστικές παρεμβάσεις του Υπουργείου Παιδείας είναι ανασταλτικοί παράγοντες, που διαβρώνουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού και δυσχεραίνουν, αδιαμφισβήτητα, το έργο του, ενώ, παράλληλα, προκαλούν τη δυσφορία και την απογοήτευσή του.
- Είναι ανάγκη η αξιολόγηση να μην υποτάσσεται σε βραχυπρόθεσμες πολιτικές, δογματικές και συντεχνιακές σκοπιμότητες. Επιπλέον, επιβάλλεται να συνδυαστεί με επαρκή εκπαιδευτική και επιμορφωτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.
- Το σχολείο επιβάλλεται να δώσει βαρύτητα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και, επομένως, στην παιδαγωγική διαχείριση και δημιουργία της κοινωνικής συμπεριφοράς του, και να μην περιορίζεται στον ρόλο του απλού μεταδότη γνώσεων.
- Κρίνεται απαραίτητη η θεσμική προστασία των εκπαιδευτικών από παράγοντες που διαταράσσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και την ομαλή σχέση σχολείου και οικογένειας.
- Απαιτείται έμπρακτη, θεσμική, οικονομική και ηθική, στάση αναγνώρισης και υποστήριξης του εκπαιδευτικού και όχι απαξίωσή του.

Βιβλιογραφία

Doll, B., Zucker, ST. & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση* (Επιμ. Χατζηχρήστου, Χρυσή). ΤΥΠΩΘΗΤΩ-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Hobmair, H. (2016). *PÄDAGOGIK*. EINS- Stam.

Konstantinou, Ch. & Konstantinou, I. (2021). Determinants of teacher effectiveness: Pedagogical and didactic training, στο διεθνές περιοδικό *Open Journal For Educational Research* (OJER), ISSN (Online), 2560-5313, 5(1), 11-24. https://www.doi.org/10.32591/coas.ojer.0501.02011k.

Κουτσουράκη, Μ.Ι., Κουτσουράκη, Δ.Ι., Μπρισίλντα, Λ. & Θεοδώρου, Λ. (2023, 28 Σεπτεμβρίου). Το σχολείο που έχω και εκείνο που θέλω. *Το Βήμα της Κυριακής*.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2023). Η Εργαλειοποίηση της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και του Εκπαιδευτικού: Προβληματισμοί και Προτάσεις» στις ιστοσελίδες http://www.alfavita.gr, http://www.alfavita.gr, http://www.Fresh-Education.gr, http://www.pee.gr κ.λπ., στις 5.3.2023.

Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Ι. & Λογοθέτη, Σ. (2022). Ο επιθυμητός και αποδεκτός εκπαιδευτικός από τη σκοπιά των μαθητών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου. Στο Σ. Σούλης & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί, Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* (Τόμος Β') (σσ. 1179-1191). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τσατσούλη, Α. (2025). *Ο καλός εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο από τη σκοπιά των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τσώλη, Θ. (2023, 3 Σεπτεμβρίου). Ευάλωτοι Ενήλικοι: Τα παιδιά της οθόνης. *Το Βήμα της Κυριακής*.

Ερμηνευτική Θεωρία και Ποιοτική Έρευνα

Ι. Ε. Πυργιωτάκης
Ομότιμος Καθηγητής πρ. Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης
pyrgioti@uoc.gr

Περίληψη

Μέσα από την ανακοίνωση αυτή αποδεικνύεται ότι με την εφαρμογή της ερμηνευτικής μεθόδου στην κατανόηση των κειμένων, έχουν συγκεντρωθεί πολλές γνώσεις και εμπειρίες που μπορούν εύκολα να αξιοποιηθούν στην ποιοτική έρευνα. Για τον λόγο αυτό συγκεντρώνονται εδώ όλες αυτές γνώσεις, οι οποίες συμπυκνώνονται σε τέσσερις κεντρικές αρχές: η αρχή του ερμηνευτικού κύκλου με την μέθοδο των πολλαπλών επαναλήψεων, αρχή της διαλεκτικής σχέσης «Μέρους»-«Όλου», αρχή της ταύτισης υποκειμένου-αντικειμένου και αρχή της ιστορικότητας με την αξιοποίηση του χωροχρόνου. Οι αρχές αυτές θα μπορούσαν να υποδιαιρεθούν σε περισσότερες ακόμη υποκατηγορίες αν με τον τρόπο αυτόν κάποιοι ερευνητές αισθάνονται ότι βοηθιούνται καλύτερα. Υποδεικνύεται κατόπιν ο τρόπος με τον οποίος οι αρχές αυτές μπορούν να εφαρμοστούν στην ποιοτική έρευνα, ώστε να βελτιώσουν την αξιοπιστία της.

Λέξεις - κλειδιά: Ερμηνευτική, ποιοτική έρευνα, ερμηνευτικός κύκλος

Abstract

Through this presentation, it is demonstrated that, by applying the interpretive method to the understanding of texts, a considerable body of knowledge and experience has been accumulated, which can be easily utilized in qualitative research. For this reason, all this knowledge is brought together here and condensed into four central principles: the principle of the hermeneutic circle with the method of multiple iterations; the principle of the dialectical relationship between “part” and “whole”; the principle of the identification of subject and object; and the principle of historicity through the utilization of space and time. These

principles could be, further subdivided into additional subcategories if, in this way, some researchers feel that they are better supported. Subsequently, the manner in which these principles can be applied in qualitative research is indicated, so as to improve its reliability.

Key-Words: interpretive method, qualitative research, interpretive cycle

Εισαγωγή

Για μια ακόμη φορά εμφανίζομαι ενώπιόν σας αγαπητοί συνάδελφοι, μέλη και φίλοι της ΠΕΕ, προκειμένου να σας μιλήσω για θεωρητικά ζητήματα της έρευνας. Το κάνω δε αυτό ανελλιπώς από τότε που καθιερώθηκε το παρόν συνέδριο της εταιρίας μας. Αδιάψευστος μάρτυράς μου τα διαχρονικά πρακτικά των συνεδρίων μας με θέμα την έρευνα. Και τούτο γιατί πιστεύω ότι το να μεταβαίνει κανείς στην ερευνητική πράξη χωρίς σοβαρό θεωρητικό υπόβαθρο, είναι σαν να προσπαθεί να περάσει τον ωκεανό χωρίς πυξίδα.

Σήμερα θα σας μιλήσω και πάλι, όπως τόσα χρόνια, για την ποιοτική έρευνα και την ερμηνευτική θεωρία. Όπως είναι γνωστό στην ποιοτική έρευνα όπως και στην ερμηνευτική θεωρία υπάρχει έντονος ο κίνδυνος, ο ερμηνευτής να περιπέσει σε πλάνες. Ο ερευνητής ενδέχεται κατ' αρχάς να προχωρήσει στην ερμηνεία του πιο πέρα από ό,τι του επιτρέπουν τα δεδομένα του και να υποπέσει στην πλάνη της υπερ-ερμηνείας· ενδέχεται επίσης να προσφύγει σε λανθασμένη πρόσληψη των δεδομένων, οπότε και η όλη ερμηνευτική διαδικασία θα οδηγηθεί σε παρερμηνεία. Είναι βέβαιο ότι, αν ο ερευνητής δεν αντιληφθεί το λάθος του και δεν προβεί έγκαιρα σε επανερμηνεία, αντί της κατανόησης αναμένεται να περιπέσει σε παρανόηση. Οι κίνδυνοι αυτοί είναι ορατοί και χρειάζεται να απομονωθούν και να ελαχιστοποιηθούν, κάτι που δεν διέφυγε από την προσοχή των οπαδών της ερμηνευτικής, οι οποίοι στην ανάπτυξη των απόψεών τους λαμβάνουν υπόψη τους τα θέματα αυτά. Τα μέσα και οι τεχνικές στις οποίες προσέφυγαν είναι διάχυτα στο έργο τους, όπως διαπίστωσα στα πενήντα και πλέον χρόνια ενασχόλησής μου με την ερμηνευτική.

Βασικές αρχές της ερμηνευτικής προσέγγισης

Το απόσταγμα της πολυετούς εκείνης εμπειρίας μου αξιώθηκα να κλείσω στο τελευταίο μου βιβλίο με τίτλο «ποιοτική έρευνα και ερμηνευτική θεωρία» (εκδ. Παρνασσός/Ηρόδοτος 1984). Ισχυρίζομαι εκεί με πειστικά επιχειρήματα, ότι η ποιοτική έρευνα αποτελεί εν πολλοίς μεταφορά της «ερμηνευτικής θεωρίας» από την ερμηνευτική των κειμένων στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Στο πνεύμα αυτό μπόρεσα να συμπυκνώσω, μέσα σε τέσσερις βασικές αρχές, τα «διδάγματα της ερμηνευτικής θεωρίας», όπως διατυπώθηκαν από τους κυριότερους εκπροσώπους της. Οι αρχές αυτές δεν υπάρχουν ρητά διατυπωμένες κάπου· βρίσκονται διάχυτες στο έργο τους και τις συνοψίζω εδώ, προκειμένου να τις θέσω στη διάθεση κάθε ενδιαφερόμενου ερευνητή. Είναι δε βέβαιο ότι εφαρμοζόμενες στην ποιοτική έρευνα μπορούν να μας προφυλάξουν εν πολλοίς από τα παραπάνω λάθη και τις σχετικές πλάνες. Τις παραθέτω:

Η αρχή του ερμηνευτικού κύκλου και η ανάγκη των πολλαπλών επαναλήψεων

Σύμφωνα με τη διδασκαλία του Dilthey και των άλλων μεγάλων εκπροσώπων της ερμηνευτικής δεν είναι εύκολο να επιτύχει κανείς το προϊόν μιας ερμηνείας με μία και μόνη προσπάθεια. Απαιτούνται πολλές επαναληπτικές απόπειρες και πολλοί *«ερμηνευτικοί κύκλοι»*, ένας συνεχής ερμηνευτικός έλικας, όπως αλλιώς έχει χαρακτηρισθεί (Klafki 1973, σ. 50). Κατά τον M. Heideger μάλιστα, μαθητή του Dilthey, η ερμηνευτική πορεία διέπεται από το τριμερές σχήμα, κατάσταση-κατανόηση-ερμηνεία, που πρέπει να επαναλαμβάνεται διαρκώς. Τούτο σημαίνει ότι ο ερευνητής πρέπει κατ' αρχάς να αποκομίσει μια πρώτη συνολική εικόνα της κατάστασης του ερευνώμενου αντικειμένου, μέσα από πολλαπλές αναγνώσεις του υλικού του. Έτσι συντελείται αρχικά, μια πρώτη κατανόηση που είναι καλό να στηρίζεται αποκλειστικά σχεδόν σε πρωτογενείς πηγές. Η επιμονή μας στις πρωτογενείς πηγές έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί βοηθά τον ερευνητή να αποκτήσει ο ίδιος μια πρώτη «ιδίαν αντίληψη» περί του ερευνώμενου αντικειμένου και ταυτόχρονα τον προστατεύει κατά κάποιον τρόπο από πλάνες ή σκοπιμότητες στις οποίες ενδέχεται να τον οδηγήσει η δευτερογενής βιβλιογραφία.

Μέσα από τον πρώτο αυτόν ερμηνευτικό κύκλο αποκτά μια πρώτη εμπειρία του αντικειμένου, με την οποία οδηγείται *σε μια πρώτη κατανόησή του*. Με βάση αυτή την πρώτη κατανόηση επιστρατεύει ξανά όλες τις γνώσεις και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες κατ' αρχάς ως προς το «γραμ-

ματικό επίπεδο» όπως το υιοθέτησαν οι Schleiermacher και Dilthey και επιχειρεί έναν δεύτερο και τρίτο κ.λπ. ερμηνευτικό κύκλο. Εννοείται ότι με κάθε νέο ερμηνευτικό κύκλο εισάγονται και συνεξετάζονται νέα δεδομένα και η κατανόηση που έχει διαμορφωθεί ως τη στιγμή εκείνη στη συνείδηση του θεάται (διασταυρώνεται) κάθε φορά μέσα από την προοπτική των νέων αυτών δεδομένων.

Στην κατάλληλη στιγμή, αυτήν που θα κρίνει ο ερευνητής, προσφεύγει και στο ψυχολογικό επίπεδο. Μεταφέρεται δηλαδή στη θέση του δημιουργού και εξετάζει το ερευνώμενο αντικείμενο από τη δική του οπτική γωνία, τη δική του ψυχολογική κατάσταση, τα δικά του κίνητρα, το δικό του σκοπούμενο. Εδώ γίνεται λόγος για μεταφορά του «εγώ στο εσύ», κατά την προσφιλή έκφραση του Dilthey. Πρόκειται για κάτι σαν κι αυτό που ονομάζομε σήμερα «ενσυναίσθηση», αν και δεν είναι ακριβώς το ίδιο. Ο ερμηνευτής προσπαθεί δηλαδή να βιώσει την γενικότερη κατάσταση, τα συναισθήματα και τις προθέσεις μέσα από τις οποίες ενήργησε ο δημιουργός, ποιώντας το συγκεκριμένο δημιούργημα (κείμενο ή οποιαδήποτε άλλη έκφραση του ανθρωπίνου πνεύματος). Έτσι, προσπαθώντας να ενεργοποιήσει το ψυχολογικό επίπεδο και τα συναισθήματα του δημιουργού, προβαίνει και πάλι σε μια δεύτερη και τρίτη προσπάθεια φτάνοντας κάθε φορά σε μια περισσότερο διευρυμένη εμπειρία. Εννοείται ότι κάθε διευρυμένη εμπειρία αποτελεί νέα βελτιωμένη αφετηρία για έναν νέο ερμηνευτικό κύκλο, που -με την είσοδο και νέων στοιχείων- επιτρέπει στον ερευνητή να οδηγηθεί σε μία βαθύτερη κατανόηση. Αυτή η βαθύτερη κατανόηση λειτουργεί ξανά και ξανά ως νέα βελτιωμένη αφετηρία για τον επόμενο και τον μεθεπόμενο ερμηνευτικό κύκλο (hermeneutischer Zirkel) που αναμένεται να οδηγήσει και αυτός με τη σειρά του σε μια βαθύτερη και πιο ουσιαστική κατανόηση του ερευνώμενου αντικειμένου (Υφαντής, 2011). Το επόμενο σχήμα θεωρώ ότι είναι διαφωτιστικό.

Σύμφωνα και με το παραπάνω σχήμα μετά από κάθε νέα προσπάθεια (Π1, Π2, Π3, κλπ.) ο ερευνητής οδηγείται σε μία βαθύτερη κατανόηση (Κ1, Κ2, Κ3, κ.λπ.) μέσα από μία συνεχώς επαναλαμβανόμενη κυκλική πορεία. Συνεχίζεται έτσι ο «ερμηνευτικός κύκλος», σε μια ατελείωτη διαδικασία ερμηνείας και κατανόησης, με πολλές διαδοχικές εκφάνσεις ερμηνείας και κατανόησης. Εννοείται ότι σε όλη αυτή την προσπάθεια ο όρος κατανόηση δεν σημαίνει προβολή των υποκειμενικών μας θέσεων επί του αντικειμένου, ούτε επιβεβαίωση αυτών που γνωρίζαμε εκ των προτέρων. Ο ερευνητής πρέπει να έχει την ευελιξία να αφομοιώνει τα νέα στοιχεία που προκύπτουν κάθε φορά και ανάλογα να αναθεωρεί

την αρχική του θέση και όχι να επιδιώκει την επιβεβαίωση της άποψης που είχε διαμορφώσει εξ αρχής. Ο ερευνητής οφείλει να διαφυλάξει τον εαυτό του από τέτοιους κινδύνους, διαφορετικά οδηγείται σε λαθεμένη ερμηνεία (παρερμηνεία). Εάν τηρηθούν οι όροι αυτοί τότε το υποκειμενικό στοιχείο ελαχιστοποιείται εν πολλοίς.

Η ερευνητική αυτή διαδικασία εφαρμόστηκε σε μεγάλο βαθμό στην ποιοτική έρευνα από τους κοινωνιολόγους της Σχολής του Σικάγου. Ως ενδεικτικό παράδειγμα θα μπορούσε να αναφέρει κανείς τους W.I. Thomas και F. Znaniecki, συγγραφείς του περισπούδαστου έργου «The Polnish Peasant in Europe and America» («Ο Πολωνός Χωρικός στην Ευρώπη και την Αμερική»). Σκοπός των ερευνητών στην έρευνά τους αυτή ήταν να καταγράψουν τις διαφοροποιήσεις που υφίστανται οι Πολωνοί μετανάστες ως προς τις αξίες και τις στάσεις τους, καθώς αλλάζουν το κοινωνικό τους περιβάλλον και από την Πολωνία βρίσκονται στις Ηνωμένες Πολιτείες (Τάτσης 1999). Για να προσεγγίσουν το δύσκολο αυτό πρόβλημα του Πολωνού μετανάστη, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ερμηνευτική μέθοδο με τους πολλαπλούς ερμηνευτικούς κύκλους. Εννοείται ότι κάθε φορά και σε κάθε νέο ερμηνευτικό κύκλο συμπεριλαμβάνονταν νέα στοιχεία, από πολλές μάλιστα και διαφορετικές πηγές, όπως επιστολές από και προς το χωριό τους, δημοσιεύματα εφημερίδων, στατιστικά στοιχεία, συνεντεύξεις, κ.λπ. Ακολούθησαν δηλαδή ακριβώς την διαδικασία της ερμηνευτικής μεθόδου με τους πολλούς επαναληπτικούς κύκλους, όπου σε κάθε κύκλο συνεξετάζονται νέα στοιχεία.

Είναι επίσης σημαντικό και πρέπει να τονισθεί ότι μέσα από αυτήν τη διαδικασία των πολλών επαναληπτικών προσπαθειών και του διαρκούς ανασχεδιασμού μειώνεται το υποκειμενικό στοιχείο του ερευνητή. Καθώς δηλαδή μέσα από τους επαναλαμβανόμενους ερμηνευτικούς κύκλους συμπεριλαμβάνονται κάθε φορά στοιχεία διαφορετικών ερευνητών, ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να εμβαπτίζει τα δικά του συμπεράσματα στα συμπεράσματα των άλλων ερευνών και μέσα από τη διαδικασία αυτή να αναχθεί επαγωγικά από την υποκειμενικότητα στη διυποκειμενικότητα, κάτι που κρίνεται ιδιαιτέρως σημαντικό και δεν πρέπει να αγνοείται. Όπως αναπτύσσω μάλιστα στο πρόσφατο βιβλίο μου, πέρα από την αντικειμενικότητα και την υποκειμενικότητα υπάρχει και η διυποκειμενικότητα, που αγνοείται πλήρως από την σημερινή ερευνητική πραγματικότητα· είναι αυτή που πρέπει να αναζητηθεί και να τεθεί ως κεντρικός στόχος στην ποιοτική έρευνα, γιατί αντικειμενικότητα με την έννοια που έχει καθιερωθεί στις θετικές επιστήμες δεν μπορεί να υπάρξει στις επιστήμες του ανθρώπου.

Η αρχή της διαλεκτικής σχέσης «Μέρους»-«Όλου»

Σύμφωνα με την ερμηνευτική θεωρία ένα κείμενο ή μια άλλη οποιαδήποτε οντότητα απαρτίζεται από πολλά επιμέρους. Ένα κείμενο π.χ. απαρτίζεται από λέξεις, οι λέξεις συγκροτούν προτάσεις, οι οποίες με την σειρά τους συνθέτουν νοήματα. Όλα αυτά τα μικρά επιμέρους βρίσκονται πάντοτε σε μια οργανική σχέση μεταξύ τους και συναπαρτίζουν το όλο, το οποίο επίσης βρίσκεται σε οργανική σχέση με τα επιμέρους. Αν για παράδειγμα σε ένα κείμενο υπάρχει μια άγνωστη λέξη (μέρος), τούτη κατανοείται συνήθως εύκολα από το νόημα της πρότασης (όλο). Το νόημα δηλαδή της πρότασης διαφωτίζει τη λέξη και την καθιστά νοητή· τότε και η κατανόηση της μεμονωμένης λέξης (επιμέρους) συμβάλλει με τη σειρά της στη βαθύτερη κατανόηση του συνολικού νοήματος (όλο).

Κλασικό παράδειγμα για μένα αποτελεί η προσωπική μου περιπέτεια με την ίδια τη λέξη ερμηνευτική: Δεν είχα ακούσει ποτέ περί ερμηνευτικής μεθόδου ή ερμηνευτικής θεωρίας στις σπουδές και στα διαβάσματά μου στην ελληνική γλώσσα. Βλέποντας λοιπόν τη λέξη «hermeneutisch» και «hermeneutische Methode» κατά τις σπουδές μου στο Πανεπιστήμιο της Heidelberg, προσπαθούσα να εννοήσω την άγνωστη αυτή για μένα «γερμανική» λέξη. Φαίνεται ότι κάπου κάπως πλησίαζα το νόημά της, αλλά πάλι δεν ήταν εύκολο να μου γίνει κατανοητή, συνειδητή. Ένα γκρίζο πέπλο επισκίαζε την ουσία της. Όταν κάποια στιγμή αποκωδικοποίησα τη «γερμανική λέξη» και αντιλήφθηκα ότι πίσω από αυτήν υποκρύπτεται το ελληνικό ρήμα ερμηνεύω και ο όρος hermeneutische Methode σήμαινε απλά ερμηνευτική μέθοδος, τότε σαν να έπαθα ένα μικρό σοκ: κάτι έλαμψε μέσα μου και λειτούργησε σαν τις αστραπές του Αποστόλου Παύλου. Όλα αποκαλύφθηκαν μπροστά μου, οι αγωνίες μου, τα διαβάσματα και οι προσπάθειές μου όλα πήραν σάρκα και οστά. Τότε κατάλαβα όντως όσα είχα διαβάσει αλλά δεν τα είχα κατανοήσει, επειδή η κυρίαρχη έννοια «ερμηνευτική» (hermeneutisch) δεν είχε αποκαλυφθεί ακόμη σε μένα. Άρχισα τότε να τα διαβάζω ξανά και ξανά όλα από την αρχή και ήταν μια μεγάλη απόλαυση για μένα. Όλα ζωντάνευαν μέσα μου. Έκτοτε κατάλαβα τη συνάρτηση «μέρους»-«όλου» σε όλο της το μεγαλείο.

Ένα λαμπρό παράδειγμα για τη σχέση μέρους-όλου και για το πώς ένα μικρό επιμέρους (μια μικρή λέξη) μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση του «όλου» θεωρώ ότι αποτελεί το τραγούδι του Γιάννη Πουλόπουλου με τίτλο «Το άγαλμα». Το παραθέτω:

Το άγαλμα
Χθες μεσάνυχτα και κάτι κατηφόρισα
Στη μικρή την πλατεΐτσα που σε γνώρισα
Κάποιο άγαλμα που μ' είδε, με θυμήθηκε
Και τον πόνο μου ν' ακούσει δεν αρνήθηκε.
Και τού μίλησα για σένα και για μένανε
Και τα μάτια του βουρκώναν κι όλο κλαίγανε
Του 'πα για το φέρσιμό σου και για τ' άλλα σου
Τ' ασυγχώρητα τα λάθη τα μεγάλα σου.
Κι ύστερα με πιάσαν Θεέ μου κάτι κλάματα
Που με βρήκανε κουρέλι τα χαράματα
Με το άγαλμα ως το δρόμο προχωρήσαμε
Μου εσκούπισε τα μάτια και χωρίσαμε.

Διαβάζοντας τους στίχους αυτούς μπορεί κανείς να θεωρήσει εκ πρώτης όψεως ότι ο στιχουργός (Λευτέρης Παπαδόπουλος) γράφει ασυναρτησίες. Πώς είναι δυνατόν ένα άγαλμα να έχει κίνηση, μνήμη, αισθήσεις, συναισθήματα, ανθρώπινη κατανόηση; Ειδικά οι δύο τελευταίοι στίχοι δεν μπορούν να δικαιολογηθούν ούτε μέσα από το σχήμα που αποκαλείται «ποιητική αδεία». Όταν όμως πληροφορηθεί ο αναγνώστης ότι «άγαλμα» στη γλώσσα της αργκό λεγόταν η δημόσια γυναίκα, η πόρνη (προφανώς επειδή στήνεται και αυτή, για τους δικούς της λόγους, στις πλατείες και τους κεντρικούς δρόμους), τότε όλα μπαίνουν επακριβώς στη θέση τους. Όλα ακριβολογούν πέρα για πέρα· κανένα σχήμα λόγου. Καθώς μάλιστα, όπως έχω γράψει άλλη φορά, το «όλο» δεν αποτελεί μια απλή συνάθροιση των «επιμέρους», αλλά συνδέονται όλα μεταξύ τους με μια δυναμική σχέση, αυτό μας βοηθά να διεισδύσομε στο βαθύτερο νόημα του περιεχομένου (Πυργιωτάκης, Ι. Ε.- Ν. Ε. Παπαδάκης 2000): Το «άγαλμα», μια ανήθικη πόρνη, στο πνεύμα της τότε εποχής, σπλαχνίστηκε τον ξένο κι άγνωστο κι εκείνη του φέρθηκε τόσο άσπλαχνα.

Αυτή η σχέση μέρους-όλου είναι ιδιαιτέρως σημαντική και στην ποιοτική έρευνα. Κατ' αρχάς, φέρνοντας ο ερευνητής σε διαλεκτική σχέση όλα τα επιμέρους μεταξύ τους, μπορεί να προβεί στον έλεγχο των εσωτερικών αντιφάσεων που ενδεχομένως υποκρύπτονται στη δική του έρευνα. Συνεχίζοντας τη διασταύρωση των «επιμέρους» με το «όλο» και αντίστροφα, ολοκληρώνεται ένας έλεγχος ο οποίος βοηθά να αρθούν οι εσωτερικές αντιφάσεις που ενδέχεται να υπάρχουν. Αυτή μάλιστα η διαδικασία αποτελεί τη μήτρα του τριγωνισμού ή της τριγωνοποίησης, που θεωρείται σοβαρός τρόπος ελέγχου στην ποιοτική έρευνα.

Συνεπώς, πριν ακόμη ο ερευνητής φέρει σε διαλεκτική σχέση τα πορίσματά του με τα πορίσματα άλλων ερευνών (ετερογενής τριγωνισμός) οφείλει να στραφεί προς τα ένδον (στο εσωτερικό της δικής του έρευνας) και να θέσει σε διαλογική σχέση τα «επιμέρους» της δικής του έρευνας μεταξύ τους και στη συνέχεια να προβεί στον έλεγχο των «επιμέρους» με το «όλον» της ερευνητικής του προσπάθειας (ενδογενής τριγωνισμός). Έτσι, στη μελέτη ενός εκπαιδευτικού νόμου π.χ., για να διαπιστωθεί αν όντως οι δημοκρατικές διακηρύξεις που επικαλείται συνήθως κάθε νομοθέτης έχουν όντως πραγματικό περιεχόμενο, θα πρέπει οι διακηρύξεις αυτές να έρθουν σε διαλεκτική σχέση με τα διάφορα άρθρα του νόμου (επιμέρους) για να μελετηθεί αν οι διαδικασίες που προβλέπονται στα άρθρα αυτά ανταποκρίνονται στις προθέσεις του συνολικού νόμου (όλο). Κάτι ανάλογο μπορεί να γίνει επίσης με τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων και της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Η αρχή αυτή, που αναφέρεται στη βιβλιογραφία και ως «αρχή της αναλογίας» (Umberto Eco: 67 κ.ε.), αξιοποιήθηκε με μεγάλη επιτυχία από την ερμηνευτική, κυρίως στην αναγνώριση της γνησιότητας των κειμένων ή στη διόρθωση των αυθεντικών κειμένων, κυρίως από τους μεγάλους Αλεξανδρινούς λόγιους. Μελετώντας δηλαδή οι λόγιοι αυτοί τα έργα εκάστου συγγραφέως και εφαρμόζοντας *«την αρχή της αναλογίας, (…) καθόριζαν, τρόπον τινά, έναν τυπικό κανόνα σχετικά με τη γλώσσα, τη σφαίρα των αντιλήψεων, την εσωτερική συνοχή και την αισθητική αξία ενός ποιητικού έργου»*. Αυτός ο κανόνας απεικόνιζε «εν τοις πράγμασι» την ιδιαίτερη, την συνολική εικόνα, την ταυτότητα του συγγραφέα. Με γνώμονα αυτόν τον κανόνα, την συνολική εικόνα, την ταυτότητα δηλαδή του συγγραφέα -όλο, έκριναν κατόπιν τα αμφισβητούμενα κείμενα (επιμέρους) *«απορρίπτοντας τα μη συνάδοντα με τον κανόνα αυτόν»* (Υφαντής: 67). Με τον τρόπο αυτόν οι Αλεξανδρινοί λόγιοι απέρριψαν από *«τα παραδεδομένα έργα του Ησιόδου κάποια ψευδεπίγραφα,* (…) *από τα ομηρικά έπη έναν μεγάλο αριθμό στίχων,* (…) και χαρακτήρισαν επίσης *«την τελευταία ραψωδία της Ιλιάδας και, με μεγαλύτερη ακόμη ομοφωνία, ένα μέρος της προτελευταίας, καθώς επίσης και όλη την τελευταία ραψωδία της Οδύσσειας ως μεταγενέστερης προέλευσης»*, δηλαδή ως μη αυθεντικά (Υφαντής: 67).

Η ίδια αρχή εφαρμόστηκε επίσης στους κοινωνιολόγους της Σχολής του Σικάγου για να κρίνουν τη γνησιότητα της συμπεριφοράς των «ηρώων» τους. Στο πνεύμα δηλαδή των Αλεξανδρινών λογίων, συγκροτούν κι κείνοι τον «κανόνα» κοινωνικής συμπεριφοράς των ηρώων της έρευνάς τους (όλο) προς τον οποίο συγκρίνουν κατόπιν κάθε μεμονωμένη συμπεριφορά (μέρος) του ερευνώμενου προσώπου, για να αποφαν-

θούν περί της γνησιότητάς της. Θεωρώ επίσης ότι κάτι ανάλογο εφαρμόζεται από τα σώματα ασφαλείας σήμερα, για την εξιχνίαση διαφόρων εγκλημάτων. Έχουν κι εκείνοι σχηματίσει τον κανόνα (φάκελο) κάθε «ύποπτου» και προσπαθούν να ταυτοποιήσουν τον ένοχο μέσα από κάθε λεπτομέρεια του εγκλήματος. Είναι προφανές ότι αποτελεί αρχή υψηλής σπουδαιότητας για την ποιοτική έρευνα.

Η αρχή της ταύτισης υποκειμένου-αντικειμένου

Το στοιχείο αυτό, η ταύτιση δηλαδή του ερευνητή με το αντικείμενο της έρευνάς του, αποτελεί κοινό τόπο για όλους τους εκπροσώπους της ερμηνευτικής από την πρώτη εμφάνισή της μέχρι σήμερα. Από όλους τονίζεται ότι στην ερμηνευτική διαδικασία δεν μπορεί να υπάρξει διάκριση ανάμεσα στο «νοούν υποκείμενο» και το «υπό έρευνα αντικείμενο». Πρόκειται για μία αρχή που ανέτρεψε τη βασική προϋπόθεση της επιστημονικής έρευνας, που έμενε ως τότε αναμφισβήτητη. Ως τότε δηλαδή η διάκριση ανάμεσα στον ερευνητή και το αντικείμενο της έρευνας και η συναισθηματική αποστασιοποίηση του πρώτου από το δεύτερο αποτελούσε βασική προϋπόθεση για την αντικειμενική προσπέλαση των πραγμάτων, προκειμένου να αποκλεισθεί οπωσδήποτε το υποκειμενικό στοιχείο. Στην ερμηνευτική μέθοδο προέχει η βίωση των πραγμάτων και των συνθηκών και η ανάπλασή τους από την πλευρά του ερευνητή, ώστε να μπορεί να μεταφερθεί στη θέση του δημιουργού και να κατανοήσει το δημιούργημα. Πρόθεση μάλιστα της ερευνητικής είναι, να κατανοήσει ο ερευνητής το δημιούργημα βαθύτερα από ό,τι ο ίδιος ο δημιουργός του (Dilthey, 2011 σελ. 130). Γενικώς, μόνο μέσα από την ταύτιση του ερευνητή με τον δημιουργό, είναι δυνατόν να επιτευχθεί η καλύτερη κατανόηση ενός κειμένου ή άλλου πνευματικού δημιουργήματος.

Πολύ αργότερα η αρχή αυτή εφαρμόστηκε από τους κοινωνιολόγους της Σχολής του Σικάγου. Αυτοί έκαναν πρώτοι την μεγάλη ερευνητική επανάσταση: Στην εναγωνια προσπαθεια τους να μελετησουν εκ των ένδον τις ποικίλες εκφάνσεις μιας ανομικής μεγαλούπολης, του Σικάγου, αγνόησαν τους κανόνες και τις προτροπές των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων για αποστασιοποίηση του ερευνητή από το θέμα της έρευνάς του και επιδίωξαν την ταύτιση μαζί του. Έτσι έθεσαν σε εφαρμογή τη νατουραλιστική έρευνα· μετέβησαν δηλαδή στον χώρο δράσης των υποκειμένων, ταυτίστηκαν μαζί τους και μελέτησαν τα αντικείμενά τους στον τόπο μέσα στον οποίο εξελίσσονταν τα γεγονότα. *«Υιοθέτησαν συνειδητά και χωρίς περιστροφές μια μέθεξη του κοινωνιολόγου με τα ερευνητικά του υποκείμενα -ο Anderson, θα συζήσει με τους άστεγους, ο Park θα δοκιμά-*

σει όπιο, ο Thomas θα επισκέπτεται τους μετανάστες, ο Wirth θα εισχωρήσει στο γκέτο, οι Shaw και Mackey θα συναναστρέφονται (αν)αιρετικούς νέους» και άλλα παρόμοια (Τάτσης-Θανοπούλου: 29). Και μόνο η υιοθέτηση αυτής της «αιρετικής» για την εποχή εκείνη ερευνητικής αρχής είναι αρκετή για να καταδείξει τη μεγάλη συνάφεια μεταξύ ερμηνευτικής μεθόδου και ποιοτικής έρευνας.

Η αρχή της ιστορικότητας και η σημασία του χωροχρόνου

Η ανθρώπινη δράση και συμπεριφορά, στο πνεύμα του Ιστορικού Λόγου που μας παρέδωσε ο Dilthey διαμορφώνεται κάτω από την επίδραση των συνθηκών του περιβάλλοντος κόσμου που εκφράζει τη σκέψη του ανθρώπου, τις συνθήκες και το πνεύμα της συγκεκριμένης εποχής. Συνεπώς ο ερευνητής έχει χρέος να διεισδύσει σε αυτές ακριβώς τις συνθήκες και να προσπαθήσει να κατανοήσει το υπό έρευνα φαινόμενο, μέσα στον χωροχρόνο που προέκυψε. Εδώ δεν έχουν θέση κανονικότητες ούτε λειτουργούν νομοτέλειες, όπως έχει τονισθεί κατ' επανάληψη. Θέση έχει η βίωση των πραγμάτων και των συνθηκών μέσα στο πνεύμα της εποχής και η ανάπλασή τους από την πλευρά του ερευνητή και αυτό προϋποθέτει την ταύτιση ή τουλάχιστον την κοινωνία του ερευνητή με το αντικείμενο της έρευνας.

Αυτή η ταύτιση ή η κοινωνία δεν μπορεί να συμβεί με τη μεταφορά του αντικειμένου στο χωροχρόνο του υποκειμένου, αλλά με ρητή μεταφορά του ερευνητή στο αντικείμενο της έρευνας και τον χωροχρόνο που το δημιούργησε. Πιο απλά: Δεν είναι θεμιτό ο ερευνητής να φέρει το αντικείμενο της έρευνάς του στη δική του εποχή και να το ερμηνεύσει με κριτήρια του παρόντος χρόνου· είναι υποχρεωμένος να κάνει ένα μικρό ταξίδι στο χρόνο να μεταβεί στον χωροχρόνο του αντικειμένου της έρευνάς του, να αναπλάσει και να βιώσει μέσα του όλες τις συνθήκες και την κουλτούρα της εποχής και μέσα εκεί, στις συνθήκες δηλαδή που το δημιούργησαν, να το τοποθετήσει και να το κρίνει (Πυργιωτάκης, 2004). Στην προσπάθεια αυτή της αναβίωσης του παρελθόντος μπορούν να συμβάλουν πολλά τεκμήρια, εκθέσεις της εποχής, μουσεία και μουσειακό υλικό, ιστορικές και λοιπές μελέτες.

Όλα αυτά πρέπει να αξιοποιούνται κατάλληλα από τον ερευνητή, κυρίως στις ιστορικο-κοινωνικές αναλύσεις, ώστε να μπορέσει να αναστήσει μέσα του την εποχή του ερευνώμενου αντικειμένου ή φαινομένου και μέσα εκεί να προσπαθήσει να το προσεγγίσει. Η προσέγγισή του έξω από το πλαίσιο που το δημιούργησε εγκυμονεί πολλαπλούς κινδύ-

νους. Όπως δηλαδή σε ένα κείμενο η απομόνωση ενός παραθέματος και η μεμονωμένη εξέτασή του έξω από το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται μπορεί να παραποιήσει το περιεχόμενό του και να οδηγήσει σε διαστρέβλωση του πνεύματος που εκφράζει, έτσι και η απομόνωση μιας κοινωνικής συμπεριφοράς, ενός κοινωνικού φαινομένου ή συμβάντος από το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο έχει εκτυλιχθεί, μπορεί να οδηγήσει (εσκεμμένα ή μη) σε λανθασμένη ερμηνεία και διαστρέβλωση του περιεχομένου του (Umberto Eco).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν τα ζητήματα αυτά, όταν προσεγγίζονται γεγονότα αξιολογικού περιεχομένου. Ιδιαίτερα μια αξιολογική κρίση πρέπει να τοποθετείται στον χωροχρόνο της και να αξιολογείται, όχι με τα αξιολογικά κριτήρια του παρόντος, αλλά με τα κριτήρια που είχαν ισχύ στον συγκεκριμένο χωροχρόνο. Αυτό ίσως ακούγεται αυτονόητο, αλλά πρέπει να τονιστεί με έμφαση διότι τα λάθη αυτού του είδους δεν είναι σπάνια. Συχνά, π.χ. όταν αποφαινόμαστε αξιολογικά για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ή συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μέτρα του παρελθόντος, τα αξιολογούμε με βάση τις σύγχρονες εκπαιδευτικές αντιλήψεις και τάσεις, αγνοώντας ότι αυτές ήταν ενδεχομένως άγνωστες ή και κατακριτέες στο πλαίσιο που λειτουργούσε η εκπαίδευση εκείνης της χώρας ή εκείνης της εποχής.

Δεν είναι επίσης λίγες οι περιπτώσεις όπου αγνοείται η ιστορικότητα των συνθηκών και η σημασία του πλαισίου με την αβασάνιστη αποκοπή εκπαιδευτικών μέτρων μιας διαφορετικής χώρας ή μιας διαφορετικής ιστορικής περιόδου, και τη μεταφορά τους σε μια άλλη χώρα ή μια άλλη χρονική περίοδο, μέσα σε εντελώς διαφορετικό πλαίσιο. Όμως, αν ένα εκπαιδευτικό μέτρο αποκοπεί από την ιστορική του συνάφεια και κληθεί να λειτουργήσει μέσα σε πλαίσιο διαφορετικών συνθηκών, είναι βέβαιο ότι θα απωλέσει μεγάλο μέρος της λειτουργικότητας και της σημασίας του και αναμένεται να επέλθουν προβλήματα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δέχτηκε δυστυχώς πολλές τέτοιες αβασάνιστες «εκπαιδευτικές μεταμοσχεύσεις» που κόστισαν στην ελληνική κοινωνία.

Αντί επιλόγου

Είναι προφανές από όσα προηγήθηκαν, ότι μέσα από την ερμηνευτική θεωρία και την εφαρμογή της στην κατανόηση των κειμένων, έχουν συγκεντρωθεί πολλές γνώσεις και εμπειρίες που μπορούν εύκολα να μεταφερθούν και να αξιοποιηθούν στην ποιοτική έρευνα. Για τον λόγο αυτό προσπάθησα να συμπυκνώσω όλες τις γνώσεις και τις εμπειρίες αυτές με τρόπο που να είναι λειτουργικές και χρήσιμες στην ερευνητική πράξη.

Προέκυψαν έτσι τέσσερις κεντρικές αρχές: η αρχή του ερμηνευτικού κύκλου με την μέθοδο των πολλαπλών επαναλήψεων, αρχή της διαλεκτικής σχέσης «Μέρους»-«Όλου», αρχή της ταύτισης υποκειμένου-αντικειμένου και αρχή της ιστορικότητας με την αξιοποίηση του χωροχρόνου. Οι αρχές αυτές, επεξεργαζόμενες κατάλληλα, θα μπορούσαν να υποδιαιρεθούν σε περισσότερες υποκατηγορίες αν με τον τρόπο αυτόν κάποιοι ερευνητές αισθάνονται ότι βοηθιούνται καλύτερα.

Μέσα από τη διαδικασία αυτή διαπίστωσα ότι είναι τόσο στενή η συνάφεια της ερμηνευτικής των κειμένων με την μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ώστε συχνά έχει κανείς την αίσθηση ότι πρόκειται απλώς για μεταφορά της ερμηνευτικής μεθόδου από τα κείμενα στον άνθρωπο και ότι όλα όσα εκπονήθηκαν από τους οπαδούς της ερμηνευτικής για την βαθύτερη μελέτη των κειμένων είναι ως να εκπονήθηκαν για την μελέτη των κοινωνικών φαινομένων και της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Και βέβαια η αμοιβαία επικάλυψη δεν τελειώνει εδώ. Μέσα από τις θεωρητικές γνώσεις που έχουν προκύψει από τις μελέτες περί ερμηνευτικής, μπορεί να αντλήσει κανείς επιχειρήματα για να ανασκευάσει πολλές από τις επικρίσεις και τις ενστάσεις που έχουν διατυπωθεί σε βάρος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της ποιοτικής έρευνας. Προκύπτει επίσης μέσα από την επιχειρηματολογία αυτή ότι οι περισσότερες ενστάσεις ανάγονται στο γεγονός ότι οι εκπρόσωποι των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών θέλησαν να οικειοποιηθούν και να εφαρμόσουν στην έρευνά τους μεθόδους και πρακτικές των θετικών επιστημών, μολονότι η υφή και η σύστασή του ερευνητικού πεδίου είναι διαφορετική. Αναφέραμε ήδη ότι κατ' αναλογία με τις θετικές επιστήμες γίνεται λόγος και στις κοινωνικές και τις ανθρωπιστικές επιστήμες για υποκειμενικότητα και αντικειμενικότητα, ενώ η διυποκειμενικότητα ως όρος έχει αγνοηθεί παντελώς.

Το ίδιο θα μπορούσε επίσης να ισχυρισθεί κανείς και για τις επικρίσεις σε βάρος της ποιοτικής έρευνας, ότι δεν είναι σε θέση να διατυπώσει θεμελιώδεις κανόνες γενικής ισχύος, ώστε με βάση αυτούς να μπορεί στη συνέχεια να κάνει προβλέψεις. Ουδαμώς λαμβάνεται κι εδώ υπόψιν η υφή του ερευνητικού πεδίου. Δεν συνεκτιμάται δηλαδή ότι κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και ανεπανάληπτος. Συνεπώς είναι αδύνατον διαφορετικοί μεταξύ τους άνθρωποι να αντιδρούν με ίδιο ή έστω παρόμοιο τρόπο, μπροστά στα ίδια ερεθίσματα. Συνεπώς η μοναδικότητα του ανθρώπου αποκλείει την γενίκευση και αυτή με τη σειρά της καθιστά αδύνατη κάθε πρόβλεψη. Μπορεί αυτό να συμβεί μόνο κατ' αναλογία, αλλά επ' αυτού δεν μπορεί στα χρονικά πλαίσια της παρούσας εισήγησης να γίνει λόγος. Η έρευνα πρέπει να συνεχιστεί και βεβαίως όχι για να δώσομε

απαντήσεις στους «αντιφρονούντες» της ποιοτικής έρευνας, αλλά για να ευαισθητοποιηθούμε εμείς περισσότερο και να βελτιώσομε την ποιότητά μας ως ερευνητές. Και αυτή η ευαισθητοποίηση κερδίζεται μόνο αν εντρυφήσομε με σοβαρότητα και ευθύνη στα προβλήματά της. Και πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι η ποιοτική έρευνα δεν κινδυνεύει σήμερα από τους αντιφρονούντες, αλλά από όσους την εφαρμόζουν στην ερευνητική πράξη. Αυτοί φέρουν την ευθύνη

Βιβλιογραφία

Θαλασσάς, Π. (2001). Ο Χάϊντεγγερ και η Ερμηνευτική. *Ίνδικτος,* 15, Ειδικό αφιέρωμα στην Ερμηνευτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Κριτική.

Καλέρη, Αικ. (2001). :«Για το Προχώρημα Πέρα απ' τον Καντ» του Βίλχελμ Ντιλτάυ. Μικρή εισαγωγή της μεταφράστριας. *Ίνδικτος,* Τεύχ. 15, Ειδικό αφιέρωμα στην Ερμηνευτική.

Μπονίδης, Κ. (2020) Ακαδημαϊκοί παιδαγωγικοί λόγοι και ρηματικοί σχηματισμοί της Νεοτερικότητας. Στο Κ. Μπονίδης, Γ. Ζαρίφης (επιμ.) Παιδαγωγική-Επιστήμη της Αγωγής-Επιστήμες της Αγωγής: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα. Γράφημα

Mason, J. (2009). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Ελληνικά Γράμματα.

Πουρκός, Μ. (2010α). Η Διαμάχη Μεταξύ Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Διευρύνοντας τις Προοπτικές στη Μεθοδολογία και τον Ερευνητικό Σχεδιασμό. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 131-176). Τόπος.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. & Παπαδάκης, Ν. (2002). Ερμηνευτική Μέθοδος και Τάξη του Λόγου στην Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Α. Παπάς, Α. Τσιπλιτάρης, Ν. Πετρουλάκης, κ.ά. (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σσ. 73-99). Ατραπός.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2004). Ερμηνευτική Προσέγγιση Εκπαιδευτικών Νόμων και Νομοσχεδίων: Μια Απόπειρα Διαμόρφωσης Ενός Σχεδίου Εργασίας. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη κ.ά. (Επιμ.), Π*ρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σσ. 73-86). Κυριακίδη.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2008). Η Έννοια του Καθαρού Λόγου και του Ιστορικού Λόγου στον Γουλιέλμο Ντιλτάη (Wilhelm Dilthey) και Προβλήματα Αντικειμενικότητας, Γενίκευσης και Προβλεψιμότητας στο χώρο των Ανθρωπιστικών Επιστημών. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνας (Επιμ.), *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σσ. 316-322). Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη* (16η έκδ.). Πεδίο.

Τάτσης, Ν. Χ.- Μ. Θανοπούλου (2009). *Η Κοινωνιολογία της Σχολής του Σικάγο.* Παπαζήση.

Υφαντής, Δ. (2011). Εισαγωγή-Σχόλια στο *Wilhelm Dilthey: «Η Γένεση της Ερμηνευτικής».* Ροές-Φιλοσοφική βιβλιοθήκη.

Umberto Eco (1993). Ερμηνεία και Υπερ-ερμηνεία, Ελληνικά Γράμματα.

Klafki Wolfgang (1973). Hermeneutisches Verfahren in der Erziehungswissenschaft, Στο του ίδιου: (Hrsg) Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, τόμος 3, Frankfurt

Leo Roth (Hrsg) (1978) Methoden erziehungswissenschaftlischer Forschun, Stuttgart.

Röhrs Hermann (1971) Forschungsmethoden in der Erziehungsnwissenschaft, Stuttgart.

Werner Linke (1966). Aussage und Deutung in der Paedagogik Dialektische-hermeneutische und Phanomenologische Methodenprobleme, Heidelberg.

Ο ρόλος της «Εκπαιδευτικής Μνήμης» στην παιδαγωγική οπτική των υποψήφιων εκπαιδευτικών και οι προοπτικές ανατροπής της

Βασίλης Τσάφος
Καθηγητής ΤΕΑΠΗ,
Κοσμήτορας Σχολής Επιστημών της Αγωγής,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
vtsafos@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τον ρόλο της «εκπαιδευτικής μνήμης» στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής οπτικής των υποψήφιων εκπαιδευτικών και αναδεικνύει τις δυνατότητες κριτικής ανατροπής της στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσής τους. Ως εκπαιδευτική μνήμη ορίζεται το σύνολο των βιωματικών εμπειριών που αποκομίζουν τα άτομα κατά τη σχολική τους διαδρομή και οι οποίες ενσωματώνονται σε ένα εσωτερικευμένο, συχνά άρρητο, σύστημα αναπαραστάσεων και προσδοκιών. Η μνήμη αυτή λειτουργεί ως «λανθάνον μοντέλο» ή «κρυφό πρόγραμμα σπουδών», επηρεάζοντας σε βάθος τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία, τη μάθηση, την αξιολόγηση τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού αλλά και τον ρόλο των μαθητών/ητριών. Αντλώντας από τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία και αξιοποιώντας κείμενα υποψήφιων εκπαιδευτικών (αναστοχαστικά ημερολόγια, καταγραφές από παρατηρήσεις εκπαιδευτικής πράξης, αυτοβιογραφικά κείμενα) η μελέτη καταδεικνύει ότι οι πρώιμα διαμορφωμένες πεποιθήσεις εμφανίζουν ιδιαίτερη ανθεκτικότητα και συχνά υπερισχύουν της πανεπιστημιακής θεωρητικής κατάρτισης, οδηγώντας στην αναπαραγωγή οικείων διδακτικών προτύπων. Η εκπαιδευτική μνήμη ωστόσο δεν αποτελεί μόνο μηχανισμό αναπαραγωγής, αλλά μπορεί να γίνει και ένα δυναμικό πεδίο μετασχηματισμού, εφόσον αναδειχθεί και αποτελέσει αντικείμενο συστηματικού κριτικού αναστοχασμού. Στο κείμενο ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο της βιογραφικής αφήγησης, των αναστοχαστικών ημερολογίων ως παιδαγωγικών εργαλείων που καθιστούν ορατές τις άρρητες παραδοχές και διευκολύνουν τη συγκρότηση

μιας περισσότερο συνειδητής, κριτικής και χειραφετημένης επαγγελματικής ταυτότητας. Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική μνήμη προτείνεται να αντιμετωπίζεται όχι ως πρόσκομμα, αλλά ως αφετηρία παιδαγωγικού μετασχηματισμού στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική Μνήμη, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, αναστοχαστικές πρακτικές, αυτοβιογραφική προσέγγιση, επαγγελματική ταυτότητα

Abstract

This paper explores the role of "educational memory" in shaping the pedagogical perspective of pre-service teachers and highlights the possibilities for its critical transformation within the context of their initial teacher education. Educational memory is defined as the totality of experiential learning acquired throughout individuals' school trajectories, which becomes embedded in an internalized - often implicit - system of representations and expectations. This memory functions as a "latent model" or a form of "hidden curriculum," deeply influencing conceptions of teaching, learning, assessment, the role of the teacher, as well as the role of students. Drawing on relevant international literature and analyzing texts produced by pre-service teachers (reflective journals, observation reports from teaching practice, and autobiographical narratives), the study demonstrates that early-formed beliefs display considerable resilience and frequently outweigh university-based theoretical preparation, leading to the reproduction of familiar instructional patterns. The paper argues that educational memory should not be understood solely as a mechanism of reproduction; rather, it can become a dynamic field of transformation, provided that it is made explicit and subjected to systematic critical reflection. Particular emphasis is placed on the role of biographical narrative and reflective journals as pedagogical tools that render implicit assumptions visible and facilitate the construction of a more conscious, critical, and emancipated professional identity. In conclusion, educational memory is proposed to be approached not as an obstacle, but as a starting point for pedagogical transformation within initial teacher education.

Keywords: Educational Memory, teacher education, reflective practices, autobiographical approach, professional identity

Εισαγωγή

Η παιδαγωγική οπτική των υποψήφιων εκπαιδευτικών δεν διαμορφώνεται αποκλειστικά στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης ούτε είναι προϊόν απλώς της ευρύτερης θεωρητικής τους κατάρτισης. Αντίθετα, εδράζεται ανάμεσα σε άλλες παραμέτρους, και σε ένα προϋπάρχον πλέγμα βιωμάτων, εμπειριών και εσωτερικευμένων προτύπων, που συγκροτούνται ήδη από τα πρώτα τους σχολικά χρόνια και σταδιακά παγιώνονται κατά τη μακρά σχολική τους διαδρομή ως μαθητών και μαθητριών (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004, Beauchamp & Thomas, 2009). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν περάσει χιλιάδες ώρες σε σχολικές αίθουσες ως μαθητές/ήτριες, παρατηρώντας, εσωτερικεύοντας και αποτιμώντας διδακτικές πρακτικές. Οι εμπειρίες αυτές συνιστούν ένα άτυπο αλλά ισχυρό σύστημα αναφορών που επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία, τη μάθηση, την εκπαιδευτική κουλτούρα, την ιεραρχία στο εκπαιδευτικό σύστημα, τις αξιολογικές πρακτικές αλλά και τον ρόλο του σχολείου και του ίδιου του εκπαιδευτικού αλλά και τη θέση και τον ρόλο των μαθητών/τριών (Mockler, 2011, Rodgers & Scott, 2008, Kelchtermans, 2009). Το σύστημα αυτό αναφορών, το οποίο μπορεί να οριστεί ως «εκπαιδευτική μνήμη», λειτουργεί ως λανθάνουσα παιδαγωγική θεωρία. Ένα ισχυρό και συχνά ασυνείδητο πλαίσιο αναφοράς, το οποίο ενεργοποιείται συχνά ασυνείδητα κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού ρόλου και επηρεάζει καθοριστικά τις διδακτικές επιλογές, τις στάσεις και τις παιδαγωγικές πρακτικές.

Η παρακάτω κατάθεση υποψήφιας εκπαιδευτικού αποτυπώνει με ενάργεια τη δυναμική αυτή και ασυνείδητη λειτουργία:

> «*Δυστυχώς διαπιστώνω ότι δεν έχω καταφέρει να ξεφύγω από τις εμπειρίες μου, από τα δικά μου βιώματα. […] Ενώ θεωρητικά μπορώ να καταλάβω ποιος προσανατολισμός θα βοηθήσει πραγματικά τα παιδιά σε μια σχολική τάξη, όταν μπαίνω σε αυτήν […] είναι σαν να παρασέρνομαι και να βγαίνουν στην επιφάνεια όλες οι δικές μου εμπειρίες. […] Στην πράξη βλέπω να συμπεριφέρομαι […] σύμφω-*

να με τις δικές μου δασκάλες, τη δική μου εκπαίδευση που όμως προσπαθούσα να αποφύγω να την ακολουθήσω».

Η μαρτυρία αυτή αναδεικνύει τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη θεωρητική γνώση και στη βιωματική μνήμη, καθώς και την ένταση που συχνά προκύπτει μεταξύ συνειδητής παιδαγωγικής πρόθεσης και ασυνείδητης αναπαραγωγής λανθανόντων προτύπων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η υποψήφια εκπαιδευτικός ομολογεί ότι δυσκολεύεται να αποδεσμευτεί από τα ασυνείδητα εσωτερικευμένα παιδαγωγικά πρότυπα. Και τελικά καταδεικνύει την σημαντική επιρροή της εκπαιδευτικής μνήμης στην επιλογή των διδακτικών πρακτικών αλλά και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική πράξη ευρύτερα.

Η «εκπαιδευτική μνήμη»

Η έννοια της «εκπαιδευτικής μνήμης» επιχειρεί να αποτυπώσει ακριβώς αυτό το σύνολο βιωματικών αναπαραστάσεων. Πρόκειται για μια μορφή ενσώματης και συχνά άρρητης γνώσης, η οποία λειτουργεί ως φίλτρο ερμηνείας της παιδαγωγικής πραγματικότητας (Kelchtermans, 2009). Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, όταν οι ίδιοι ήταν μαθητές/ήτριες, λόγω κυρίως της σταδιακής και ασυνείδητης εσωτερίκευσης προσεγγίσεων, πρακτικών και στοχεύσεων, θεωρούνται μάλιστα οι πιο σημαντικές για τον μελλοντικό τους ρόλο ως εκπαιδευτικών (Τσάφος, 2021). Η εκπαιδευτική αυτή μνήμη ενεργοποιείται κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος οδηγώντας στην αυτόματη και ασυνείδητη αξιοποίηση των «λανθανόντων μοντέλων». Ο Dan Lortie (1975, στο Goodson, 2109: 172) την ορίζει ως «μαθητεία παρατήρησης», προκειμένου να περιγράψει τη μακρόχρονη και συστηματική έκθεση των μαθητών και των μαθητριών σε διδακτικά πρότυπα, πρακτικές και παιδαγωγικές λογικές κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, Ο/Η εκπαιδευτικός, ακόμη και όταν η εκπαίδευσή του/της στο πανεπιστήμιο τον/την κατευθύνει σε διαφορετικούς προσανατολισμούς, επανέρχεται εισερχόμενος/η στο επάγγελμα σε ό,τι έχει βιώσει και έχει ασυνείδητα εσωτερικεύσει στο παρελθόν, στο λανθάνον δηλαδή αυτό μοντέλο (Androusou & Tsafos, 2017).

Πρόκειται μάλιστα για γνώση που ως βιωματικά κατακτημένη είναι πολύ δύσκολο να προσεγγιστεί κριτικά ή να γίνει αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Ο Pajares (1992: 307) διερευνώντας τη φύση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όσο νωρίτερα ενσωματωθεί μια πεποίθηση τόσο πιο δύσκολο είναι να αλλάξει. Οι πε-

ποιθήσεις, υποστηρίζει, είναι καθοριστικές για τον καθορισμό εργασιών και την επιλογή εργαλείων με τα οποία ερμηνεύονται, σχεδιάζονται και λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη. Και η αλλαγή των πεποιθήσεων στην ενήλικη ζωή είναι ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα.

Οι σχολικές εμπειρίες άλλωστε ενσωματώνονται στη μνήμη με έντονο συναισθηματικό φορτίο. Ως βιώματα που έχουν εγγραφεί κυρίως σωματικά και συναισθηματικά - και σε μικρότερο βαθμό γνωστικά - αποκτούν ιδιαίτερη ανθεκτικότητα και ισχύ. Διαμορφώνουν, συχνά άρρητα, την αντίληψη του μελλοντικού εκπαιδευτικού για το πώς «πρέπει» ή «δεν πρέπει» να είναι το σχολείο, η διδασκαλία και ο/η εκπαιδευτικός. Η βιωματική αυτή μνήμη είναι δύσκολα μεταβαλλόμενη και λειτουργεί συχνά σε ασυνείδητο επίπεδο, ενεργοποιώντας ένα λανθάνον παιδαγωγικό μοντέλο που επηρεάζει καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο ο μελλοντικός εκπαιδευτικός προσεγγίζει τη διδακτική πράξη.

Ο Johnson ορίζει τις παραμέτρους αυτής της εκπαιδευτικής μνήμης και εξηγεί πώς αυτή οργανώνει την οπτική απέναντι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού θέτοντας τα θεμέλια της επαγγελματικής ταυτότητας.

> *Για τους περισσότερους δασκάλους, η μαθητεία της παρατήρησης περιλαμβάνει δύο τύπους αναμνήσεων. Το πρώτο είναι οι αναμνήσεις μας ως μαθητές/ήτριες: πώς εμείς ως μαθητές/ήτριες αναμενόταν να μιλήσουμε και να δράσουμε και τι μάθαμε από τις εμπειρίες του να είμαστε μαθητές/ήτριες. Το δεύτερο είναι οι αναμνήσεις μας για τους πρώην δασκάλου/ες μας: Τι έκαναν και είπαν αυτοί/ές οι δάσκαλοι/άλες και πώς προσέγγισαν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Χωρίς να το γνωρίζουμε, αυτές οι αναμνήσεις γίνονται η βάση των αρχικών μας αντιλήψεων για τον εαυτό μας ως εκπαιδευτικών, για το πώς επηρεάζουν τις απόψεις μας για τους μαθητές/ήτριες, διαμορφώνουν τα θεμέλια της συλλογιστικής μας και ενεργούν ως δικαιολογίες για τις διδακτικές μας πρακτικές. Είναι ενδιαφέρον ότι αυτές οι αναμνήσεις φαίνεται επίσης να έχουν μόνιμο αντίκτυπο στο είδος του/της δασκάλου/ας που όλοι επιθυμούμε να είμαστε.*
>
> (*Johnson*, 1999: 19*)*.

Αυτή η επίδραση από την βιωματική μαθητεία παρατήρησης είναι εμφανής στην καταγραφή μιας υποψήφιας εκπαιδευτικού, η οποία αναφέρει ότι ήδη από το Δημοτικό επιθυμούσε να γίνει δασκάλα, ενώ αργότερα φιλόλογος, επηρεασμένη κυρίως από τις καθηγήτριές της, που λειτούργησαν ως πρότυπα.

«*Από μαθήτρια Δημοτικού ήθελα να γίνω δασκάλα και στο Γυμνάσιο καθηγήτρια. Στο Λύκειο ξεκαθάρισα ότι θέλω να γίνω φιλόλογος. Επηρεάστηκα από το ίδιο το σχολείο* (*μου άρεσε η σχολική ζωή που ήταν πολύ πλούσια*). […] *Οι καθηγήτριες του Γυμνασίου έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο. Υπήρξαν πρότυπα σε συνδυασμό και με το ιδεολογικό κλίμα της εποχής που καλλιεργούσε τα γράμματα, τις τέχνες, τον πολιτισμό και την εκπαίδευση* […] *Ως μαθήτρια έβλεπα το σχολείο ως μια κυψέλη: κοινότητα που δημιουργεί και ασχολείται με τον πολιτισμό και την κοινωνία*».

Η εκπαιδευτική μνήμη σε αυτή την περίπτωση συγκροτεί ένα ιδεατό πρότυπο σχολείου. Το σχολείο βιώνεται ως «κυψέλη», ως κοινότητα πολιτισμού και δημιουργίας, αναπαράσταση που επηρεάζει τόσο τις προσδοκίες της όσο και τη μελλοντική παιδαγωγική της επιδίωξη και τις επαγγελματικές της επιλογές, όπως φαίνονται στο επόμενο απόσπασμα από την αυτοβιογραφική της καταγραφή:

«*Ως φοιτήτρια είδα το σχολείο ως ένα συντηρητικό θεσμό, αυταρχικό που δεν αφήνει περιθώρια και που υπηρετεί το κατεστημένο. Άρχισε το πλαίσιο να μου φαίνεται ασφυκτικό ο τρόπος διδασκαλίας επίσης. Δεν άντεχα αυτό το σχολικό πλαίσιο και θέλησα να στρέψω το ενδιαφέρον μου στην εξωσχολική αγωγή. Να στραφώ 'στο θέατρο στην εκπαίδευση' που ήταν ένα μέσο αγωγής πιο ελεύθερο από τα μαθήματα του σχολείου. Σκέφτηκα μάλιστα να δουλέψω στον χώρο των κωφών που τους βλέπω ως μια γλωσσική μειονότητα. Η δική μου δραστηριότητα (θέατρο κωφών) αποσκοπούσε μεταξύ των άλλων στην υπεράσπιση του δικαιώματος των κωφών για διαφοροποίηση (νοηματική γλώσσα). Αν και δεν ήταν μια σχολική εμπειρία υπήρξε σταθμός. Είδα αλλιώς την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο ουσιαστικά. Απαγκιστρώθηκα από την άλλη και είδα στόχους και διαδικασίες. Απελευθερώθηκα στην επαφή μου με τους μαθητές. Έγινα πιο δημιουργική*».

Η εκπαιδευτική μνήμη, συνεπώς, μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των βιωματικών εμπειριών που αποκομίζει το άτομο από τη σχολική του διαδρομή και οι οποίες ενσωματώνονται σε ένα εσωτερικευμένο σύστημα αναπαραστάσεων και προσδοκιών για τον/την εκπαιδευτικό και τον ρόλο του/της. Αυτή η μορφή βιωματικής γνώσης ως «λανθάνον μοντέλο» ενεργοποιείται κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Εκπαιδευτική μνήμη και κοινωνικές-ακαδημαϊκές αναπαραστάσεις

Η εκπαιδευτική μνήμη βέβαια συγκροτείται μέσα σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό πλαίσιο, οπότε επηρεάζεται καθοριστικά και από τους κυρίαρχους λόγους που καθορίζουν την πρόσβαση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Γιατί πρόκειται για λόγους που συγκατασκευάζουν την αναπαράσταση των εκπαιδευτικών συνθηκών που βιώνονται εντός του σχολείου και διαλέγονται με αυτές (Connely & Clandinin, 1990: 2). Η αναγνώριση της κοινωνικής κατασκευής αυτής της αναπαράστασης, όπου το ατομικό και το κοινωνικό δεν μπορούν να διακριθούν (Goodson & Sikes, 2001: 10), αναδεικνύεται σε πολλά σημεία στα κείμενα των υποψήφιων εκπαιδευτικών

Πολλές φοιτήτριες προσχολικής αγωγής, για παράδειγμα, περιγράφουν την επιλογή τους ως αποτέλεσμα της αγάπης για τα παιδιά και της επιθυμίας τους να τα φροντίζουν. Ωστόσο, πίσω από αυτή τη ρητορική αναδύεται η στερεοτυπική έμφυλη κοινωνική αναπαράσταση: η νηπιαγωγός ως «μητρική» φιγούρα, επέκταση ουσιαστικά του ρόλου της μητέρας.

> Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία φοιτήτριας προσχολικής αγωγής: «*Όταν με ρωτάει κάποιος γιατί αποφάσισα να γίνω εκπαιδευτικός, το πρώτο πράγμα που μου έρχεται στο μυαλό είναι επειδή αγαπάω τα παιδιά. Καθώς όμως θυμάμαι τα παιδικά μου χρόνια, δεν ήταν μόνο η αγάπη μου για τα παιδιά αλλά και η κυρία Μαρία, το πρότυπό μου. Ήταν η πρώτη μου νηπιαγωγός και η πιο καλή, γλυκιά και υπομονετική… Θέλω να της μοιάσω και να ακολουθήσω το παράδειγμά της*».

Η μορφή της νηπιαγωγού αναδεικνύεται ως καθοριστικό πρότυπο, ενώ η συναισθηματική μνήμη του «ευχάριστου κλίματος» διαμορφώνει μια συγκεκριμένη αντίληψη για το τι σημαίνει «καλή εκπαιδευτικός». Η ανάμνηση αυτή δεν είναι ουδέτερη: λειτουργεί ως αξιακό και επαγγελματικό σημείο αναφοράς. Γιατί στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική μνήμη συνομιλεί με τον κυρίαρχο λόγο που ορίζει το επάγγελμα ως «κατάλληλο για γυναίκες» και προτάσσει τη φροντίδα έναντι της επαγγελματικής εξειδίκευσης. Έτσι οι σχέσεις αγάπης και ζεστασιάς αναδεικνύονται ως πυρήνας της προσχολικής διαδικασίας, συχνά εις βάρος της αναγνώρισης της παιδαγωγικής διάστασης ως σύνθετης και επιστημονικά θεμελιωμένης πρακτικής.

Πιο εμφανής γίνεται η αναπαράσταση αυτή στο επόμενο απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο άλλης φοιτήτριας:

> «Οι γονείς μου, μου έλεγαν ότι το επάγγελμα της νηπιαγωγού είναι ένα πολύ καλό επάγγελμα για μια γυναίκα, με καλά λεφτά, με πολλές διακοπές, ξεκούραστο και άλλα τέτοια. Οι συγγενείς και οι δάσκαλοι με προέτρεπαν να επιλέξω το συγκεκριμένο επάγγελμα («είναι γεννημένη δασκάλα», «φροντίζει και προσέχει τα μικρότερα παιδιά, όπως μια δασκάλα», «σου ταιριάζει αυτό το επάγγελμα» κλπ) και, ενδεχομένως, υποσυνείδητα εσωτερίκευσα τις παραπάνω προσδοκίες».

Υπό την επίδραση των κυρίαρχων λόγων διαμορφώνονται, όπως φαίνεται, και οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών που προορίζονται για τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα από τις καταγραφές της μαθητικής διαδρομής δύο φοιτητριών.

> *«Στο δημοτικό ένιωθα ότι η δασκάλα μου είχε πάντα τον τελευταίο λόγο για όλα. Το μάθημα γινόταν με συγκεκριμένο τρόπο και δεν υπήρχε πολύς χώρος για να πούμε τη γνώμη μας ή να δοκιμάσουμε κάτι διαφορετικό. Θυμάμαι να νιώθω μικρή και ανίκανη να κρίνω. Μια μέρα στην Ε΄ Δημοτικού, στο μάθημα της Ιστορίας η δασκάλα μάς ρώτησε γιατί, κατά τη γνώμη μας, έγινε ένα ιστορικό γεγονός. Σήκωσα το χέρι μου και έδωσα μια διαφορετική απάντηση από αυτήν που περίμενε συσχετίζοντάς το με σύγχρονα δεδομένα. Με κοίταξε και μου είπε: "Αυτά δεν αφορούν στο μάθημα. Πρέπει να είμαστε πιο προσεκτικοί. Όταν μεγαλώσεις, θα καταλάβεις καλύτερα". Από εκείνη τη στιγμή δίσταζα να ξαναμιλήσω όταν δεν ήμουν σίγουρη ότι λέω ακριβώς αυτό που περίμενε. Σιγά σιγά έμαθα ότι το σημαντικό δεν ήταν τι σκέφτομαι, αλλά να δίνω την απάντηση που περίμεναν από εμένα, γιατί αυτό σήμαινε ότι προχωράω σωστά και ταίριαζε στην εικόνα της "καλής μαθήτριας»*
>
> *«Στο γυμνάσιο και το λύκειο θυμάμαι πως σε πολλά μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά, η Χημεία ή η Ιστορία, ο ρόλος μας ήταν κυρίως να ακολουθούμε οδηγίες και να απομνημονεύουμε όσα μας υπέδειχναν οι καθηγητές. Στην τάξη της Χημείας, για παράδειγμα, όταν προσπαθούσα να σκεφτώ έναν διαφορετικό τρόπο επίλυσης μιας άσκησης, η καθηγήτρια με διέκοπτε λέγοντας ότι «δεν είναι αυτό που χρειάζεται να ξέρεις τώρα». Στα Μαθηματικά, αντίστοιχα, έπρεπε να ακολουθούμε βήμα-βήμα τη μέθοδο που έγραφε ο καθηγητής στον πίνακα, χω-*

ρίς να υπάρχει χώρος για ερωτήσεις που αμφισβητούσαν τον πρότυπο αυτόν τρόπο επίλυσης. Θυμάμαι να νιώθω συχνά ότι η μάθηση δεν ήταν τόσο να καταλάβω τα πράγματα, όσο να αποδώσω σωστά τις απαντήσεις και να ακολουθήσω τις οδηγίες τους για να πετύχω στις εξετάσεις. Ένιωθα ότι η τάξη λειτουργούσε σαν μηχανή: οι καθηγητές ήξεραν πού έπρεπε να φτάσω και εμείς είχαμε έναν μόνο ρόλο - να ακολουθούμε και να εφαρμόζουμε πιστά όσα μας υποδείκνυαν, χωρίς να υπάρχει χώρος για δική μας σκέψη ή δημιουργική προσέγγιση.»

Στο πρώτο απόσπασμα η φοιτήτρια περιγράφει πώς η δασκάλα λειτουργούσε ως ειδικός που καθόριζε εκ των προτέρων τόσο το γνωστικό περιεχόμενο όσο και τον «αξιακό» στόχο της μάθησης, ενώ οι μαθητές, θεωρούμενοι «ατελείς ενήλικες», δεν είχαν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν την πορεία της δικής τους μάθησης. Βιώνει έτσι εμπειρικά την κυρίαρχη αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία περιορίζεται στη μετάδοση προκαθορισμένων γνώσεων και στη συμμόρφωση με τα «σωστά» πρότυπα συμπεριφοράς και γνώσης. Μαθαίνει ουσιαστικά να δίνει την απάντηση που περιμένει ο/η εκπαιδευτικός χωρίς να αναπτύσσει κριτική σκέψη ή προσωπική αντίληψη. Έτσι, στα μάτια της η σχολική διαδικασία οργανώνεται γύρω από τα γνωστικά αντικείμενα και τις οδηγίες της δασκάλας. Εξοικειώνεται τελικά με τα όρια μιας διαδικασίας που δεν αφήνει χώρο για τη δημιουργική συμμετοχή και την αυτόνομη κρίση των παιδιών.

Το δεύτερο απόσπασμα καταδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η τεχνο-επαγγελματική ιδεολογία της διδασκαλίας επικαθορίζει την εμπειρία της ως μαθήτριας. Η φοιτήτρια περιγράφει τον εκπαιδευτικό ως «ειδικό» που καθορίζει κάθε βήμα της μάθησης, επιβεβαιώνοντας ότι στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης ο εκπαιδευτικός θεωρείται διαχειριστής και ελεγκτής της μαθησιακής διαδικασίας. Η αναφορά στο γεγονός ότι πρέπει να ακολουθούν πιστά τις οδηγίες και να απομνημονεύουν τις σωστές μεθόδους δείχνει ότι η διδασκαλία νοείται κυρίως ως μετάδοση περιεχομένου. Επιπλέον, η έμφαση που δίνεται στη σωστή απόδοση των απαντήσεων και στον περιορισμό της δικής τους σκέψης δείχνει ότι η αναπαραγωγή γνώσης σε ένα εξετασιο-κεντρικό σύστημα ορίζει και τον άξονα γύρω από τον οποίο οργανώνεται ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία. Το βιωματικό παράδειγμα καταδεικνύει, επομένως, ότι οι μαθητές/ήτριες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συχνά βιώνουν τη σχολική μάθηση ως αυστηρά καθοδηγούμενη διαδικασία, όπου η προσωπική ανακάλυψη και η

κριτική σκέψη περιορίζονται, ενώ η γνώση του περιεχομένου κυριαρχεί.

Και τα δύο παραδείγματα καταδεικνύουν, επίσης, την επιβαλλόμενη ανάγκη και την προσδοκία ταυτόχρονα για μια παιδαγωγική κατάρτιση που θα καταστήσει τον/την εκπαιδευτικό ικανό/ή να οργανώνει τη μάθηση με σαφή στόχο, οριοθετημένο περιεχόμενο και εφαρμοσμένες τεχνικές. Και κυρίως όσον αφορά την εκπαίδευση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση έναν τέτοιο προσανατολισμό είναι φυσικό οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να προσλαμβάνουν ως δεδομένη και αυτονόητη την εκπαίδευσή τους στα γνωστικά αντικείμενα.

Με αυτόν τον τρόπο είναι επόμενο να επηρεάζονται και οι προσδοκίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών από τις σπουδές τους. Γιατί περιμένουν ότι θα εκπαιδευτούν ως εκπαιδευτικοί είτε σε μια επαγγελματική σχολή με πρακτικό προσανατολισμό, όπου καλλιεργούνται κυρίως δεξιότητες διαχείρισης ομάδων παιδιών είτε σε πανεπιστημιακά τμήματα όπου θα αποκτήσουν ειδικές γνώσεις που αφορούν τον επιστημονικό τομέα του διδακτικού τους αντικειμένου. Και οι προσδοκίες αυτές αποβαίνουν πολλές φορές καθοριστικές για τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν αλλά και διαχειρίζονται τις σπουδές τους. Γιατί είναι ιδιαίτερα δύσκολο με διαμορφωμένο το συγκεκριμένο ορίζοντα προσδοκιών να κατανοήσουν τη σημασία των ποικίλων άλλων παραμέτρων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τις οποίες οφείλουν να επεξεργαστούν και θεωρητικά στο πλαίσιο των σπουδών τους (Ανδρούσου & Τσάφος, 2020).

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής μνήμης

Η εκπαιδευτική μνήμη, ως το σύνολο των βιωματικών εμπειριών που αποκομίζει κάθε άτομο από τη σχολική του διαδρομή, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της προσωπικής εκπαιδευτικής τους θεωρίας οπότε και της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Πλήθος ερευνών καταδεικνύει ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τείνουν να αναπαράγουν διδακτικά μοντέλα που βίωσαν ως μαθητές και μαθήτριες (Beijaard et al., 2004, Mockler, 2011). Η μακροχρόνια έκθεση σε συγκεκριμένες πρακτικές δημιουργεί ισχυρά γνωστικά σχήματα μέσα από τα οποία νοηματοδοτείται η εκπαιδευτική πράξη.

Η εκπαιδευτική μνήμη επομένως αποτελεί βασική παράμετρο διαμόρφωσης της παιδαγωγικής ταυτότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Η ισχύς της έγκειται ακριβώς στην αορατότητα και τη σταθερότητα των εσωτερικευμένων πρακτικών, οι οποίες συγκροτούν ένα πλαίσιο αυ-

τονόητων παραδοχών για το τι είναι «καλή διδασκαλία», «αποτελεσματική τάξη» ή «σωστός εκπαιδευτικός» (Kelchtermans, 2009). Έτσι, στα συγκεντρωτικά και εξατασιοκεντρικά εκπαιδευτικά συστήματα η διδασκαλία συχνά εκλαμβάνεται ως μετάδοση γνώσης, η αξιολόγηση ως μηχανισμός ελέγχου και η πειθαρχία ως βασικό εργαλείο διαχείρισης της σχολικής τάξης (Kelchtermans, 2009). Η μνήμη αυτή δεν λειτουργεί απλώς ως αποθετήριο εμπειριών, αλλά ως ενεργό ερμηνευτικό σχήμα, μέσα από το οποίο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν και τη θεωρητική γνώση που λαμβάνουν στο πανεπιστήμιο.

Εάν επομένως η εκπαιδευτική μνήμη δεν αναδειχθεί και δεν αποτελέσει αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τείνει να υπερισχύει της θεωρητικής γνώσης και να καθοδηγεί τις διδακτικές επιλογές (Cochran-Smith et al., 2015).

Η Εκπαιδευτική Μνήμη ως πεδίο μετασχηματισμού

Η επαγγελματική ωστόσο ταυτότητα των εκπαιδευτικών συγκροτείται μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση προσωπικής ιστορίας, κοινωνικών προσδοκιών και θεσμικών πλαισίων (Beijaard et al., 2004, Rodgers & Scott, 2008, Mockler, 2011). Δεν πρόκειται για ένα σταθερό ή προδιαγεγραμμένο σχήμα, αλλά για μια δυναμική κατασκευή, η οποία μεταβάλλεται και επανανοηματοδοτείται στο χρόνο (Φρυδάκη, 2015). Υπό αυτή την έννοια, η ταυτότητα μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διαπραγμάτευσης και μετασχηματισμού, εφόσον δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες αναστοχασμού (Loughran, 2019, Izadinia, 2016). Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καλείται, επομένως, να μετατρέψει την εκπαιδευτική μνήμη από αυτονόητο και αδιαμφισβήτητο υπόστρωμα εμπειριών σε αντικείμενο κριτικής ανάλυσης, ώστε η επαγγελματική ταυτότητα να συγκροτείται συνειδητά και όχι αναπαραγωγικά (Brookfield, 2017).

Σε έναν τέτοιο αναστοχαστικό προσανατολισμό η εκπαιδευτική μνήμη εμπεριέχει τη δυναμική ανατροπής της. Ο κριτικός αναστοχασμός, όπως περιγράφεται από τον Mezirow (1991) στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, προϋποθέτει την αναγνώριση των βιωματικών παραδοχών, την κριτική ανάλυση των κοινωνικών και πολιτισμικών τους ριζών, τη σύνδεση θεωρίας και πράξης και τη συμμετοχή σε συλλογικό διαλογικό πλαίσιο επεξεργασίας (Brookfield, 2017, Rodgers & Scott, 2008, Loughran, 2019). Μέσα από τέτοιες διαδικασίες, οι «αυτονόητες» αντιλήψεις καθίστανται ορατές και άρα επιδεκτικές επεξεργασίας. Η ενσωμά-

τωση αναστοχαστικών ημερολογίων, αφηγηματικών αυτοβιογραφικών καταγραφών, εποπτευόμενης πρακτικής άσκησης και συστηματικής διαλογικής επεξεργασίας εμπειριών έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει ουσιαστικά αυτή τη μετασχηματιστική αυτή δυναμική (Korthagen, 2017).

Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση, επομένως, αποτελεί κρίσιμο πεδίο διαπραγμάτευσης της εκπαιδευτικής μνήμης. Δεν αρκεί η βιωματική εξοικείωση με εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις και η κριτική, χειραφετική ανάγνωση του σχολείου ως θεσμού. Απαραίτητη είναι και η επεξεργασία των «αυτονόητων» αντιλήψεων μέσα από την ανάδυση και την κριτική επεξεργασία των εμπειριών. Γιατί μια τέτοια διαχείριση της εκπαιδευτικής μνήμης μπορεί να δημιουργήσει ρωγμές στο ασυνείδητα ενσωματωμένο «λανθάνον μοντέλο» διδασκαλίας.

Χαρακτηριστική είναι η παραδοχή φοιτήτριας που αναστοχάζεται τη δυσκολία της να απομακρυνθεί από ένα αυθεντικό, καθοδηγητικό πρότυπο διδασκαλίας:

> «*Το να μην είμαι σε μεγάλο βαθμό καθοδηγητική και περιοριστική απέναντι στα παιδιά […] με δυσκόλεψε αρκετά, καθώς μέσα και από τη βιωμένη μου εμπειρία σε τόσα χρόνια εκπαίδευσης είχα οικειοποιηθεί την εκπαίδευση ως μια διαδικασία όπου ο εκπαιδευτικός είχε τον κεντρικό ρόλο και γνώριζε καλύτερα από τα παιδιά*».

Η ρητή αναγνώριση αυτής της εσωτερικευμένης αυθεντίας συνιστά ήδη ένα πρώτο, κρίσιμο βήμα: η βιωματική παραδοχή καθίσταται ορατή, άρα και διαπραγματεύσιμη. Η συνειδητοποίηση δεν συνεπάγεται αυτόματα τον μετασχηματισμό, αλλά δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την αποδόμηση και επανανοηματοδότηση της διδακτικής ταυτότητας. Η μετάβαση από τη σιωπηρή αναπαραγωγή στην ενσυνείδητη επιλογή παιδαγωγικών στάσεων σηματοδοτεί τον πυρήνα του μετασχηματισμού.

Η πρόκληση επομένως για την αρχική πανεπιστημιακή εκπαίδευση έγκειται ακριβώς στη δημιουργία εκείνων των παιδαγωγικών και θεσμικών όρων που καθιστούν τη μνήμη όχι δεδομένο, αλλά αφετηρία κριτικής και δημιουργικής ανασυγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας.

Παιδαγωγικές προοπτικές ανατροπής: ο ρόλος της βιογραφικής αφήγησης

Η διερεύνηση της εκπαιδευτικής μνήμης δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια αφηρημένη θεωρητική συζήτηση. Απαιτεί παιδαγωγικές πρακτικές που επιτρέπουν την ανάδυση και την επεξεργασία της. Σε αυτό το πλαί-

σιο, η βιογραφική αφήγηση αποτελεί ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο διερεύνησης της εκπαιδευτικής μνήμης. Η αυτοβιογραφική γραφή και η συστηματική καταγραφή προσωπικών εμπειριών επιτρέπουν την ανάδυση άρρητων παραδοχών και την κριτική τους αξιολόγηση (Schön, 1983· Brookfield, 2017). Μέσα από τη γλωσσική διατύπωση, το άρρητο αποκτά μορφή και το βιωμένο μετατρέπεται σε αντικείμενο σκέψης. Η αφήγηση δημιουργεί μια κρίσιμη απόσταση ανάμεσα στο «έζησα» και στο «ερμηνεύω αυτό που έζησα». Αυτή η απόσταση είναι που επιτρέπει τη μετάβαση από την αναπαραγωγή στη μετασχηματιστική δυνατότητα. Όπως επισημαίνει ο Goodson (2017), η αφήγηση δεν συνιστά απλή αναπαραγωγή του παρελθόντος, αλλά διαδικασία ανακατασκευής νοήματος: μέσα από την αφήγηση η εμπειρία μετατρέπεται σε γνώση και η γνώση σε πεδίο επαγγελματικού μετασχηματισμού. Η μνήμη, επομένως, δεν αντιμετωπίζεται ως αποθετήριο βιωμάτων, αλλά ως δυναμικός τόπος νοηματοδότησης, όπου το παρελθόν επανερμηνεύεται υπό το φως της παρούσας παιδαγωγικής συνείδησης.

Οι αφηγήσεις των φοιτητριών αναδεικνύουν εύγλωττα τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική μνήμη λειτουργεί ως «καθρέφτης» εσωτερικευμένων προτύπων.

Μία φοιτήτρια αναγνωρίζει τη δυσκολία της να απεμπλακεί από στερεοτυπικές «τυπολογίες» μαθητών:

> «*Η αποδοχή του διαφορετικού αποτελεί για εμένα μια συνεχή πάλη με τον εαυτό μου και τις πεποιθήσεις μου […] υπήρξαν στιγμές που οι παγιωμένες πεποιθήσεις μου με έκαναν να βγάλω βιαστικά συμπεράσματα για τα παιδιά. Να λειτουργήσω τελικά όπως όλοι εκείνοι οι δικοί μου δάσκαλοι*».

Εδώ, η εκπαιδευτική μνήμη λειτουργεί ως καθρέφτης: η φοιτήτρια αναγνωρίζει την αναπαραγωγή ενός προτύπου που κάποτε την επηρέασε. Η επίγνωση της αναπαραγωγής ενός παλαιού προτύπου συνιστά το πρώτο βήμα αποστασιοποίησης από αυτό. Η αφήγηση επιτρέπει τη μετατόπιση από την ασυνείδητη επανάληψη στη στοχαστική αποτίμησή του και προοπτικά στη συνειδητή επιλογή.

Αντίστοιχα, η ένταση ανάμεσα στο προκαθορισμένο πρόγραμμα και στις ανάγκες των παιδιών αποτυπώνεται ως σύγκρουση βιώματος και νέας παιδαγωγικής αντίληψης:

> «*Πώς να αποφασίζει ένα παιδί τι θα μάθει όταν πηγαίνεις στην τάξη με ένα σχεδιασμένο πρόγραμμα προς εκτέλεση […] Αναβιώνει η ύλη των μαθητικών μου χρόνων που έπρεπε να βγάλουμε*».

Η «ύλη που πρέπει να βγει» δεν αποτελεί απλώς σχολική ανάμνηση, αλλά έκφραση μιας βαθιά εγγεγραμμένης λογικής αποδοτικότητας, συμμόρφωσης και θεσμικού ελέγχου. Έτσι η μνήμη δεν αφορά απλώς μια σχολική εμπειρία, αλλά συμπυκνώνει μια ολόκληρη θεσμική λογική. Η «ύλη» λειτουργεί ως σύμβολο ελέγχου, χρονικής πίεσης και μετρήσιμης απόδοσης. Η φοιτήτρια δεν αμφισβητεί μόνο μια πρακτική· αναγνωρίζει τη δύναμη ενός συστήματος που οργανώνει τη σκέψη γύρω από την ολοκλήρωση και όχι τη νοηματοδότηση.

Η βιογραφική αφήγηση αποκαλύπτει επίσης τον τρόπο με τον οποίο κοινωνικές αναπαραστάσεις – όπως τα έμφυλα στερεότυπα – ενσωματώνονται στη μελλοντική παιδαγωγική πρακτική:

> «*Σχετικά με τα υπεράριθμα αγόρια, θεώρησα ότι έπρεπε να βγάλω από πάνω μου την προκατάληψη ότι τα αγόρια μόνο διαταράσσουν την ηρεμία της τάξης*».

Η ρητή αναγνώριση της προκατάληψης σηματοδοτεί την έναρξη μιας διαδικασίας αποδόμησης. Η μνήμη εδώ λειτουργεί όχι ως νομιμοποιητικός μηχανισμός, αλλά ως πεδίο κριτικής επανεξέτασης των κοινωνικών κατηγοριοποιήσεων. Πρόκειται ουσιαστικά για μια ρητή διαδικασία απο-φυσικοποίησης. Η φοιτήτρια δεν αρνείται ότι είχε την προκατάληψη, αλλά την ονοματίζει. Η ονομασία αποτελεί πράξη πολιτική και παιδαγωγική ταυτόχρονα. Αυτό που πριν παρουσιαζόταν ως «φυσική» παρατήρηση (τα αγόρια είναι πιο ζωηρά) αναγνωρίζεται πλέον ως κοινωνικά κατασκευασμένη αναπαράσταση. Η μετάβαση από την αδιόρατη αποδοχή στην κριτική επίγνωση σηματοδοτεί μετασχηματισμό στο επίπεδο της ταυτότητας: η μελλοντική εκπαιδευτικός επανατοποθετεί τον εαυτό της σε σχέση με τα έμφυλα σχήματα που είχε εσωτερικεύσει.

Σε ένα ακόμη απόσπασμα, μια άλλη φοιτήτρια αναστοχάζεται την εμπειρία της αποστήθισης και του ανταγωνισμού:

> «*Διδαχθήκαμε να σκεφτόμαστε και να μαθαίνουμε με έναν και μοναδικό τρόπο […] Ελπίζω να καταφέρω να ξεφύγω από αυτό το σύστημα που με έκανε […] να μη βρίσκω κανένα νόημα σε όσα διδασκόμασταν*».

Σε αυτή την περίπτωση, η εκπαιδευτική μνήμη μετατρέπεται ρητά σε παιδαγωγική πρόθεση αλλαγής: Η μνήμη της αποστήθισης, του ανταγωνισμού και της έλλειψης νοήματος δεν παραμένει τραυματικό κατάλοιπο. Μετασχηματίζεται σε κριτήριο μελλοντικής πρακτικής. Η αρνητική εμπειρία δεν λειτουργεί ως απλή ανάμνηση απογοήτευσης, αλλά ως ηθική δέσμευση για αλλαγή. Η μνήμη, επομένως, δεν εγκλωβίζει το υποκείμενο στο

παρελθόν. Αντίθετα μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο μετασχηματισμού.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι ίδιες οι φοιτήτριες προχωρούν σε ρητή αναγνώριση της σχέσης μεταξύ βιωμάτων και επαγγελματικής ταυτότητας:

> «*Έχοντας μυηθεί στη διαδικασία του αναστοχασμού έχω την επίγνωση πως τα προσωπικά μας βιώματα […] καθορίζουν τις πράξεις μας*».

Η διατύπωση αυτή καταδεικνύει τη μετάβαση από μια αδιαμεσολάβητη, «φυσικοποιημένη» κατανόηση της παιδαγωγικής πράξης σε μια βιογραφικά ενσυνείδητη στάση. Η φοιτήτρια δεν αναγνωρίζει απλώς ότι έχει βιώματα. Αναγνωρίζει τη ρυθμιστική τους λειτουργία. Η παραδοχή ότι τα βιώματα «καθορίζουν» τις πράξεις παραπέμπει άμεσα στη θεωρητική θέση ότι η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί συνέχεια μιας μακράς μαθητείας. Η «μαθητεία της παρατήρησης» εγκαθιστά πρότυπα, στάσεις και ερμηνευτικά σχήματα που λειτουργούν ως άρρητες κατευθυντήριες γραμμές της μελλοντικής διδακτικής πρακτικής. Παράλληλα, η επίγνωση αυτή συνδέεται με τη συνειδητοποίηση ότι η επαγγελματική ταυτότητα συγκροτείται μέσα από τη συνεχή αναδιαπραγμάτευση των εμπειριών. Η βιογραφική αφήγηση λειτουργεί εδώ ως χώρος όπου αυτή η διαπραγμάτευση καθίσταται ρητή.

Αντίστοιχα, στο απόσπασμα:

> «*Είναι εντυπωσιακό το πώς η σχολική εμπειρία […] "σημαδεύει" τον μαθητή στη μετέπειτα ζωή του*».

η λέξη «σημαδεύει» δηλώνει διάρκεια και ένταση. Η σχολική εμπειρία παρουσιάζεται όχι ως παροδικό επεισόδιο, αλλά ως εγχάραξη στη βιογραφία του υποκειμένου. Συνειδητοποιεί έτσι η φοιτήτρια ότι οι εμπειρίες εγγράφονται σε ένα ευρύτερο αφηγηματικό πλαίσιο που οργανώνει τη μετέπειτα δράση. Το παρελθόν δεν παραμένει πίσω αλλά ενσωματώνεται ως ερμηνευτικό φίλτρο του παρόντος. Η αφήγηση, επομένως, λειτουργεί ως διαδικασία συνειδητοποίησης της βιογραφικής συνέχειας μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος. Το παρόν της παιδαγωγικής εκπαίδευσης καθίσταται σημείο τομής όπου η μνήμη επανερμηνεύεται και μετατρέπεται σε προοπτική μελλοντικής πράξης.

Ιδιαίτερη θεωρητική και παιδαγωγική βαρύτητα έχει το ακόλουθο απόσπασμα:

> «*Εντυπωσιάστηκα με το πως αναδυόταν […] το παρελθόν επενεργεί αδιόρατα, καθορίζοντας το παρόν και το μέλλον. Είναι σχεδόν τρομακτικό τι μπορεί να ανακαλύψει κανείς αν του δοθεί η ευκαιρία να σκαλίσει κάτω από την επιφάνεια*».

Η διατύπωση αυτή συνοψίζει τη δυναμική της βιογραφικής αφήγησης: το ασυνείδητο καθίσταται ορατό, το ορατό γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας. Η λέξη «τρομακτικό» αποτυπώνει τη συναισθηματική ένταση της αυτογνωσίας. Η επίγνωση της αδιόρατης επιρροής του παρελθόντος δημιουργεί αίσθηση αποσταθεροποίησης. Ωστόσο, αυτή η αποσταθεροποίηση είναι προϋπόθεση μετασχηματισμού. Όταν το υποκείμενο αναγνωρίζει ότι οι παιδαγωγικές του στάσεις δεν είναι «φυσικές» ή αυτονόητες, αλλά ιστορικά και βιογραφικά διαμορφωμένες, ανοίγεται ο χώρος της επιλογής. Η αναστοχαστική απόσταση δημιουργεί δυνατότητα επανατοποθέτησης: από την ασυνείδητη αναπαραγωγή στην ενσυνείδητη διαμόρφωση ταυτότητας. Η αναγνώριση αυτής της επιρροής συνιστά επομένως βήμα προς την επαγγελματική αυτεπίγνωση και τη συνειδητή επανατοποθέτηση.

Αντί επιλόγου

Τα παραπάνω αποσπάσματα δεν καταγράφουν απλώς αναμνήσεις. Αποτυπώνουν στιγμές ρήξης, αμφισβήτησης και επαναδιαπραγμάτευσης ταυτότητας. Σε αυτές τις στιγμές, οι φοιτητές/φοιτήτριες δεν ανακαλούν απλώς το παρελθόν τους, αλλά το επανερμηνεύουν. Η βιογραφική αφήγηση λειτουργεί ως ένας ενδιάμεσος παιδαγωγικός χώρος, όπου η μνήμη μετασχηματίζεται σε κριτική γνώση και η γνώση σε συνειδητή επαγγελματική προοπτική.

Όταν η αφήγηση πλαισιώνεται από θεωρητικά εργαλεία και συλλογικό διάλογο, το «λανθάνον μοντέλο» διδασκαλίας, εκείνο που έχει διαμορφωθεί σιωπηρά μέσα από χρόνια μαθητικής εμπειρίας, καθίσταται ορατό. Και ό,τι καθίσταται ορατό μπορεί να τεθεί υπό διερώτηση, να αποδομηθεί και να επανασυγκροτηθεί. Έτσι, η επαγγελματική ταυτότητα δεν συγκροτείται ως άκριτη συνέχεια βιωμάτων, αλλά ως αποτέλεσμα συνειδητής επιλογής, κριτικής στάσης και παιδαγωγικής ευθύνης.

Η εκπαιδευτική μνήμη, επομένως, δεν είναι ούτε αμετάβλητη ούτε μονοσήμαντα αναπαραγωγική. Δεν αποτελεί βάρος από το οποίο πρέπει να απαλλαγούμε, αλλά υλικό το οποίο οφείλουμε να επεξεργαστούμε. Μέσα από συστηματικές αναστοχαστικές πρακτικές, μπορεί να μετατραπεί σε σε τόπο όπου το υποκείμενο αναγνωρίζει τις ρίζες των επιλογών του και διεκδικεί τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού τους. Η ανατροπή, λοιπόν, δεν προκύπτει από την άρνηση της μνήμης, αλλά από τη νοηματοδοτημένη επανεγγραφή της. Το ζητούμενο δεν είναι να αποκοπούμε από το παρελθόν μας, αλλά να το κατανοήσουμε, να το επεξεργαστούμε και να το μετασχηματίσουμε σε συνειδητή παιδαγωγική στάση.

Υπό αυτή την προοπτική, η Εκπαιδευτική Μνήμη δεν συνιστά εμπόδιο στην επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά αφετηρία της. Εκεί όπου η μνήμη συναντά τον αναστοχασμό, γεννιέται η δυνατότητα μιας περισσότερο κριτικής, υπεύθυνης και χειραφετημένης παιδαγωγικής πράξης και, τελικά, μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Βιβλιογραφία

Androusou, A. & Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: Investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development, 22*(8),1-17.

Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (επ.) (2020). *Επιστήμες της Εκπαίδευσης: Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Gutenberg.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175 - 189.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107 - 128.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey Bass.

Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chávez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Research on teacher preparation: Charting the landscape. *Journal of Teacher Education, 66*(2), 109-131.

Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2-14.

Goodson, I.F. & Sikes, P. (2001). *Life History Research and Educational Settings. Learning from Lives.* Open University Press.

Goodson, I. F. (2017). The Story so Far. Personal Knowledge and the Political. In I. F. Goodson, A. Antikaunen, P. Sikes, & M. Andrews (Eds.). *The Routledge International Handbook on Life History and Narratives* (pp. 89-101). Routledge.

Goodson, I. F. (2019). *Η Πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος και της Εκπαίδευσης. Διερευνώντας τη Ζωή και το Έργο των Εκπαιδευτικών*

(Επιμ. & μετ. Μ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Σ. Φιλίππου & Λ. Κληρίδης). Gutenberg.

Izadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: do they match or clash? *Professional Development in Education*, *42*(3), 387- 402.

Johnson, K. E. (1999). *Understanding language teaching: Reasoning in action*. Heinle & Heinle.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching, 23*(4), 387- 405.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching, 15*(2), 257- 272.

Loughran, J. (2013). Pedagogy: Making Sense of the Complex Relationship Between Teaching and Learning. *Curriculum Inquiry*, *43*(1), 118-141.

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

Mockler, N. (2011). Beyond "what works": Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Educational Philosophy and Theory, 43*(5), 517- 528.

Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.

Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith et al. (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed.) (pp. 732-743). Routledge.

Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching, 22*(4), 413–425.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.

Τσάφος, Β. (2020), *Αφηγήσεις και Βιογραφίες: οι φωνές των εκπαιδευτικών μέσα από τις ιστορίες ζωής τους - Το αναλυτικό πρόγραμμα ως αυτο-βιογραφικό κείμενο*. Gutenberg.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Κριτική.

Χτίζουμε γέφυρες - σπάμε τους φραγμούς: Η εκπαίδευση σε ήπιες δεξιότητες ως μέσο για την ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας

Θωμάς Μπαμπάλης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
tbabalis@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια οι κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις και αλλαγές που συντελούνται στην Ευρώπη αλλά και διεθνώς καθιστούν αναγκαία την εκπαίδευση στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη, ώστε να επιδιώκει έναν πιο δίκαιο, ειρηνικό και βιώσιμο κόσμο και να συμμετέχει στην επίλυση καθημερινών και παγκόσμιων προβλημάτων. Η ιδιότητα του ενεργού πολίτη δεν περιορίζεται στην υπακοή σε νόμους και στη συμμετοχή με ψήφο στις εκλογές, όπως συνηθίζει να πιστεύει η πλειοψηφία των ανθρώπων, παραπέμποντας σε ένα μοντέλο εκπαίδευσης παθητικό και ανεπαρκές. Αντίθετα, δομείται πάνω στις οικουμενικές αξίες των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας, της μη διάκρισης και της ετερότητας και προάγεται μέσα από ήπιες δεξιότητες, όπως η κριτική και η δημιουργική σκέψη, η επικοινωνία και η συνεργασία, η αυτεπίγνωση και η ενσυναίσθηση, η διαχείριση των συναισθημάτων, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία, η επίλυση προβλημάτων, η υπευθυνότητα και η αυτοδυναμία, η διαπολιτισμική ικανότητα και κατανόηση, ο εθελοντισμός και οι ψηφιακές δεξιότητες. Για να επιτευχθούν οι αρχές της παιδαγωγικής για την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, απαιτούνται συμμετοχικές και μετασχηματιστικές παιδαγωγικές πρακτικές, με σκοπό τη διαπαιδαγώγηση ενός ανθρώπου που παίρνει ενεργά και υπεύθυνα μέρος στη δημόσια ζωή, συμμετέχει με δημοκρατικό τρόπο, σέβεται τη διαφορετικότητα και εμπλουτίζει την τοπική και ευρύτερη κοινότητα. Η εκπαίδευση που αναπτύσσει ήπιες δεξιότητες χτίζει γέφυρες που οδηγούν στο 'μονοπάτι' της ενεργού πολιτειότητας και σπάει τους φραγμούς προς τη δημοκρατία.

Λέξεις-Κλειδιά: ήπιες δεξιότητες, ενεργός πολιτειότητα, μοντέλο εκπαίδευσης, δημοκρατία.

Abstract

In recent years, the social, economic, political and environmental challenges and changes taking place in Europe and internationally have made it necessary to educate for active citizenship, in order to pursue a more just, peaceful and sustainable world and to participate in solving everyday and global problems. Active citizenship is not limited to obeying laws and voting in elections, as the majority of people tend to believe, referring to a passive and inadequate education model. On the contrary, it is built on the universal values of human rights, democracy, non-discrimination and diversity and is promoted through soft skills, such as critical and creative thinking, communication and collaboration, self-awareness and empathy, emotion management, adaptability and flexibility, problem solving, responsibility and self-reliance, intercultural competence and understanding, volunteering and digital skills. In order to achieve the principles of pedagogy for active citizenship, participatory and transformative pedagogical practices are required, with the aim of educating a person who actively and responsibly takes part in public life, participates democratically, respects diversity and enriches the local and wider community. Education that develops soft skills builds bridges that lead to the 'path' of active citizenship and breaks down barriers to democracy.

Keywords: soft skills, active citizenship, education model, democracy

Η ενεργός πολιτειότητα

Το Σεπτέμβριο του 2015, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών έλαβε μία απόφαση που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια ιστορική συμφωνία. Πρόκειται για την υιοθέτηση 17 Στόχων, γνωστοί ως «Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης», οι οποίοι εκφράζουν τις σύγχρονες παγκόσμιες

προκλήσεις, σε μια προσπάθεια να ανταποκριθούν αποτελεσματικά όλες οι χώρες στα παγκόσμια προβλήματα. Σε αυτή την Παγκόσμια συμφωνία, περισσότεροι από 190 ηγέτες που εκπροσωπούν σχεδόν το σύνολο της ανθρωπότητας, δεσμεύτηκαν να μεταμορφώσουν τον κόσμο μας σε έναν κόσμο χωρίς δυσεπίλυτα προβλήματα, όπως η φτώχεια, η πείνα και οι ανισότητες. Έναν κόσμο με αξιοπρεπή εργασία και ποιοτική εκπαίδευση, έναν κόσμο ειρηνικό χωρίς την απειλή της κλιματικής αλλαγής, έναν κόσμο που μέσα από τις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης, θα μεριμνά για τις ανάγκες όχι μόνο της σημερινής γενιάς αλλά και των μελλοντικών γενεών. Στο πλαίσιο αυτό, διαμορφώνεται το όραμα του ενεργού πολίτη, ο οποίος θα αναλάβει δράση για τη μεγάλη αλλαγή στον πλανήτη μας μέχρι το 2030 (Τσώλη & Μπαμπάλης, 2023).

Ο ενεργός πολίτης είναι ο υπεύθυνος πολίτης, που είναι ενημερωμένος, ξέρει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, εκφράζει την άποψή του και συμμετέχει ενεργά στην κοινωνία (Ανθοπούλου, 2018· Καρδογέρου, Ντιργιάννη, & Τσαχάλη, 2016). Ειδικότερα:

- είναι υπεύθυνος απέναντι στον εαυτό του: φροντίζει για την υγεία και ευεξία του, την προσωπική του ευημερία και ανάπτυξη,
- ενημερώνεται για τα κοινά: αναζητά πληροφορίες, φιλτράρει την είδηση, συμμετέχει στο χώρο της δημόσιας συζήτησης με παραδοσιακούς ή σύγχρονους τρόπους, διαμορφώνει κριτική σκέψη και παίρνει θέση,
- προστατεύει το περιβάλλον: ενδιαφέρεται για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος: δεν ρυπαίνει, υιοθετεί πρακτικές που ενισχύουν το πράσινο, την εξοικονόμηση ενέργειας, προσέχει την κατανάλωση του νερού, ανακυκλώνει, κινείται με τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς ή το ποδήλατο,
- διεκδικεί τα δικαιώματά του στον δημόσιο χώρο: επιδιώκει τη δημόσια έκφραση και διεκδίκηση των δικαιωμάτων του, τη δημιουργία υποδομών στη γειτονιά του και στη χώρα του, τη διατήρηση ελεύθερων χώρων, την προστασία του πράσινου στους κοινόχρηστους χώρους και της πολιτιστικής κληρονομιάς,
- σέβεται τη διαφορετικότητα: σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα, βοηθά τους συμπολίτες του, τηρεί τους κανόνες που θεσπίζονται για τη διευκόλυνσή τους και είναι ανοιχτός απέναντι στους μετανάστες της πόλης, διεκδικώντας την κοινωνική ένταξή τους και
- ενεργεί: παρατηρεί τι συμβαίνει στην κοινωνία και παρεμβαίνει, σε συνεργασία με συμπολίτες του, όταν διαπιστώνει παρανομίες δημόσιων ή ιδιωτικών φορέων.

Η πολιτειότητα είναι η ιδιότητα του να είναι κάποιος πολίτης στα πλαίσια του κοινωνικού, πολιτικού, πολιτιστικού, οικονομικού και εκπαιδευτικού του προφίλ. Είναι μια ιδιότητα που περιγράφει ο Αριστοτέλης με αναφορές στα χαρακτηριστικά του πολίτη, με έμφαση στη συμμετοχή στα κοινά. Προϋποθέτει, εκτός από την ενημέρωση για τα κοινά, τη γνώση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων που έχει το άτομο ως πολίτης, την έκφραση των απόψεών του, την απαίτηση για διαφάνεια και δικαιοσύνη, την ενεργό συμμετοχή στις κοινωνικές διεργασίες (Ανθοπούλου, 2018).

Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές ως ενεργούς πολίτες. Η εκπαίδευση για τον ενεργό πολίτη σημαίνει προσπάθεια για τη διαπαιδαγώγηση ενός πολίτη που παίρνει ενεργά και υπεύθυνα μέρος στη δημόσια ζωή, συμμετέχει με δημοκρατικό τρόπο, σέβεται τη διαφορετικότητα και θεωρεί ότι εμπλουτίζει την κοινότητα και παλεύει για την κοινωνική συνοχή (Μπάλιας, 2008).

Ενεργός πολιτειότητα και ήπιες δεξιότητες

Η ενεργός πολιτειότητα προάγεται μέσα από ήπιες δεξιότητες, όπως η κριτική και η δημιουργική σκέψη, η επικοινωνία και η συνεργασία, η αυτεπίγνωση και η ενσυναίσθηση, η διαχείριση των συναισθημάτων, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία, η επίλυση προβλημάτων, η υπευθυνότητα και η αυτοδυναμία, η διαπολιτισμική ικανότητα και κατανόηση, ο εθελοντισμός και οι ψηφιακές δεξιότητες. Στο σημείο αυτό, παρουσιάζεται η σύνδεση των παραπάνω ήπιων δεξιοτήτων με την έννοια της ενεργού πολιτειότητας.

Κριτική και Δημιουργική σκέψη

Η κριτική σκέψη συνδέεται άρρηκτα με την ενεργό πολιτειότητα και αποτελεί τον πυρήνα μιας σύγχρονης, δημοκρατικής κοινωνίας. Ο άνθρωπος, προκειμένου να αντεπεξέλθει σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, είναι υποχρεωμένος να επανεξετάσει τις παλιές του ρουτίνες και συνήθειες, να αναθεωρήσει την κοσμοαντίληψη του και να επιδιώκει συνεχώς την αυτοκριτική και την αυτοβελτίωσή του. Ο ανθρώπινος νους είναι αναγκαίο να προσαρμόζεται στις νέες καταστάσεις που τον υποχρεώνουν τελικά να επανεξετάζει συστήματα αλλά και να βρίσκει διάφορους τρόπους αυτοβελτίωσης, ώστε να ανακαλύψει νέες μεθόδους προ-

σέγγισης της γνώσης. Αυτό φυσικά απαιτεί υψηλή ποιότητα σκέψης και μάθησης που θα τον βοηθήσει στην αξιολόγηση ιδεών και στον έλεγχο των δυνατών διεξόδων και εναλλακτικών λύσεων στα προβλήματα που θα αντιμετωπίσει (Μιχαηλίδης, 2020).

Δίχως τη δημιουργική σκέψη η ενεργός πολιτειότητα μπορεί να είναι επαναλαμβανόμενη, μια συνήθεια, μια ρουτίνα και δίχως την ενεργό πολιτειότητα η δημιουργική σκέψη μπορεί να στερείται κοινωνικού αντίκτυπου. Πρόκειται, επομένως, για δύο έννοιες αλληλένδετες. Και οι δύο μαζί μπορούν να σχεδιάσουν, να δημιουργήσουν και να καινοτομήσουν, να μετατρέψουν μια ιδέα σε πράξη, χρήσιμη για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής πολλών ανθρώπων. Τα δημιουργικά άτομα είναι αυτοπροσδιοριζόμενα, δείχνουν μεγάλη αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία, με αποτέλεσμα να τολμούν ευκολότερα να διαφέρουν από τους άλλους, να σκέφτονται εκτός της «πεπατημένης» και να αναζητούν το εξεζητημένο. Αδιαφορούν για τις παγιωμένες συνήθειες, τις στερεότυπες λύσεις, τις καθιερωμένες «σωστές» συμπεριφορές, τον λεγόμενο «καθωσπρεπισμό». Δεν φοβούνται τα λάθη και την αποτυχία, αναλαμβάνουν «ρίσκα» για να πετύχουν δημιουργικό αποτέλεσμα. Έχουν την τόλμη να υποβάλλουν πρωτότυπες ή ενοχλητικές ερωτήσεις και να παρουσιάζουν ασυνήθιστες λύσεις σε πράγματα που σκέφτονται. Έχουν τη δυνατότητα να συνδέουν μεταξύ τους έννοιες, γεγονότα ή απόψεις που κανείς στο παρελθόν δεν είχε συνδέσει. Τα δημιουργικά άτομα έχουν μια ακόρεστη περιέργεια για τα πάντα γύρω τους και αντλούν ιδέες από όλες τις πτυχές της ζωής τους και από τις πιο απίθανες πηγές. Καταληκτικά, η δημιουργική σκέψη συνιστά «εργαλειοθήκη» για την εξεύρεση καινοτόμων λύσεων στο πλαίσιο της κοινότητας (Babalis & Tsoli, 2017; Ξανθάκου, 2011).

Επικοινωνία και συνεργασία

Η επικοινωνία και η συνεργασία είναι δύο από τις τέσσερις δεξιότητες 4C's του 21ου αιώνα, που μαζί με την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, θεωρούνται απαραίτητες για την επιτυχία στη ζωή (Lippman et al., 2015). Ως επικοινωνία νοείται μια διαδικασία ανταλλαγής (μετάδοσης - λήψης) πληροφοριών, σκέψεων, ιδεών, αισθημάτων και άλλων μηνυμάτων, μια πολύπλευρη διαδικασία ανάπτυξης των επαφών μεταξύ των ανθρώπων, υπαγορευόμενη από τις ανάγκες της κοινής δραστηριότητας (Hughes, & Kroehler, 2007· Κοντάκος, & Πολεμικός, 2008· Krogerus, & Tschappeler, 2021· Σταμάτης, 2013). Η διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεί το θεμέ-

λιο λίθο πάνω στο οποίο οικοδομείται η ενεργός πολιτειότητα, διότι επιτρέπει τη συμμετοχή στα κοινά, την ανταλλαγή απόψεων, την πρόσβαση και διαχείριση πληροφοριών, τη δικτύωση και τη λήψη αποφάσεων. Οι σημερινές συνθήκες επιτάσσουν μια αναπροσαρμογή του πλαισίου για το τι σημαίνει επικοινωνία, λόγω των νέων συνθηκών που έχει επιβάλλει η τεχνολογική επέλαση. Ποτέ πριν στην ιστορία της ανθρωπότητας δεν ήμασταν τόσο συνδεδεμένοι ταυτόχρονα και τόσο απομονωμένοι. Σήμερα, μπορούμε να επικοινωνούμε μεταξύ μας σε όλη την υφήλιο· υπερβαίνουμε τα όρια του χρόνου και του χώρου, της κουλτούρας και του γνωστικού πεδίου. Μαζί με τη διαπροσωπική, λοιπόν, και η ψηφιακή επικοινωνία συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας (Ράπτης & Σαμιωτάκη, 2023).

Η συνεργασία είναι η διαδικασία κατά την οποία δύο ή περισσότερα άτομα ή οργανισμοί συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων. Είναι γεγονός ότι αρκετοί ερευνητές έχουν αναφερθεί πολλές φορές στη συνεισφορά της ομάδας, των ανθρώπων που συναναστρέφονται είτε έχουν σχέση με το αντικείμενό τους είτε όχι, στο πλαίσιο της οποίας γεννιούνται και επωάζουν νέες ιδέες. Οι «Σπουδαίες Ομάδες» αποτελούν συνενώσεις ανθρώπων με σχετικά ενδιαφέροντα που δημιουργούν κάτι πολύ πιο σπουδαίο από ό,τι θα μπορούσε να δημιουργήσει καθένας από αυτούς ατομικά. Μια «Σπουδαία Ομάδα» μπορεί να είναι ένα έναυσμα, μια πηγή έμπνευσης, υποστήριξης ή ακόμη και αγάπης. Οι «Σπουδαίες Ομάδες» αποτελούνται από πολύ διαφορετικούς ανθρώπους με διαφορετικά ταλέντα που συμπληρώνει ο ένας τον άλλον. Οι δυνάμεις τους συμπληρώνουν η μία την άλλη και αντισταθμίζουν τις αδυναμίες τους. Ο ενεργός πολίτης επικοινωνεί, αλληλεπιδρά, συνεργάζεται και λειτουργεί στο πλαίσιο των «Σπουδαίων Ομάδων» (Robinson, 2011; Robinson & Aronica, 2015).

Αυτεπίγνωση και ενσυναίσθηση

Η αυτεπίγνωση συνίσταται στο να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις ανάγκες μας, τις τάσεις και τις συνηθισμένες αντιδράσεις μας απέναντι σε συγκεκριμένα γεγονότα, προκλήσεις ή άτομα. Είναι σημαντικό να ξέρουμε καλά ποιες είναι οι τάσεις μας, γιατί έτσι διευκολύνεται η ικανότητά μας να κατανοούμε γρήγορα τα συναισθήματά μας. Σε αυτήν την αυτο-αντανακλαστική επίγνωση, γνωστή ως αυτεπίγνωση, ο νους παρατηρεί και διερευνά την ίδια την εμπειρία, η οποία συμπεριλαμβάνει το συναίσθημα (Τσώλη & Μπαμπάλης, 2023).

Για να μπορέσει κανείς να δράσει ως ενεργός πολίτης, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχει αναπτύξει αυτεπίγνωση, η οποία περιλαμβάνει (Rogers, 2006):

- την επίγνωση των συναισθημάτων, δηλαδή το να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματά του, τις επιπτώσεις και τα αποτελέσματά τους. Να αναγνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματά του επηρεάζουν την επίδοσή του, καθώς και να μπορεί να χρησιμοποιεί τις αξίες του ως οδηγό για τη λήψη αποφάσεων,
- την ακριβή αυτοαξιολόγηση, το να γνωρίζει δηλαδή κανείς τα ισχυρά σημεία και τα όριά του. Να έχει μια ειλικρινή αίσθηση των προσωπικών του ισχυρών και αδύναμων σημείων, μια ξεκάθαρη εικόνα για το πού χρειάζεται βελτίωση, καθώς και να μαθαίνει από τις εμπειρίες του και
- την αυτοπεποίθηση, δηλαδή τη σιγουριά κάποιου για την αξία και τις ικανότητές του. Το θάρρος που πηγάζει από τη βεβαιότητα που νιώθει για τις ικανότητες, τις αξίες και τους στόχους του.

Οι άνθρωποι που έχουν αυτεπίγνωση ξέρουν τι νιώθουν και γιατί, συνειδητοποιούν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα συναισθήματά τους και σε αυτό που πιστεύουν, πράττουν και λένε, αναγνωρίζουν με ποιο τρόπο τα συναισθήματά τους επηρεάζουν την επίδοσή τους και έχουν επίγνωση των αξιών και των στόχων τους. Αυτή η επίγνωση τους καθοδηγεί, ώστε να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά με τον εαυτό τους και τους γύρω τους, να αναλαμβάνουν ευθύνη, αναγνωρίζοντας τον ενεργητικό ρόλο τους στην επίτευξη της αλλαγής και να επιδεικνύουν ανθεκτικότητα, ακόμα και σε δύσκολες κοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις. Επομένως, τα άτομα που έχουν υψηλή αυτεπίγνωση προβαίνουν σε μια συνειδητή συμμετοχή στα κοινά (Τριλίβα & Chimienti, 2002).

Διαχείριση των συναισθημάτων

Η διαχείριση των συναισθημάτων αφορά στην αντίληψη του ατόμου για το πόσο καλά μπορεί να ελέγχει τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων και τις επιδράσεις που αυτά έχουν στη συμπεριφορά του. Από την άλλη πλευρά, η κακή διαχείριση των συναισθημάτων μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματικά προβλήματα και σε προβλήματα προσαρμογής – κατάθλιψη, κατάχρηση ουσιών, επιθετική συμπεριφορά. Η διαχείριση των συναισθημάτων αποτελεί μία δεξιότητα της Συναισθηματικής Νοη-

μοσύνης, η οποία αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας για την επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική επιτυχία, υπερβαίνοντας την παραδοσιακή έμφαση στη γνωστική ευφυΐα (Goleman, 2011; Salovey & Mayer, 1990). Πιο συγκεκριμένα, αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, καθώς και να αντιλαμβάνεται και να επηρεάζει τα συναισθήματα των άλλων, συμβάλλοντας στην αποτελεσματική επικοινωνία, την ενσυναίσθηση και τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Το άτομο που διαθέτει την ικανότητα αναγνώρισης και αποτελεσματικής διαχείρισης της συναισθηματικής πλημμυρίδας που μπορεί να του προκαλούν διάφορα γεγονότα δύναται, επίσης, να λαμβάνει αποφάσεις συνειδητά και υπεύθυνα με βάση τη λογική και χωρίς παρορμητισμό, να επιλύει συγκρούσεις με ειρηνικό τρόπο επιλέγοντας τον αυτοϋποστηρικτικό αντί του επιθετικού ή παθητικού τρόπου αντίδρασης σε μια σύγκρουση και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων σεβόμενο τη διαφορετικότητα και τις αρχές της συμπερίληψης (Goleman, 2011).

Προσαρμοστικότητα και ευελιξία

Στο συνεχώς και ραγδαίως μεταβαλλόμενο περιβάλλον που ζούμε οι αλλαγές αποτελούν αναπόφευκτο στοιχείο της καθημερινότητάς μας. Για τη διαχείριση της αλλαγής, δύο ήπιες δεξιότητες, μεταξύ άλλων, καθίστανται απαραίτητες και κρίσιμες: α) η προσαρμοστικότητα, δηλαδή η ικανότητα προσαρμογής σε αλλαγές και απρόβλεπτες καταστάσεις με θετικό τρόπο και β) η ευελιξία, δηλαδή η ικανότητα γρήγορης αντίδρασης σε νέες συνθήκες και εντοπισμού συμβιβασμών με τους ανθρώπους για μια κοινή δράση (Skillsup, χ.χ.). Ένα άτομο με ανεπτυγμένες τις συγκεκριμένες δεξιότητες ανταπεξέρχεται στην πίεση δημιουργικά, λειτουργεί αποτελεσματικά σε διαφορετικά περιβάλλοντα και με διαφορετικούς ανθρώπους, ενώ παράλληλα γίνεται και ανθεκτικό, δηλαδή αντιμετωπίζει τις αντιξοότητες και προσαρμόζεται στις αλλαγές, ακόμη και όταν οι συνθήκες είναι αποθαρρυντικές ή αποδιοργανωτικές (Kabat-Zinn, 2013). Ο ενεργός πολίτης που έχει ανεπτυγμένες αυτές τις δύο ήπιες δεξιότητες ξεχωρίζει για την ικανότητα γρήγορης εκμάθησης νέων εργαλείων, την ανοχή στη ματαίωση και την αποτυχία, την ανθεκτικότητα, τη ρέουσα-υδάτινη σκέψη που δεν αυτοεγκλωβίζεται στην κυρίαρχη σκέψη της κοινής λογικής, αλλά αξιοποιεί τη σκέψη έξω από το κουτί και αναζητά νέες ιδέες και τρόπους επίλυσης των προβλημάτων (Ξανθάκου, 2011). Η αντί-

δραση με ψυχραιμία, η κατανόηση του θέματος μέσα από την ενεργητική ακρόαση και τη διερεύνηση με ερωτήσεις που αποτρέπουν τις παρεξηγήσεις, η ανάληψη ευθύνης και η αποδοχή του λάθους, η αποδοχή της καλοπροαίρετης κριτικής και η αναγνώριση των αδυναμιών αποτελούν εχέγγυα που μπορούν να επιφέρουν πολλά οφέλη στον ενεργό πολίτη του 21ου αιώνα.

Επίλυση προβλημάτων

Το πρόβλημα είναι ένας φραγμός που εμποδίζει την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Προβλήματα εμφανίζονται όταν υπάρχει μία σύγκρουση μεταξύ δύο αναγκών και αναφέρεται σε μία κατάσταση ή ένα θέμα που δεν έχει επιλυθεί. Το πρόβλημα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία ευκαιρία, που επιτρέπει στο άτομο να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις προκλήσεις και τα προβλήματα της ζωής προκειμένου να αποφευχθούν το ψυχολογικό στρες και η σωματική καταπόνηση (Τσώλη & Μπαμπάλης, 2023). Η επίλυση προβλημάτων αφορά στη νοητική διαδικασία μέσω της οποίας αντιμετωπίζουμε και υπερνικούμε τα εμπόδια που παρακωλύουν την απάντησή μας σε ένα ερώτημα ή την επίτευξη κάποιου σκοπού. Αν η απάντηση στο ερώτημα μπορεί να ανασυρθεί από τη μνήμη, δεν υφίσταται πρόβλημα. Στην περίπτωση όμως που δεν έχουμε μία άμεσα διαθέσιμη απάντηση να ανασύρουμε από τη μνήμη μας, τότε έχουμε να λύσουμε ένα πρόβλημα (Sternberg, 2012). Η επίλυση προβλημάτων επιτρέπει στο άτομο να αντιμετωπίζει με επιτυχία τα προβλήματα της ζωής προκειμένου να αποφευχθούν το ψυχολογικό στρες και η σωματική καταπόνηση. Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί γνωσιακές διαδικασίες (εφαρμογή της γνώσης, χαρακτηρισμός, αναπαράσταση, επίλυση, αναστοχασμός, επικοινωνία), προκειμένου να αντιμετωπίσει και να επιλύσει προβλήματα.
Υπάρχουν πολλά μοντέλα που περιγράφουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων. Παρακάτω παρουσιάζεται το μοντέλο P.O.W.E.R. που αποτελείται από πέντε βήματα, τα οποία, ωστόσο, δεν είναι απαραίτητο να ακολουθούνται διαδοχικά (LeFon, 2023):

- **P**roblem: Αναγνώριση του προβλήματος: αρχικά εντοπίζεται το πρόβλημα που χρειάζεται λύση και τίθενται ξεκάθαροι στόχοι για την αντιμετώπισή του. Χρήσιμες ερωτήσεις είναι: «Ποιο είναι το πρόβλημα;», «Είναι πραγματικό πρόβλημα ή μέρος ενός προβλήματος;», «Μπορώ να το λύσω;», «Πρέπει να δοθεί λύση άμεσα;».
- **O**ptions: Εντοπισμός των εναλλακτικών λύσεων: στο στάδιο αυτό

συλλέγονται πληροφορίες για τον εντοπισμό και την καταγραφή πιθανών λύσεων στο πρόβλημα.

- **W**eigh: Ζύγιση κάθε επιλογής: καταγράφονται οι θετικές και αρνητικές συνέπειες κάθε εναλλακτικής και πώς αυτές σχετίζονται με τις προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις.
- **E**lect and Enact: Επιλογή και εφαρμογή της καλύτερης λύσης: από τις εναλλακτικές λύσεις επιλέγεται εκείνη που μπορεί να οδηγήσει στο καλύτερο αποτέλεσμα. Η επιλογή γίνεται με βάση διάφορα κριτήρια (π.χ. αξίες, ανάγκες, στόχοι, διαθέσιμοι πόροι). Έπειτα, εφαρμόζεται η λύση που επιλέχτηκε στο προηγούμενο στάδιο έχοντας υπόψη ότι κάποιες φορές χρειάζονται προσαρμογές στις αποφάσεις.
- **R**eview and **R**eflect: Αξιολόγηση του αποτελέσματος και αναστοχασμός: μετά την εφαρμογή της λύσης ελέγχεται η αποτελεσματικότητά της και αν η λύση του προβλήματος είναι η επιθυμητή ή η αναμενόμενη. Η εμπειρία αυτή είναι χρήσιμη για την επίλυση προβλημάτων μελλοντικά.

Η εφαρμογή τέτοιων μοντέλων επιτρέπει στον ενεργό πολίτη να αναγνωρίζει τις ανάγκες και τα προβλήματα της κοινωνίας, να εντοπίζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε εναλλακτικής που προσεγγίζει με κριτική και δημιουργική σκέψη, να οργανώνει και να εφαρμόζει συνεργατικές δράσεις για την αντιμετώπισή τους και να αξιολογεί την αποτελεσματικότητά τους.

Υπευθυνότητα και αυτοδυναμία

Για να απολαμβάνουν όλοι ίσα δικαιώματα και ελευθερίες, δεν αρκεί να είναι γραμμένα στους νόμους. Ο νόμος δεν μπορεί να τα κάνει όλα από μόνος του – χρειάζεται οι ίδιοι οι άνθρωποι να είναι υπεύθυνοι. Οι άνθρωποι πρέπει να είναι έτοιμοι να υπερασπιστούν τα δικαιώματα τους, αλλά και των υπολοίπων, και να περιορίσουν μερικές από τις ελευθερίες τους αν πρόκειται να βοηθήσουν στο να διατηρηθούν ελευθερίες άλλων. Έτσι, βασικό ζητούμενο της ενεργού πολιτειότητας είναι η ανάπτυξη της υπευθυνότητας και αυτοδυναμίας των ατόμων, δηλαδή της ικανότητάς τους να ρυθμίζουν, να οργανώνουν και να διευθετούν τις καθημερινές προσωπικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Ευθύνη είναι η εκπλήρωση των υποχρεώσεων ή η φροντίδα όταν λαμβάνει κανείς αποφάσεις ή κάνει κάτι. Πρόκειται για την υποχρέωση κάποιου να ανταποκριθεί σε ορισμέ-

νη εντολή, υπόσχεση, καθήκον κτλ. και να λογοδοτήσει, να απολογηθεί για τις σχετικές ενέργειες (Παπαδαμιανός, 2019).

Η ευθύνη ενεργεί σε τρία επίπεδα (Ζάχος, 2020):

- ατομικό: αναφέρεται στο πώς οι αξίες στις οποίες πιστεύουμε και οι αντιλήψεις μας για το ζήτημα της ευθύνης επηρεάζουν τις πρακτικές και επιλογές μας στην καθημερινή μας ζωή,
- συλλογικό: η συλλογική ευθύνη καθορίζει τους ηθικούς και νομικούς κανόνες ενός κοινωνικού και επαγγελματικού χώρου (παίρνοντας την μορφή κώδικα δεοντολογίας, μιας διακήρυξης ευθυνών των διαφόρων ομάδων και χώρων, π.χ., ο 'όρκος του Ιπποκράτη') και
- εθνικό και διεθνικό: οι ηθικές αρχές μετασχηματίζονται σε κανόνες δικαίου που έχουν ισχύ στον εθνικό και στον διεθνή χώρο.

Η ανάληψη ευθύνης σχετίζεται με το να λαμβάνει κανείς υπόψη του τις πιθανές εναλλακτικές και ταυτόχρονα τις συνέπειες των επιλογών-αποφάσεών του. Κατά τη διάρκεια λήψης απόφασης ασκείται το ανθρώπινο δικαίωμα στην ελευθερία, η οποία από μόνη της εμπεριέχει ευθύνη. Δηλαδή, ελευθερία σημαίνει πως αποφασίζουμε μόνοι μας ποιες αρχές και κατευθύνσεις επιθυμούμε να ακολουθήσουμε. Και η διαδικασία αυτή δεν είναι πάντοτε εύκολη και χρειάζεται αυτοπεποίθηση και πίστη στον εαυτό. Η εμπειρία που αποκτάται από την ανάληψη ευθύνης βοηθάει το άτομο να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του ως πολίτη (Ζάχος, 2020· Παπαδαμιανός, 2019).

Διαπολιτισμική ικανότητα και κατανόηση

Η διαπολιτισμική ικανότητα συνίσταται στην ευχέρεια που έχει το άτομο, εντός μιας πολυσύνθετης και πολυπρόσωπης κοινωνίας, να επικοινωνεί με άτομα που είναι φορείς άλλης κοσμοθεωρητικής αντίληψης, άλλων πολιτισμικών αναφορών, άλλου τρόπου σκέψης και ζωής. Αντιλαμβάνεται κανείς τη σπουδαιότητα που έχει και την επικαιρότητα που αποκτά η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των ατόμων στη σημερινή εποχή, την οποία χαρακτηρίζουν η παγκοσμιοποίηση και ο συνεχώς αυξανόμενος πολιτισμικός πλουραλισμός των κοινωνιών. Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικούς άξονες – διαστάσεις, οι οποίοι συνθέτουν την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας (Μανιάτης & Μπαμπάλης, 2026):

- την ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει και να διατηρεί σχέσεις,
- την ικανότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας και τέλος

- την ικανότητα να επιτυγχάνει ευελιξία και προσαρμοστικότητα και να διατηρεί συνεργασία με άλλους.

Η διαπολιτισμική ικανότητα ταξινομείται σε τέσσερις διαστάσεις, τις νοοτροπίες, τη γνώση και κατανόηση, τις δεξιότητες και τις δράσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης. Οι τρεις πρώτες, αν και αναγκαίες, ωστόσο δεν είναι επαρκείς για την αναγνώριση του επιπέδου διαπολιτισμικής ικανότητας ενός ατόμου. Οι νοοτροπίες αναφέρονται στον σεβασμό και την ανοιχτότητα απέναντι σε ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, στην προθυμία να συμμερίζονται τις διαφορετικές οπτικές, να αξιοποιούν την ποικιλομορφία και τον πλουραλισμό των απόψεων. Η γνώση και η κατανόηση αναφέρονται στη γνώση των στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών ατόμων με συγκεκριμένο πολιτισμικό προσανατολισμό, καθώς και στην κατανόηση της ετερογένειας και της ποικιλομορφίας. Οι δεξιότητες που εμπλέκονται στη διαπολιτισμική ικανότητα είναι η πολλαπλή, η ενσυναίσθηση, η γνωστική ευελιξία, η αξιοκρατία, η λεκτική και μη λεκτική προσαρμογή σε νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα, η ικανότητα διαχείρισης επικοινωνιακών προβλημάτων, η γλωσσική ικανότητα, η πολυγλωσσική ικανότητα, η ικανότητα διαμοεσολάβησης, η ικανότητα μετάφρασης, διερμηνείας και επεξήγησης. Τέλος, οι δράσεις περιλαμβάνουν την αποτελεσματική και με σεβασμό διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, τη συζήτηση σε διαφορετικές οπτικές και τη δημιουργία κοινών προοπτικών, την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, ακόμη και ομιλίας και γραφής, που παραβιάζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και την προστασία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας ανεξαρτήτως πολιτισμικού υπόβαθρου. Είναι προφανές ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί τη βάση για τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη σε έναν κόσμο που τον χαρακτηρίζει η πολιτισμική ποικιλομορφία (Huber, 2017).

Εθελοντισμός

Ο εθελοντισμός αποτελεί το πρόκριμα στην πυραμίδα της ενεργού πολιτειότητας. Είναι η πρόθυμη δέσμευση ενός ατόμου να εργαστεί χωρίς αμοιβή για ένα καθορισμένο ή αόριστο χρονικό διάστημα για το γενικό καλό της κοινωνίας. Ο εθελοντισμός διευκολύνει την άσκηση ορισμένων κοινωνικών δικαιωμάτων, ενδυναμώνει τη δημόσια σφαίρα και έρχεται να δώσει μια βιώσιμη και έγκυρη απάντηση σε κοινωνικά προβλήματα. Ο εθελοντισμός δεν είναι απλά ένας όρος, αλλά μια πολυμορφική διαδικα-

σία και στάση ζωής, που επιδρά στο κοινωνικό στερέωμα, αφορά όλους, προάγει την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στην προάσπιση θεμελιωδών δικαιωμάτων και ενδυναμώνει την κοινωνική αλληλεγγύη και συνοχή (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2005).

Τα πεδία των εθελοντικών δράσεων είναι πολλαπλά. Για παράδειγμα, οι δράσεις μπορεί να αφορούν την κοινωνία, το περιβάλλον, τον πολιτισμό (π.χ. κοινωνική αλληλεγγύη, υποστήριξη σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, παροχή βοήθειας στην τοπική κοινότητα ή στο εξωτερικό, υπεράσπιση ανθρώπινων δικαιωμάτων, ιατρική περίθαλψη, περιβαλλοντική προστασία) (Ανθοπούλου, 2018).

Ο εθελοντισμός είναι μία μορφή της ενεργού πολιτειότητας, διότι συνδέεται με τη διάθεση για προσφορά με στόχο το κοινό καλό και τη δημοκρατία.

Ψηφιακές δεξιότητες

Ο Ψηφιακός Αλφαβητισμός, ο Αλφαβητισμός στα Μέσα Ενημέρωσης και ο Τεχνολογικός Αλφαβητισμός, ή οι λεγόμενες δεξιότητες IMT (Information Literacy, Media Literacy and Technology Literacy), αποτελούν τις Δεξιότητες Αλφαβητισμού του 21ου αιώνα, στις οποίες βασιζόμαστε για να έχουμε πρόσβαση στη γνώση, να επικοινωνούμε τα ενδιαφέροντά μας στο διαδίκτυο και να αλληλεπιδρούμε με τους άλλους σε έναν ψηφιακό κόσμο (Rosenwald, 2018). Ειδικότερα,

Ο Ψηφιακός Αλφαβητισμός μάς επιτρέπει να κατανοούμε και να αναλύουμε τα ψηφιακά δεδομένα γύρω μας, όπως για παράδειγμα να διακρίνουμε την πραγματικότητα από τη φαντασία σε ένα άρθρο στο διαδίκτυο, να κάνουμε τη δική μας έρευνα για το θέμα που μας ενδιαφέρει και να φτάνουμε σε χρήσιμα συμπεράσματα.

Ο Αλφαβητισμός στα Μέσα Ενημέρωσης σχετίζεται με την ικανότητά μας να απομονώνουμε τις πολύτιμες πηγές από το ψηφιακό περιβάλλον που είναι κορεσμένο και όπου βρίθει η παραπληροφόρηση. Το άτομο το οποίο μπορεί να αποκωδικοποιεί, να αναλύει, να αξιολογεί και να παράγει περιεχόμενο τόσο σε έντυπα όσο και σε ηλεκτρονικά μέσα θεωρείται μιντιακά εγγράμματο (media literate).

Ο τεχνολογικός γραμματισμός αφορά δεξιότητες σχετικές με τη τεχνολογία, όπου θεωρούνται βασικές και είναι απαραίτητες για την καθημερινή αλληλεπίδραση των ανθρώπων εντός της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Επομένως, το να είναι κάποιος τεχνολογικά εγγράμματος

αποτελεί βασική προϋπόθεση για να μπορεί να αντεπεξέλθει ως ενεργός πολίτης εντός της κοινωνίας του 21ου αιώνα.

Η εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα: σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Το μοντέλο που εφαρμόστηκε στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του ενεργού πολίτη είναι παθητικό και κρίνεται ανεπαρκές. Ο λόγος σχετίζεται και με την επικρατούσα αντίληψη ότι η ιδιότητα αυτή αντιστοιχεί σε υπακοή στον νόμο και ψήφο στις δημόσιες εκλογές. Ωστόσο, οι τρέχουσες προκλήσεις, τοπικές, ευρωπαϊκές και παγκόσμιες, συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός νέου τύπου πολίτη, που θα είναι ενημερωμένος και ταυτόχρονα ενεργός, και επιτάσσουν μία αναδιαμόρφωση του μοντέλου της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του ενεργού πολίτη τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές (Καρδογέρου, Ντιρογιάννη, & Τσαχάλη, 2016).

Η εκπαίδευση για τον ενεργό πολίτη, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, μπορεί να περιλαμβάνει (Ανθοπούλου, 2018):

- βασικές γνώσεις και δεξιότητες για την πολιτειότητα και την πολιτική,
- γνώση των δικαιωμάτων του ανθρώπου και εννοιών σχετικών με τη δημοκρατία,
- πρακτικά παραδείγματα του τι σημαίνει συμμετοχή σε μία δημοκρατική διαδικασία,
- αναγνώριση της δημιουργικότητας και προσφοράς όσων έχουν παλέψει για τα ανθρώπινα δικαιώματα,
- γνώσεις πολιτικής, κοινωνιολογίας και οικονομίας για την κατανόηση βασικών εννοιών (π.χ. διακυβέρνηση, δικαιοσύνη) και
- δεξιότητες έρευνας, αμφισβήτησης και επιχειρηματολογίας για την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, που θα οδηγεί σε πολιτική δράση για το κοινωνικό όφελος.

Η εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα στηρίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως (Μπάλιας, 2008):

- εποικοδομητική προσέγγιση: χρησιμοποιεί και αξιοποιεί διδακτικά τις γνώσεις των μαθητών. Η ανάδειξη και η μελέτη των ποικίλων αντιλήψεων μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη προβληματισμού. Μπορούν ακόμη να αξιοποιηθούν στην ανάπτυξη και συζήτηση συγκρουσιακών καταστάσεων ή συνθηκών που προκύπτουν ως αποτέλεσμα των διαφορετικών αντιλήψεων,

- διεπιστημονική προσέγγιση: ορίζεται ως η σύμφυση γνώσεων, εννοιών και προσεγγίσεων που προέρχονται από διαφορετικές επιστήμες, με ζητούμενο την ενοποίηση της γνώσης. Είναι εμφανής η αναγκαιότητα διεπιστημονικού χειρισμού των περιβαλλοντικών θεμάτων με σκοπό την κάλυψη όλων των πτυχών τους (κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών, ηθικών),
- διαθεματική προσέγγιση: καταργεί τα διακριτά μαθήματα και αντιμετωπίζει τη σχολική γνώση ως ενιαία ολότητα, την οποία προσεγγίζει μέσα από τη συλλογική διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων έντονου μαθητικού ενδιαφέροντος. Η διαθεματικότητα καθιερώνει μεθοδολογικές προσεγγίσεις συλλογικής και διερευνητικής φύσης στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής, βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης,
- ολιστική προσέγγιση: σημαίνει μια σφαιρική «ανάγνωση» της πραγματικότητας και του κόσμου όπου ζούμε. Πιο συγκεκριμένα, σημαίνει ένταξη ζητημάτων σχετικών με το περιβάλλον, την αειφορία και την εκπαίδευση σε μια ολοκληρωμένη εικόνα του κόσμου,
- συστημική προσέγγιση: είναι ένα παράδειγμα και μια μέθοδος μάθησης. Τα άτομα που σκέφτονται συστημικά τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα στο σύστημα, έτσι ώστε να μπορούν «να βλέπουν και το δάσος και τα δέντρα», να αναγνωρίζουν και το γενικό και το ειδικό, και το γεγονός και το πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει,
- κριτική σκέψη: παρέχει τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων που βασίζονται τόσο στην παρατήρηση όσο και στη συλλογή δεδομένων και πληροφοριών,
- συνεργατική μάθηση: θεμελιώδη στοιχεία που συνιστούν τη συνεργατική μάθηση είναι η θετική αλληλεξάρτηση, η αλληλεπίδραση, η ατομική και ομαδική υπευθυνότητα, οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτοαξιολόγηση της ομάδας και
- βιωματική μάθηση: δίνει έμφαση στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι διδακτικές στρατηγικές που προτείνονται στηρίζονται στην ενεργητική αλληλεπιδραστική μάθηση, τη διερεύνηση και την ομαδική εργασία και ενισχύουν την καινοτόμο εκπαιδευτική προσέγγιση. Τέτοιες είναι οι ακόλουθες (Τσώλη & Μπαμπάλης, 2023):

- Επίλυση προβλήματος
- Project

- Συζήτηση
- Μελέτη περίπτωσης
- Μελέτη στο πεδίο
- Χαρτογράφηση εννοιών – εννοιολογικός χάρτης
- Καταιγισμός ιδεών
- Επισκόπηση
- Βιβλιογραφική έρευνα
- Παιχνίδι ρόλων
- Διαλογική αντιπαράθεση
- Ηθικό Δίλημμα
- Ανάλυση και διασαφήνιση αξιών
- Έρευνα δράσης και λήψη απόφασης
- Περιβαλλοντικός έλεγχος

Σε κάθε περίπτωση, προτείνεται η ενσωμάτωση στη διδακτική διαδικασία των νέων τεχνολογιών μάθησης και επικοινωνίας. Συνολικά, η εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα χρησιμοποιεί μια σειρά συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, συμπεριλαμβανομένων της συζήτησης και του debate, του παιχνιδιού ρόλων, των ασκήσεων κατάταξης, κοινότητες διερεύνησης, κ.ά. Αυτές οι μέθοδοι δεν είναι μοναδικές στην εκπαίδευση για την παγκόσμια ιθαγένεια αλλά, σε συνδυασμό με μια παγκόσμια προοπτική, μπορούν να συμβάλλουν στην παγκόσμια κατανόηση, ενισχύοντας παράλληλα δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η επικοινωνία και η συνεργασία. Δίνουν, επίσης, τη δυνατότητα στους μαθητές να εξερευνούν, να αναπτύσσουν και να εκφράζουν τις δικές τους αξίες και απόψεις, ενώ ακούνε με σεβασμό τις απόψεις των άλλων. Αυτό είναι ένα σημαντικό βήμα για τους μαθητές, ώστε να προβαίνουν σε τεκμηριωμένες επιλογές σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ασχολούνται με παγκόσμια ζητήματα.

Αντί επιλόγου

Οι ήπιες δεξιότητες προάγουν την ενημερωμένη, υπεύθυνη και ενεργή συμμετοχή στη δημοκρατική ζωή. Η εκπαίδευση που αναπτύσσει ήπιες δεξιότητες χτίζει γέφυρες που οδηγούν στο 'μονοπάτι' της ενεργού πολιτειότητας και σπάει τους φραγμούς προς τη δημοκρατία. Αξίζει να επισημανθεί ότι η παραπάνω αποσπασματική παρουσίαση των ήπιων δεξιοτήτων συνιστά μια υπερ-απλουστευτική προσέγγιση, αναγκαία για την κατανόηση της διασύνδεσης των ήπιων δεξιοτήτων με τον ενεργό πολίτη. Οι ήπιες δεξιότητες, ωστόσο, δεν αναπτύσσονται αυτοτελώς και

ανεξάρτητα η μία από την άλλη, αλλά αποτελούν ένα αλληλένδετο και αλληλο-εξαρτούμενο οικοσύστημα, στο οποίο η ανάπτυξη μίας δεξιότητας ενισχύει ή προϋποθέτει την ύπαρξη άλλης ή άλλων δεξιοτήτων. Η εκπαίδευση σε ήπιες δεξιότητες διαμορφώνει έναν ασφαλή χώρο προσέγγισης, διερεύνησης, συζήτησης και αντιμετώπισης επίμαχων προβλημάτων της τοπικής, εθνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας κοινότητας μέσα από συμμετοχικές και μετασχηματιστικές παιδαγωγικές πρακτικές που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, βελτιώνουν την επικοινωνία και προωθούν τη συνεργασία, ενδυναμώνουν την αυτεπίγνωση και την ενσυναίσθηση, δίνουν προτεραιότητα στη διαχείριση των συναισθημάτων, αναγνωρίζουν την αξία της προσαρμοστικότητας και της ευελιξίας, συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων, υμνούν την αξία της υπευθυνότητας και της αυτοδυναμίας, καλλιεργούν τη διαπολιτισμική ικανότητα και κατανόηση, ενθαρρύνουν τον εθελοντισμό και αξιοποιούν τις ψηφιακές δεξιότητες.

Βιβλιογραφία

Ανθοπούλου, Σ.Σ. (επιμ.) (2018). *Νοιάζομαι και δρω* (τεύχη 1-4). Δεσμός Μη Κερδοσκοπικό Σωματείο και Ίδρυμα Λαμπράκη. Διαθέσιμο στο https://noiazomaikaidrw.gr/energos-politiotita-energos-politis/

Babalis, Th., & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management Strategies and Teaching Techniques*. Nova Publishers.

Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (2005). *Εγχειρίδιο Εθελοντισμού, Μάθε, Δες, Δράσε*. ΓΓΝΓ.

Ζάχος, Δ. (2020). *Η «Πειθαρχία» στο Σχολείο και η «Διαχείριση» της Σχολικής Τάξης: Μια κριτική διερεύνηση των σχολικών πρακτικών*. Σταμούλης.

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;* Ελληνικά Γράμματα.

Huber, J. (2017). *Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης*. Συμβούλιο της Ευρώπης.

Hughes, M., & Kroehler, C.J. (2007). *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες* (Μτφρ. Γ. Ε. Χρηστίδης). Κριτική.

Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living* (2nd ed.). Bantam Dell Publishing Group.

Καρδογέρου, Δ., Ντιρογιάννη, Δ., & Τσαχάλη, Μ. (2016). *Ενεργός πολίτης μέσα και έξω από την τάξη*. Πατάκης.

Κοντάκος, Α., & Πολεμικός, Ν. (2008). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Ελληνικά Γράμματα.
Krogerus, M., & Tschappeler, R. (2021). *Το βιβλίο της επικοινωνίας*. Διόπτρα.
Lefon, C.E. (2023). *The POWER of practical problem-solving.* Available at: http://bookbuilder.cast.org/view_print.php?book=32069
Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). *Workforce Connections: Key "soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields.* Child Trends.
Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry, 15*(3), 197-215.
Μανιάτης, Π. & Μπαμπάλης, Θ. (2026). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Διάδραση.
Μιχαηλίδης, Γ., (2020). *Διδάσκοντας την κριτική σκέψη στο δημοτικό σχολείο: θεωρία και πράξη*. Επίκεντρο.
Μπάλιας, Σ. (επιμ.) (2008). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Παπαζήσης.
Ξανθάκου, Γ., (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Διάδραση.
Παπαδαμιανός, Χ. (2019). *Ελεύθερη βούληση και ηθική υπευθυνότητα*. Σμίλη.
Ράπτης, Ν. & Σαμιωτάκη, Δ. (2023). *Ψηφιακή επικοινωνία και διακυβέρνηση στην εκπαίδευση*. Διάδραση.
Robinson, K. (2011). *Άλλη Λογική: Για μια επανάσταση δημιουργικότητας*. Εν πλω.
Robinson, K. & L. Aronica (2015). *Βρες το στοιχείο σου*. Διόπτρα.
Rogers, C. (2006). *Το γίγνεσθαι του προσώπου* (μτφρ. Μ.-Ζ. Ρηγοπούλου). Ερευνητές.
Rosenwald, M. (2018). *Κάνοντας τον ψηφιακό αλφαβητισμό… μεγάλο ξανά*. https://dimosiografia.com/psifiakos-alvavitismos/
Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9,* 185-211.
Skillsup (χ.χ.). *Ευελιξία και προσαρμοστικότητα*. Ευρωπαϊκή Ένωση.
Σταμάτης, Π. (2013). *Επικοινωνία στην Εκπαίδευση*. Διάδραση.
Sternberg, R.J. (2012). *Γνωστική Ψυχολογία* (μτφρ. Ι. Βραχωρίτου). Διάδραση.
Τριλίβα, Σ., & Chimienti, C. (2002). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση: Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα: Ένα εγχειρίδιο τεχνικών.* Πατάκης.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) είναι πια εδώ: προκλήσεις για την εκπαιδευτική έρευνα, τη διδασκαλία και τη μάθηση

Ελένη Κατσαρού
Πανεπιστήμιο Κρήτης
katsarou@uoc.gr

Περίληψη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) δεν αποτελεί πλέον μια τεχνολογική υπόσχεση αλλά μια πραγματικότητα που μετασχηματίζει ριζικά την κοινωνία μας και βεβαίως και την εκπαίδευση. Η παρουσία της δεν περιορίζεται σε εργαλεία υποστήριξης της μάθησης, αλλά επεκτείνεται στην ίδια την παραγωγή της γνώσης, στις πρακτικές γραμματισμού, καθώς διαμεσολαβεί πια στην ανάγνωση και τη γραφή, και στους παιδαγωγικούς κανόνες που έως πρόσφατα θεωρούνταν δεδομένοι. Στην εισήγηση αυτή υποστηρίζεται η ανάγκη για έναν διπλό μετασχηματισμό: αφενός μιας νέας παιδαγωγικής που θα καλλιεργεί κριτική και ηθική επίγνωση, δημιουργικότητα, και αυτενέργεια των μαθητών/τριών σε έναν ψηφιακό κόσμο όπου η ΤΝ δρα· αφετέρου μιας νέας ερευνητικής κουλτούρας που θα ενσωματώνει εργαλεία ΤΝ ποσοτικής φύσης, αλλά και συμμετοχικές, διεπιστημονικές και αναστοχαστικές μεθοδολογίες.

Στην εισήγηση η ΤΝ παρουσιάζεται όχι ως ένα ουδέτερο τεχνικό μέσο αλλά ως κοινωνικά ενσωματωμένος παράγοντας που δρα και απαιτεί αξιακά/ ηθικά θεμελιωμένη ενσωμάτωση στο σχολείο και στην έρευνα. Έτσι, η πρόκληση δεν αφορά μόνο το «πώς» θα αξιοποιηθεί, αλλά κυρίως το «γιατί/ με ποιο σκοπό» και «υπέρ ποιων». Η συζήτηση ανοίγει τον δρόμο για ένα εκπαιδευτικό οικοσύστημα που δεν προσαρμόζεται απλώς στις τεχνολογικές αλλαγές αλλά τις αξιοποιεί για να ανανεώσει το όραμα της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη στη διδασκαλία και τη μάθηση, γραμματισμός στην Τεχνητή Νοημοσύνη, εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαιδευτική έρευνα.

Abstract

Artificial Intelligence (AI) is no longer a technological promise but a reality that is radically transforming our society and, inevitably, education. Its presence is not limited to tools that support learning; rather, it extends to the very production of knowledge, to literacy practices—since it now mediates reading and writing—and to pedagogical norms that until recently were taken for granted. This presentation argues for the need for a dual transformation: on the one hand, the development of a new pedagogy that fosters critical and ethical awareness, creativity, and learner agency in a digital world shaped by AI; and, on the other hand, the emergence of a new research culture that integrates quantitatively oriented AI tools alongside participatory, interdisciplinary, and reflective methodologies.

In this contribution, AI is not presented as a neutral technical instrument, but as a socially embedded actor whose operation calls for a value-based integration into both schooling and educational research. Thus, the challenge concerns not only *how* AI should be used, but more fundamentally *why* and *in whose interests*. The discussion opens pathways toward an educational ecosystem that does not merely adapt to technological change, but actively leverages it to renew the vision of education for the twenty-first century.

Key-words: Artificial Intelligence in teaching and learning, Artificial Intelligence Literacy, Artificial Intelligence tools in educational research.

Εισαγωγή: Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως επανάσταση και αλλαγή παραδείγματος

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) συνιστά μια βαθιά τομή στον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται σήμερα η εργασία, η γνώση, η πληροφόρηση και η κοινωνική ζωή, αποτελώντας μια ουσιαστική αλλαγή παραδείγματος. Όπως η πρώτη βιομηχανική επανάσταση αντικατέστησε τη μυϊκή δύναμη του ανθρώπου, μετασχηματίζοντας ριζικά την παραγωγή και καταργώντας πολλές χειρωνακτικές εργασίες, έτσι και η σύγχρονη «δεύτερη

εποχή των μηχανών» κινείται προς την αυτοματοποίηση δραστηριοτήτων που απαιτούν διανοητική ισχύ (Brynjolfsson & McAfee, 2014). Η μετάβαση αυτή εξελίσσεται με εξαιρετικά γρήγορους ρυθμούς, επηρεάζοντας όχι μόνο την αγορά εργασίας αλλά και τους τρόπους με τους οποίους παράγεται, διακινείται και νομιμοποιείται η γνώση (Autor, 2015).

Η ΤΝ υπόσχεται να βελτιώσει πτυχές της καθημερινής ζωής, με εφαρμογές στην ιατρική για παράδειγμα, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και προσφέροντας νέες μορφές υποστήριξης στη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα, όμως, εγείρει σύνθετα ζητήματα ηθικού, κοινωνικού, πολιτισμικού και πολιτικού χαρακτήρα, τα οποία καθιστούν αναγκαία μια κριτική προσέγγιση της ένταξής της στην εκπαίδευση (Selwyn, 2019). Με ποιες μορφές και ποιες προϋποθέσεις μπορεί να ενταχθεί η ΤΝ στη διδασκαλία; Τι μπορεί να προσφέρει στην εκπαιδευτική έρευνα και με ποιες μεθόδους και εργαλεία; Σε αυτά και άλλα, παρόμοια ερωτήματα, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε με την εισήγηση αυτή.

Με άλλα λόγια, στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να διερευνήσει τις επιπτώσεις των σύγχρονων εξελίξεων της ΤΝ στην εκπαίδευση και να εξετάσει τις αλλαγές που αυτές επιβάλλουν στις παιδαγωγικές πρακτικές. Ειδικότερα, επιχειρείται να αναδειχθούν οι δυνατότητες αξιοποίησης της ΤΝ ως ευκαιρίας για την ανανέωση της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής έρευνας (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019), στο πλαίσιο μιας κριτικής και κοινωνικο-πολιτισμικής θεώρησης της μάθησης (John-Steiner & Mahn, 1996).

Η νέα κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα που διαμορφώνεται

Από το 2022 και εξής, η ευρεία διάδοση εργαλείων παραγωγικής ΤΝ καθιστά συχνά αδύνατη τη βέβαιη αναγνώριση του συγγραφέα ενός κειμένου. Η γραφή και η ανάγνωση γίνονται ολοένα και περισσότερο διαμεσολαβημένες από αλγοριθμικά συστήματα διαδικασίες, γεγονός που περιπλέκει και επανανοηματοδοτεί τις ίδιες τις έννοιες του γραμματισμού, της ανάγνωσης και της γραφής (Floridi & Chiriatti, 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, οι πρακτικές γραμματισμού δεν μπορούν να θεωρηθούν ουδέτερες ή αποκλειστικά ατομικές δεξιότητες, αλλά συνδέονται σε πολύ μεγάλο βαθμό με κοινωνικο-τεχνικούς παράγοντες και σχέσεις εξουσίας. Οι Nichols και Garcia (2022) υπογραμμίζουν ότι η διαμεσολάβηση της ΤΝ δεν περιορίζεται στις τεχνικές της δυνατότητες, αλλά εμπλέκεται με ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές δυναμικές. Τα συστήματα ΤΝ χαρακτηρίζονται από λειτουρ-

γίες συχνά αδιαφανείς, οι οποίες καθορίζονται από ανώνυμα συμφέροντα (συχνά μεγάλων εταιρειών) και αποκτούν ιδιαίτερη ισχύ μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδρασή τους με τους χρήστες (Williamson & Eynon, 2020). Η χρήση της ΤΝ στην ανάγνωση, αλλά κυρίως στη γραφή, οδηγεί στη δημιουργία μιας νέας, διαμεσολαβημένης σύνθεσης που προκύπτει από την αλληλεπίδραση ανθρώπου και τεχνολογίας ΤΝ και δεν ανήκει ούτε αποκλειστικά στον άνθρωπο ούτε αποκλειστικά στη μηχανή. Η σύνθεση αυτή δεν είναι βέβαια ποτέ πολιτικά ουδέτερη, αλλά ενσωματώνει υποκειμενικότητες (του ανθρώπου αλλά και όσων κατασκεύασαν τις τεχνολογίες ΤΝ), εμπειρίες και γνώσεις, καθώς και οικονομικά και πολιτικά συμφέροντα που κρύβονται πίσω από τον σχεδιασμό και τη λειτουργία των τεχνολογικών συστημάτων. Η κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση του γραμματισμού (ενδεικτικά: Street, 1984) αναδεικνύει ότι οι τεχνολογίες ΤΝ παράγουν και αναπαράγουν συγκεκριμένες μορφές νοήματος, καθορίζοντας τι θεωρείται έγκυρη γνώση σε μια κοινωνία και ποιοι τρόποι έκφρασης καθίστανται ορατοί και ποιοι περιθωριοποιούνται.

Οι νέες προκλήσεις για την εκπαίδευση

Η νέα αυτή πραγματικότητα δημιουργεί σημαντικές προκλήσεις για την εκπαίδευση, τις οποίες συνοψίζουμε αδρά στα παρακάτω:

Πρώτον, ανακύπτει το ζήτημα της αυθεντικότητας του παραγόμενου κειμένου (κατ' επέκταση και της γνώσης), αλλά και της μαθητικής ή φοιτητικής εργασίας. Η δυνατότητα της ΤΝ να παράγει κείμενα, εικόνες και άλλες μορφές αναπαράστασης καθιστά δυσδιάκριτα τα όρια μεταξύ ανθρώπινης και μηχανικής παραγωγής λόγου. Ποια είναι η συμβολή του ανθρώπου και ποια της μηχανής στην τελική σύνθεση είναι σχεδόν αδύνατο να εντοπιστεί. Αυτό δημιουργεί σοβαρές προκλήσεις για τη συγγραφή εργασιών, και βέβαια για την αξιολόγηση της μαθησιακής επίδοσης, απαιτώντας επαναπροσδιορισμό των κριτηρίων αυθεντικότητας και μάθησης (Floridi & Chiriatti, 2020).

Δεύτερον, εντείνεται η αδιαφάνεια των διαδικασιών παραγωγής γνώσης. Τα περισσότερα συστήματα ΤΝ λειτουργούν ως «μαύρα κουτιά», με περιορισμένη δυνατότητα κατανόησης των αλγοριθμικών μηχανισμών που οδηγούν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Με λίγα λόγια, δε γνωρίζουμε πώς λειτουργούν. Η αδυναμία αυτή δυσχεραίνει την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στην παραγόμενη πληροφορία και ενισχύει τον κίνδυνο άκριτης αποδοχής της ως αντικειμενικής ή ουδέτερης (Williamson & Eynon, 2020).

Τρίτον, αναπαράγονται και ενισχύονται κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες. Τα συστήματα ΤΝ ενσωματώνουν προκαταλήψεις που προέρχονται από τα δεδομένα εκπαίδευσής τους και από τις αξίες και πεποιθήσεις/ παραδοχές των σχεδιαστών τους. Ως αποτέλεσμα, υπάρχει ο κίνδυνος αναπαραγωγής κοινωνικών στερεοτύπων, αποκλεισμών και ανισοτήτων, γεγονός που θέτει σοβαρά ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση (Bolukbasi et al., 2016).

Τέταρτον, μετασχηματίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί πλέον αποκλειστικά ως φορέας γνώσης, αλλά ως κυρίως ως διαμεσολαβητής/τρια, κριτικός/ή καθοδηγητής/τρια και παιδαγωγικός σχεδιαστής μαθησιακών εμπειριών που περιλαμβάνουν την ΤΝ. Ο ρόλος αυτός απαιτεί νέες δεξιότητες, επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και θεσμική αναγνώριση του νέου ρόλου (Holmes et al., 2019).

Πέμπτον, τίθεται το ζήτημα της παιδαγωγικής εξάρτησης από την τεχνολογία. Η υπερβολική ή αδιάκριτη χρήση εργαλείων ΤΝ ενδέχεται να περιορίσει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της μεταγνωστικής επίγνωσης των εκπαιδευομένων (μαθητών/τριών ή φοιτητών/τριών), εάν δεν ενταχθεί σε σαφές παιδαγωγικό πλαίσιο με (ανα)στοχαστικό προσανατολισμό (Selwyn, 2019). Υπάρχει έτσι ο κίνδυνος σύντομα να αμβλυνθεί η διάθεση για οποιαδήποτε ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των εκπαιδευομένων που φαίνεται ότι καταφεύγουν γρήγορα στην εύκολη λύση της αντιγραφής από τα συστήματα ΤΝ, αν δεν ενταχθεί η χρήση της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία και δε διδαχθούν πώς να τη χρησιμοποιούν διδάσκοντες/ουσες και διδασκόμενοι/ες.

Οι παραπάνω προκλήσεις καθιστούν σαφές ότι η ένταξη της ΤΝ στην εκπαίδευση δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ουδέτερο τεχνολογικό ζήτημα, αλλά ως πεδίο παιδαγωγικής και πολιτικής επιλογής. Αυτό τι σημαίνει με απλά λόγια;

Απαιτείται ανοικτή διαπραγμάτευση της διαμεσολάβησης από την ΤΝ μέσα στις τάξεις (να περιγράψει ο/η εκπαιδευόμενος/η πώς διαμορφώθηκε η συγκεκριμένη σύνθεση, πώς συνέβαλε ο ίδιος/η ίδια σε αυτήν, πώς αντιμετώπισε τις απαντήσεις της γενετικής ΤΝ, κτλ), κατανόηση των μηχανισμών της (πώς λειτουργεί, πώς δίνει τις απαντήσεις που δίνει) και συστηματική ενασχόληση με τα κοινωνικά και ηθικά ζητήματα που αυτή εγείρει (Selwyn, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, ο κριτικός γραμματισμός αποκτά κεντρική σημασία, καθώς επιτρέπει την κατανόηση της διαμεσολάβησης ως πράξης βαθύτατα κοινωνικής και κυρίως πολιτικής (Luke,

2012). Η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί τον στοχασμό, την αμφισβήτηση και την κριτική επίγνωση των κοινωνικο-πολιτισμικών δυναμικών που διαμορφώνουν τα εξελισσόμενα κοινωνικο-τεχνικά συστήματα (ενδεικτικά: Giroux, 2020).

Οι ευκαιρίες που μπορεί να δημιουργήσει η ΤΝ για τη διδασκαλία και βασικές προϋποθέσεις για την αξιοποίησή τους

Την εποχή των συστημάτων ΤΝ ο ρόλος της εκπαίδευσης αλλάζει δραματικά. Εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό, που επικεντρώνονται στην απλή μετάδοση πληροφορίας, αποδεικνύονται εντελώς αναποτελεσματικά. Κι εδώ γεννιέται μια μεγάλη ευκαιρία από την έλευση της ΤΝ: να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον τους προς κάτι πιο ουσιαστικό, την ανάπτυξη ικανότητας για κατανόηση του νοήματος και για κριτική επεξεργασία της πληροφορίας. Κεντρικοί στόχοι σε μια τέτοια περίπτωση καθίστανται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (αντί της ικανότητας απομνημόνευσης), η ικανότητα διατύπωσης ερωτημάτων (αντί της αναπαραγωγής τυποποιημένων απαντήσεων) και η ικανότητα αξιολόγησης των παραγόμενων απαντήσεων (Holmes et al., 2019). Παράλληλα, θα μπορούσε με την επικουρία των συστημάτων ΤΝ να ενισχυθεί η δημιουργικότητα και η επινοητικότητα των εκπαιδευομένων (ικανότητες που σε εκπαιδευτικά συστήματα επικεντρωμένα στην απομνημόνευση δεν καλλιεργούνται) μέσω της επίλυσης προβλημάτων, μέσω συνεργασιών (μεταξύ των εκπαιδευομένων, αλλά και με τεχνολογίες ΤΝ).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιοποίηση των παραπάνω ευκαιριών είναι η καλλιέργεια του γραμματισμού στην ΤΝ (AI literacy) σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους/ες. Τι είναι όμως ο γραμματισμός στην ΤΝ; μια έννοια πολύ νέα και εννοιολογικά διαφορετική από τον ψηφιακό γραμματισμό. Θα λέγαμε ότι ο γραμματισμός στην ΤΝ περιλαμβάνει, από τη μια, τη βασική κατανόηση των αρχών λειτουργίας των αλγοριθμικών συστημάτων που βασίζονται σε κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών και, από την άλλη, την ικανότητα κριτικής αποτίμησης των παραγόμενων αποτελεσμάτων τέτοιων συστημάτων. Δεν περιορίζεται όμως σε αυτά. Είναι εξαιρετικά σύνθετο και δυναμικά εξελισσόμενο πλέγμα δεξιοτήτων που ακόμα περιλαμβάνει την επίγνωση των περιορισμών των συστημάτων ΤΝ, όπως τυχόν ανακρίβειες, σφάλματα και ενσωματωμένες μεροληψίες που συχνά αναπαράγουν κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτισμικές οπτικές, ταυτόχρονα αποκλείοντας μειονοτικές φωνές. Επιπλέον, εμπεριέχει ως έννοια και προβληματισμό γύρω από ηθικά διλήμματα

που αναδύονται από τη χρήση ΤΝ στην καθημερινή ζωή, όπως για παράδειγμα ζητήματα ευθύνης, ιδιωτικότητας και κοινωνικής βιωσιμότητας (Ng et al., 2021· Ng et al., 2023· UNESCO, 2024).

Θα λέγαμε δηλαδή ότι ο γραμματισμός στην ΤΝ καλύπτει την ανάγκη όλων μας να κατανοήσουμε πώς λειτουργούν τα συστήματα ΤΝ σε βασικό επίπεδο (όχι με εξειδικευμένους όρους, αλλά με απλή ορολογία), ποια δεδομένα χρησιμοποιούν, πώς παράγουν λόγο και αναπαραστάσεις και ποιες κοινωνικές και πολιτισμικές παραδοχές ενσωματώνουν. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση ταυτόχρονα καλλιεργεί τον στοχασμό, την αμφισβήτηση, τον προβληματισμό και –όπου απαιτείται– την κριτική αντίσταση, παράλληλα με την κατανόηση του τι σημαίνει να ζει και να μαθαίνει κανείς μέσα σε δυναμικά και εξελισσόμενα κοινωνικο-τεχνικά συστήματα ΤΝ.

Παραδείγματα αξιοποίησης της ΤΝ στη διδασκαλία και τη μάθηση

Παράλληλα βέβαια, η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο διδασκαλίας, υποστηρίζοντας τον σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων που ενισχύουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Θα μπορούσε αυτό να γίνει σε όλα τα μαθήματα, αλλά εδώ θα εστιάσουμε στα κοινωνικά και γλωσσικά, μια και αυτό είναι το αντικείμενο ενασχόλησής μας. Σίγουρα πάντως στα λεγόμενα μαθήματα STEM η χρήση ΤΝ στη διδασκαλία φαντάζει ευκολότερη υπόθεση.

Στα γλωσσικά μαθήματα, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα Μεγάλο Γλωσσικό Μοντέλο (Large Language Model) για να δημιουργήσουν διαφορετικές εκδοχές του ίδιου κειμένου (π.χ. μιας αγγελίας πώλησης ενός αντικειμένου, μιας αφήγησης ή ενός άρθρου γνώμης) και να συγκρίνουν τις επιλογές λεξιλογίου, σύνταξης, τη δομή και το επικοινωνιακό αποτέλεσμα κάθε κειμένου. Η σύγκριση αυτή δεν αποσκοπεί στην υποκατάσταση της μαθητικής γραφής, αλλά στη μεταγλωσσική επίγνωση και στον αναστοχασμό γύρω από το πώς (με ποια γλωσσικά και άλλα σημειωτικά μέσα) παράγεται το νόημα.

Για να δώσουμε ένα πιο συγκεκριμένο παράδειγμα που αφορά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, μπορούμε να πούμε το εξής: Οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν αρχικά να γράψουν μια αγγελία πώλησης ενός ποδηλάτου. Στη συνέχεια, αξιοποιούν ένα εργαλείο γενετικής ΤΝ (ένα Μεγάλο Γλωσσικό Μοντέλο) για να μετατρέψουν το κείμενό τους (την περιγραφή του ποδηλάτου) σε εικόνα. Η σύγκριση της παραγόμενης εικόνας με την αρχική πρόθεση του κειμένου οδηγεί σε

κρίσιμα ερωτήματα: ποια στοιχεία του κειμένου αποδόθηκαν πιστά, ποια παρανοήθηκαν ή αλλοιώθηκαν και γιατί. Μέσα από τη διαδικασία της διόρθωσης και της επαναδιατύπωσης, οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν τον ρόλο της σαφήνειας, της ακρίβειας και των γλωσσικών επιλογών που μπορούν να αλλάξουν πολύ εύκολα το νόημα και επομένως και την εικόνα του ποδηλάτου.

Στα κοινωνικά μαθήματα, αντίστοιχα, η ΤΝ μπορεί να αξιοποιηθεί για την υποστήριξη της διερεύνησης κοινωνικών φαινομένων και εννοιών. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Ιστορίας οι μαθητές/τριες μπορούν να ζητήσουν από ένα σύστημα ΤΝ να παρουσιάσει διαφορετικές ερμηνείες/ οπτικές ενός κοινωνικού ζητήματος (π.χ. της μετανάστευσης), και στη συνέχεια να αναλύσουν ποιες φωνές προβάλλονται, ποιες αποσιωπώνται και ποια επιχειρήματα εμφανίζονται ως κυρίαρχα. Η δραστηριότητα αυτή συνδέεται άμεσα με τον κριτικό γραμματισμό και τη συνειδητοποίηση των κοινωνικοπολιτισμικών δυναμικών που ενσωματώνονται στην πληροφορία. Μια άλλη ενδιαφέρουσα δραστηριότητα στο μάθημα της Ιστορίας θα μπορούσε να περιλαμβάνει έναν πεποιημένο από Μεγάλα Γλωσσικά Μοντέλα διάλογο μεταξύ ιστορικών προσωπικοτήτων (π.χ. Σωκράτης & Κρίτων, Νεύτωνας και επικριτές του, Γαλιλαίος και ιεροεξεταστές). Οι μαθητές/τριες αναλύουν αν ο διάλογος είναι ακριβής και τεκμηριωμένος. Αναδεικνύεται έτσι η σημασία της ιστορικής έρευνας και της κριτικής αξιολόγησης πληροφοριών.

Επιπλέον, η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να αξιοποιηθεί ουσιαστικά για την ανατροφοδότηση τόσο της μάθησης όσο και της διδασκαλίας, λειτουργώντας ως υποστηρικτικό εργαλείο αναστοχασμού και μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, τα συστήματα ΤΝ μπορούν να παρέχουν προσωποποιημένες υποδείξεις, σχόλια ή ερωτήματα, τα οποία δεν στοχεύουν απλώς στη διόρθωση λαθών, αλλά ενισχύουν τη βαθύτερη κατανόηση και τον αναστοχασμό, είτε από την πλευρά του/της εκπαιδευόμενου/ης είτε από την πλευρά του εκπαιδευτή ή της εκπαιδεύτριας.

Στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται σε ψηφιακές πλατφόρμες, η μαθησιακή διαδικασία αφήνει πίσω της ένα μεγάλο αποτύπωμα δεδομένων, όπως χρόνος ενασχόλησης του/της εκπαιδευόμενου/ης με μια άσκηση ή δραστηριότητα, αλληλεπιδράσεις, επιλογές απαντήσεων, επαναλήψεις, αλλά και δυσκολίες που εμφανίζονται συστηματικά. Η ΤΝ μπορεί να αναλύει αυτή τη συνεχή ροή δεδομένων και να τη μετατρέπει σε αξιοποιήσιμη ανατροφοδότηση. Με τον τρόπο

αυτό, η ανατροφοδότηση δεν βασίζεται αποκλειστικά στη διαίσθηση ή στην εμπειρική εκτίμηση του/της εκπαιδευτικού, αλλά υποστηρίζεται από τεκμηριωμένα στοιχεία.

Για τους εκπαιδευτικούς, η ανάλυση των δεδομένων αυτών (teaching analytics) δημιουργεί τη δυνατότητα ελεγχόμενων παιδαγωγικών πειραματισμών. Μπορούν, για παράδειγμα, να δοκιμάσουν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, εναλλακτικές μορφές δραστηριοτήτων ή διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης του ίδιου περιεχομένου και να λαμβάνουν άμεσα δεδομένα για την αποτελεσματικότητά τους (Mougiakou, et al., 2022). Με βάση αυτά τα δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξάγουν συμπεράσματα για το τι λειτουργεί καλύτερα σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συνθήκες και να προσαρμόζουν ανάλογα τη διδακτική τους πρακτική. Έτσι, μπορεί να ενισχυθεί η ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεχούς παιδαγωγικής βελτίωσης, που βασίζεται στον αναστοχασμό και την τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων.

Αντίστοιχα, για τους εκπαιδευόμενους και τις εκπαιδευόμενες, η αξιοποίηση των δεδομένων και των τεχνικών ανάλυσής τους (learning analytics) επιτρέπει την έγκαιρη ανίχνευση δυσκολιών στη μαθησιακή πορεία και μπορεί να δώσει άμεση και χρήσιμη ανατροφοδότηση στον/την εκπαιδευόμενο/όμενη (Lang et al., 2017). Ωστόσο, η ανατροφοδότηση αυτή δεν αντικαθιστά τον παιδαγωγικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού, αλλά λειτουργεί συμπληρωματικά και μόνο κάτω από την προϋπόθεση ότι οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται να την αξιολογούν κριτικά και όχι να την αποδέχονται άκριτα.

Επίσης, μέσα από προβλεπτικά μοντέλα, η ΤΝ μπορεί να εντοπίζει περιπτώσεις εκπαιδευομένων που διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να μην ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος ή να εγκαταλείψουν τη μαθησιακή προσπάθεια (Romero & Ventura, 2010). Η πληροφορία αυτή καθιστά δυνατή την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης εκεί όπου υπάρχει πραγματική ανάγκη, είτε με πρόσθετο υλικό, είτε με εναλλακτικές εξηγήσεις, είτε με στοχευμένη ανθρώπινη παρέμβαση από τον/την εκπαιδευτικό. Αυτό δε σημαίνει ότι η ΤΝ αντικαθιστά ή πρόκειται να αντικαταστήσει την παιδαγωγική κρίση, αλλά ότι μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ενίσχυσής της, υποστηρίζοντας τόσο τη βελτίωση της διδασκαλίας όσο και τη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων μέσα από τεκμηριωμένη, έγκαιρη και ουσιαστική ανατροφοδότηση (Sergis & Sampson, 2017).

Η αξιοποίηση της ΤΝ στην εκπαιδευτική έρευνα

Στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, η ΤΝ αναμφισβήτητα προσφέρει νέες μεθοδολογικές δυνατότητες, όπως τα educational analytics που αναφέρθηκαν πιο πάνω και βοηθούν στη διενέργεια προγνώσεων (επιδόσεων, αποτελεσματικότητας, κτλ). Εδώ θα ασχοληθούμε με μία άλλη από αυτές τις δυνατότητες, την οποία δοκιμάζουμε στο Εργαστήριο Τάλως (talos-ai4ssh.uoc.gr) του Πανεπιστημίου Κρήτης. Πρόκειται για τη χρήση εργαλείων Επεξεργασίας Φυσικής Γλώσσας (NLP) η οποία επιτρέπει την ανάλυση μεγάλου όγκου κειμενικών δεδομένων, όπως είναι για παράδειγμα τα Αναλυτικά Προγράμματα, με τρόπο συστηματικό και εμπειρικά τεκμηριωμένο (Grimmer & Stewart, 2013). Για να γίνουν πιο κατανοητές οι δυνατότητες των εργαλείων αυτών θα δώσουμε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα χρήσης τους κατά την ανάλυση των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη σχολική εκπαίδευση (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο).

Βασική παραδοχή από την οποία ξεκίνησε η έρευνα: το Παράδοξο των Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμίσεων

Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα φέρνει συχνά στην επιφάνεια μια θεμελιώδη σύγκρουση στα Προγράμματα Σπουδών (ή Αναλυτικά Προγράμματα. Οι όροι χρησιμοποιούνται αδιακρίτως) της Γλώσσας: το χάσμα μεταξύ της ρητορικής και της πραγματικότητας. Σε επίπεδο διακηρύξεων, ο στόχος είναι η καλλιέργεια ανώτερων γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών, όπως του Κριτικού Γραμματισμού. Ο γραμματισμός στην περίπτωση αυτή εννοιολογείται ως κοινωνική πρακτική (Literacy as Social Practice), όπου η γλώσσα αποτελεί μια πρακτική πλαισιωμένη σε ποικίλα κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά συμφραζόμενα (ενδεικτικά: Street, 1984). Ωστόσο, η εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αποτυπώνεται στο περιεχόμενο και τους στόχους συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων, παραμένει προσκολλημένη σε παραδοσιακές αρχές. Η έμφαση δίνεται συνήθως σε αποπλαισιωμένες γλωσσικές δεξιότητες (decontextualized skills), και η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα άθροισμα αυτόνομων δεξιοτήτων (Γραμματική, Συντακτικό, Λεξιλόγιο). Παράλληλα, οι διδακτικοί στόχοι περιορίζονται συχνά σε χαμηλού επιπέδου γνωστικές δεξιότητες, σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom και των συνεργατών του (Krathwohl, 2002), όπως η απλή εφαρμογή ή η απομνημόνευση γλωσσικών κανόνων.

Αυτό δημιουργεί το λεγόμενο παράδοξο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων: τα Προγράμματα Σπουδών αποτελούν "κείμενα με εσωτερικές αντιφάσεις". Παρόλο που τα χρόνια περνούν και τα αναλυτικά προγράμματα χαρακτηρίζονται ως "μοντέρνα", η θεμελιώδης εκπαιδευτική πρακτική παραμένει αμετάβλητη, γεγονός που παρατηρείται τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλα ευρωπαϊκά πλαίσια. Οι παραδοσιακές ποιοτικές μέθοδοι ανάλυσης (όπως η θεματική ανάλυση ή η ανάλυση περιεχομένου), αν και αναδεικνύουν αυτές τις αντιφάσεις, συχνά αγνοούνται από την εκπαιδευτική πολιτική ως "soft data", ενώ τα συμπεράσματά τους είναι δύσκολο να οπτικοποιηθούν και να συγκριθούν άμεσα. Συνεπώς, αναδύεται η ανάγκη για αναλυτικές μεθόδους που είναι ισχυρές, και δίνουν συμπεράσματα οπτικοποιημένα που εύκολα μπορούν να μεταδοθούν στους φορείς χάραξης πολιτικής.

Μεθοδολογία Έρευνας

Η παρούσα μελέτη αξιοποιεί εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης και Επεξεργασίας Φυσικής Γλώσσας για την ανάλυση των Προγραμμάτων Σπουδών. Το ερευνητικό υλικό (corpus) αποτελείται από τα επίσημα κείμενα των Προγραμμάτων Σπουδών (ΦΕΚ) για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καλύπτοντας τρεις βασικές αναθεωρήσεις: του 2003, του 2011 και του 2023, με συνολική έκταση περίπου 100.000 λέξεων. Η ανάλυση διενεργήθηκε τόσο καθέτως (διαχρονική εξέλιξη) όσο και οριζοντίως (σύγκριση μεταξύ των βαθμίδων στα Προγράμματα Σπουδών του 2023).

Για την επεξεργασία του υλικού εφαρμόστηκαν διαδικασίες προ-επεξεργασίας NLP, όπως η τεμαχιοποίηση (tokenization) και η λημματοποίηση (lemmatization) (Jurafsky & Martin, 2026), βήμα ιδιαίτερα απαραίτητο για την ελληνική γλώσσα λόγω της υψηλής μορφο-συντακτικής της πολυπλοκότητας. Βασικός άξονας της ανάλυσης αποτέλεσε η εννοιολογική χαρτογράφηση (conceptual mapping), η οποία ποσοτικοποίησε τη διχοτόμηση μεταξύ της "γλώσσας ως αυτόνομης δεξιότητας" (π.χ. ορθογραφία, στίξη) και της "γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής" (π.χ. ιδεολογία, εξουσία, ταυτότητες, κριτική σκέψη).

Για την αντιμετώπιση της σημασιολογικής αμφισημίας όρων όπως η "κατανόηση λόγου" και η "παραγωγή λόγου", δημιουργήθηκε μια κατηγορία αμφισημίας. Διαπιστώθηκε ότι οι συγκεκριμένοι όροι σημασιοδοτούνταν με διαφορετικό τρόπο —άλλοτε ως κοινωνικές πρακτικές και άλλοτε ως αυτόνομες, αποπλαισιωμένες δεξιότητες— ανάλογα με τα

συμφραζόμενα, φαινόμενο σύμφωνο με ευρήματα της κριτικής ανάλυσης λόγου και της υπολογιστικής ανάλυσης κειμένων (Wodak & Meyer, 2016· Grimmer & Stewart, 2013 αντίστοιχα). Για να ξεπεραστεί η δυσκολία αυτή, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές εξαγωγής πλαισίου (context extraction) και ανθρώπινης επισημείωσης (human annotation), σε συνδυασμό με Μεγάλα Γλωσσικά Μοντέλα (LLMs) για την αποσαφήνιση των σημασιών βάσει των συμφραζομένων.

Αποτελέσματα

Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν μια ρητορική στροφή προς τον εκσυγχρονισμό, η οποία όμως δεν συνοδεύεται απαραίτητα από ουσιαστική αλλαγή των υπό μελέτη Αναλυτικών Προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα:

1. **Ποσοτικές τάσεις και λεξιλογική εξέλιξη:** Παρατηρείται σημαντική αύξηση στην έκταση των κειμένων (λέξεις/σελίδες) στα προγράμματα του 2011 και 2023. Νέοι όροι εισέρχονται δυναμικά, όπως "ψηφιακός" (106 εμφανίσεις) και "πολυτροπικός" στα ΠΣ του 2023, υποδεικνύοντας έναν εκσυγχρονισμό της ορολογίας.
2. **Εννοιολογική ανισορροπία:** Παρά τον εκσυγχρονισμό, οι όροι που δηλώνουν Αυτόνομες Δεξιότητες υπερτερούν συντριπτικά των όρων που δηλώνουν Κοινωνική Πρακτική σε όλα τα εξεταζόμενα προγράμματα (δες σχήμα1).

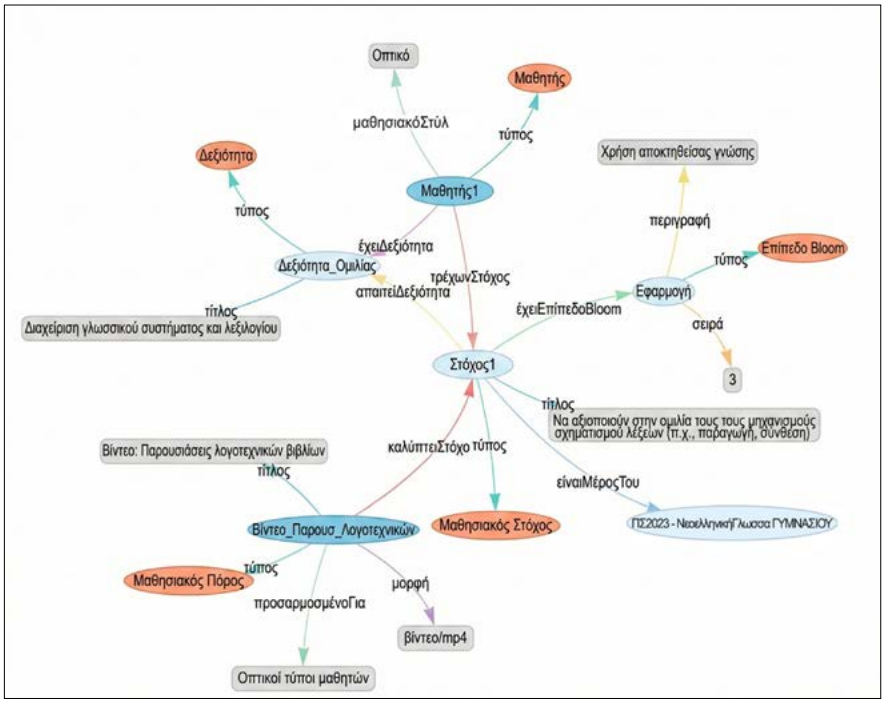
Σχήμα 1: *Οπτικοποίηση της εξέλιξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων ως προς την προσέγγιση της γλώσσας και του γραμματισμού* .

3. **Χωρική κατανομή (Plotting):** Το σημαντικότερο εύρημα προέκυψε από την ανάλυση κατανομής (Distribution Plots) μέσω της εφαρμογής AntConc. Οι όροι που σχετίζονται με την Κοινωνική Πρακτική συσπειρώνονται κυρίως στο εισαγωγικό Μέρος Α' (Γενικές Αρχές/Σκοποθεσία), ενώ οι όροι των αυτόνομων δεξιοτήτων κυριαρχούν και διαχέονται στο Μέρος Β' (Διδακτέα ύλη/προτεινόμενες δραστηριότητες για τη διδακτική πράξη). Αυτό επιβεβαιώνει οπτικά και ποσοτικά το χάσμα: ο προοδευτικός προσανατολισμός περιορίζεται στο Α΄ μέρος, ενώ η πρακτική παραμένει παραδοσιακή.

Συζήτηση και μελλοντικές προοπτικές

Η υπολογιστική προσέγγιση προσφέρει πλεονεκτήματα που απουσιάζουν από την παραδοσιακή ανάλυση: ταχύτητα, και αντικειμενικότητα, ενώ οι οπτικοποιήσεις καθιστούν τα ευρήματα άμεσα κατανοητά στους φορείς λήψης αποφάσεων. Μέσα από συγκριτική κειμενική ανάλυση, καθίσταται δυνατή η διερεύνηση των κυρίαρχων εννοιολογήσεων της γλώσσας και του γραμματισμού και η αποκάλυψη των υποκείμενων παραδοχών που νομιμοποιούνται μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής (Wodak & Meyer, 2016). Ωστόσο, αναγνωρίζονται περιορισμοί, όπως η ακρίβεια των εργαλείων NLP, γεγονός που καθιστά την ανθρώπινη εποπτεία απαραίτητη.

Ως επόμενα βήματα στην έρευνά μας σχεδιάζουμε τη μέτρηση του γνωστικού βάθους μέσω της αναθεωρημένης ταξινομίας του των διδακτικών στόχων του Bloom και των συνεργατών του (Krathwohl, 2002), αναλύοντας τα ρήματα των διδακτικών στόχων που χρησιμοποιούνται στα Αναλυτικά Προγράμματα, για να διαπιστωθεί ο βαθμός κριτικής σκέψης που καλλιεργείται. Τέλος, στόχος είναι η δημιουργία ενός Γράφου Γνώσης (Knowledge Graph, ενδεικτικά: Hogan et al., 2021) του Προγράμματος Σπουδών (για ένα τέτοιο παράδειγμα δες σχήμα 2), ο οποίος θα χαρτογραφεί υπολογιστικά τις οντότητες και τις σχέσεις μεταξύ τους, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη εποπτεία του Αναλυτικού Προγράμματος.



Σχήμα 2: *Ένα παράδειγμα Γράφου Γνώσης για το Αναλυτικό Πρόγραμμα.*

Μερικές επιλογικές σκέψεις

Συνοψίζοντας, η ΤΝ δεν συνιστά απειλή αντικατάστασης του ανθρώπινου παράγοντα στην εκπαίδευση, αλλά εργαλείο ενδυνάμωσης τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευόμενων. Όταν εντάσσεται σε σαφές παιδαγωγικό πλαίσιο, η ΤΝ προσφέρει σημαντικές δυνατότητες εμπλουτισμού της διδασκαλίας και της μάθησης, υποστηρίζοντας τον αναστοχασμό, την εξατομίκευση, τη δημιουργικότητα και την κριτική επεξεργασία της γνώσης. Η παιδαγωγική της αξία δεν έγκειται στην αυτοματοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά στη δυνατότητά της να λειτουργεί ως μέσο υποστήριξης και διεύρυνσης των ανθρώπινων γνωστικών δυνατοτήτων.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδεύτριες καλούνται να αναλάβουν ενεργό και ηγετικό ρόλο στη χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα σε ένα πεδίο που χαρακτηρίζεται από έντονα ηθικά, κοινωνικά και πολιτισμικά διακυβεύματα. Η υπεύθυνη (ηθική και κοινωνικά ευαίσθητη) αξιοποίηση της ΤΝ προϋποθέτει την ανάπτυξη γραμματισμού

στην ΤΝ, όχι μόνο ως τεχνικής εξοικείωσης, αλλά ως κριτικής κατανόησης των τρόπων με τους οποίους οι τεχνολογίες αυτές διαμεσολαβούν τη γνώση, ενσωματώνουν αξίες και επηρεάζουν κοινωνικές σχέσεις. Ο γραμματισμός στην ΤΝ αποτελεί, συνεπώς, αποτελεί μια απαραίτητη δεξιότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού, αλλά και μια δυναμική διαδικασία, η οποία εξελίσσεται διαρκώς και απαιτεί συνεχή επαγγελματικό αναστοχασμό και παιδαγωγική εγρήγορση.

Τέλος, οι δυνατότητες της ΤΝ επεκτείνονται και στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, όπου προσφέρουν νέα εργαλεία για την ανάλυση μεγάλων όγκων δεδομένων, την παραγωγή πιο συστηματικών, αντικειμενικών και οπτικοποιημένων αποτελεσμάτων, καθώς και τη διερεύνηση σύνθετων εκπαιδευτικών φαινομένων σε κλίμακα που μέχρι πρόσφατα δεν ήταν εφικτή. Τα εργαλεία αυτά μπορούν να ενισχύσουν τη σύνδεση της έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη και να συμβάλουν δυναμικά στη χάραξη και τεκμηρίωση εκπαιδευτικής πολιτικής, υπό την προϋπόθεση ότι χρησιμοποιούνται κριτικά και συμπληρωματικά προς την ερμηνευτική και παιδαγωγική ανάλυση.

Ολοκληρώνοντας θα λέγαμε ότι η πρόκληση δεν είναι αν η Τεχνητή Νοημοσύνη θα εισέλθει στην εκπαίδευση, αλλά με ποιους όρους, με ποιες αξίες και με ποια παιδαγωγική ευθύνη θα αξιοποιηθεί ως μοχλός ενδυνάμωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας συνολικά.

Βιβλιογραφία

Autor, D. (2015). Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation. Journal of Economic Perspectives, 29, 3-30.https://doi.org/10.1257/jep.29.3.3

Bolukbasi, T., Chang, K., Zou, J., Saligrama, V., and Kalai, A. (2016). Man is to Computer Programmer as Woman is to Homemaker? Debiasing Word Embeddings. *Proceedings of the 30th Conference on Neural Information Processing Systems (NIPS 2016),* Barcelona, Spain. proceedings.neurips.cc

Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies.* W. W. Norton & Company.

Floridi, L. and Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its Nature, Scope, Limits, and Consequences. *Minds and Machines*, *30*, 681-694. https://doi.org/10.1007/s11023-020-09548-1

Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Publishing. https://doi.org/10.5040/9781350145016

Grimmer, J., and Stewart, B. M. (2013). Text as data: The promise and pitfalls of automatic content analysis methods for political texts. *Political Analysis*, *21*(3), 267–297. https://doi.org/10.1093/pan/mps028

Hogan, A., Blomqvist, E., Cochez, M., D'Amato, C., De Melo, G., Gutierrez, C., … Zimmermann, A. (2021). Knowledge graphs. *ACM Computing Surveys*, *54*(4), https://doi.org/10.1145/3447772

Holmes, W., Bialik, M., and Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education. Promise and Implications for Teaching and Learning.* Center for Curriculum Redesign.

John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist, 31*(3-4), 191–206. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3103&4_4

Jurafsky, D., & Martin, J. H. (2026). *Speech and language processing.* https://web.stanford.edu/~jurafsky/slp3/

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Lang, C., Siemens, G., Wise, A., & Gasevic, D. (Eds.). (2017). *Handbook of Learning Analytics*. SOLAR (Society for Learning Analytics Research).

Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, *51*(1), 4–11. https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324

Mougiakou, S., Vinatsella, D., Sampson, D. G., et al. (2022). *Educational Data Analytics for Teachers and School Leaders.* Springer.

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*, 100041. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041

Ng, D. T. K., Leung, J.,Su, J. Ng, R., & Chu, S. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. Educational Technology Research and Development, 71, 137-161. doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6

Nichols, T.P**.**, & Garcia, A. (2022). Platform studies in education. *Harvard Educational Review, 92*(2), 209-230.

Romero, C., & Ventura, S. (2010). Educational data mining: A review of the state of the art. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews)*, 40(6), 601-618. https://doi.org/10.1109/TSMCC.2010.2053532

Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education.* Polity.

Sergis, S., & Sampson, D. G. (2017). Teaching and Learning Analytics to Support Teacher Inquiry: A Systematic Literature Review. In A. Peña-Ayala (Ed.), *Learning Analytics: Fundaments, Applications, and Trends* (pp. 25–63). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52977-6_2

Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.

UNESCO (2024). AI competency framework for teachers. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084

Williamson, B. and Eynon, R. (2020). Historical Threads, Missing Links, and Future Directions in AI in Education. *Learning, Media and Technology*, *45*, 223-235. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995

Wodak, R., & Meyer, M. (2016). *Methods of critical discourse studies* (3rd ed.). Sage.

ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΣΥΜΠΟΣΙΑ

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Βιωματική Διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών στο Δημοτικό

Ναπολέων Κάτσος, Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Ευαγγελία Γαλανάκη, Ανδρέας Μαρκαντωνάτος, Κατερίνα Παπανικολάου, Γεώργιος Σιδερίδης, Χρυσούλα (Λίνα) Βασιλείου, Ευαγγελία Κούκλαρη
Βιωματική Διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών στο Δημοτικό **135**

Ανδρέας Μαρκαντωνάτος
Διδακτικά Εγχειρίδια Εκμάθησης της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας: Ο ρόλος και η προοπτική τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση **160**

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Ψηφιακά Παιχνίδια ως Εργαλεία Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Προοπτικές και Ερευνητικές Κατευθύνσεις **181**

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Η Εκπαίδευση ως Πράξη Δημοκρατίας: Δεξιότητες, Αξίες και Συλλογική Ευθύνη **200**

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Η πρόσληψη της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του ΤΕΑΠΗ: Αντιλήψεις, εμπειρίες και προκλήσεις στη διαμόρφωση της στοχαστικής οπτικής απέναντι στην εκπαιδευτική πράξη **314**

Βιωματική Διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών στο Δημοτικό

Καθ. Ναπολέων Κάτσος
Department of Theoretical and Applied Linguistics,
University of Cambridge
nk248@cam.ac.uk

Καθ. Κωνσταντίνος Μαλαφάντης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
kmalafant@primedu.uoa.gr

Καθ. Ευαγγελία Γαλανάκη
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
egalanaki@primedu.uoa.gr

Καθ. Ανδρέας Μαρκαντωνάτος
Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
b1938@otenet.gr

Καθ. Κατερίνα Παπανικολάου
Ιατρική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
katpapan@med.uoa.gr

Καθ. Γεώργιος Σιδερίδης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
gsideridis@primedu.uoa.gr

Δρ. Χρυσούλα (Λίνα) Βασιλείου
Department of Theoretical and Applied Linguistics
University of Cambridge,
cv335@cam.ac.uk

Δρ. Ευαγγελία Κούκλαρη
Ιατρική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
evakouk@med.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει τα αποτελέσματα του πρώτου έτους υλοποίησης μιας καινοτόμου διαχρονικής εκπαιδευτικής παρέμβασης που εισάγει την Αρχαία Ελληνική γλώσσα στην Δ' Δημοτικού μέσω βιωματικής και επικοινωνιακής διδασκαλίας. Στόχος είναι να διερευνηθεί κατά πόσον η συστηματική επαφή με την Αρχαία Ελληνική, μέσα από πολυτροπικές δραστηριότητες (αφήγηση, δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, ζωγραφική, χρήση εικόνων), (α) οδηγεί σε εκμάθηση βασικών στοιχείων της Αρχαίας Ελληνικής, (β) ενισχύει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών στη Νέα Ελληνική (κατανόηση, ορθογραφία, παραγωγή γραπτού λόγου), (γ) βελτιώνει τις επιτελικές λειτουργίες (γνωστική ευελιξία, μνήμη εργασίας, γνωστική αναστολή), και (δ) προάγει τη μαθησιακή εμπειρία. Στην ανάλυση περιλαμβάνεται υποδείγμα της συνολικής μελέτης (n = 214), το οποίο αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες Δ΄ Δημοτικού από οκτώ σχολεία (Αττική & Θεσσαλονίκη), κατανεμημένους σε πειραματική ομάδα παρέμβασης και ομάδα σύγκρισης μετά από διαδικασία τυχαιοποίησης. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν στην αρχή (πριν την έναρξη της παρέμβασης) και το τέλος του σχολικού έτους. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας (n = 100) συμμετείχαν επιπλέον σε μια δοκιμασία αρχαιομάθειας στο τέλος του σχολικού έτους. Τα αποτελέσματα της δοκιμασίας αρχαιομάθειας δείχνουν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν επίδοση στατιστικά σημαντικά υψηλότερη από τη βάση επιτυχίας. Παράλληλα, τα πρώτα ευρήματα δείχνουν οριακή υπεροχή της πειραματικής ομάδας στην κατανόηση κειμένου στη Νέα Ελληνική, ενώ στην παραγωγή γραπτού λόγου, την ορθογραφία και τους περισσότερους δείκτες επιτελικών λειτουργιών καταγράφονται αναμενόμενες διαχρονικές βελτιώσεις και στις δύο ομάδες, χωρίς διαφοροποίηση της αναπτυξιακής τους πορείας. Τα ποιοτικά δεδομένα αναδεικνύουν υψηλή εμπλοκή και θετική μαθησιακή εμπειρία των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την παιδαγωγική και γνωστική αξία της βιωματικής διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και θέτουν τις βάσεις για τη συνέχιση της διαχρονικής μελέτης, με μεγαλύτερο δείγμα και μεγαλύτερη χρονική διάρκεια παρέμβασης.

Λέξεις-κλειδιά: Αρχαία Ελληνική, Δημοτικό, βιωματική μάθηση, γλωσσικές δεξιότητες, επιτελικές λειτουργίες, μαθησιακή εμπειρία

Abstract

The present study reports the results from the first year of implementation of an innovative longitudinal educational intervention introducing Ancient Greek in the fourth grade of primary school through experiential and communicative teaching approaches. The aim is to investigate whether systematic exposure to Ancient Greek through multimodal activities (storytelling, dramatization, role play, drawing, and the use of visual material) (a) leads to the acquisition of basic elements of Ancient Greek, (b) enhances students' language skills in Modern Greek (reading comprehension, spelling, and written production), (c) supports executive functions (cognitive flexibility, working memory, and inhibition), and (d) enhances the overall learning experience. The analyses draw on a subsample of the total study ($n = 214$), including fourth-grade students from eight schools (Attica and Thessaloniki), allocated randomly to an experimental intervention group and a control group. All students were assessed at baseline (prior to the intervention) and at the end of the school year. Students in the experimental group ($n = 100$) additionally completed an Ancient Greek achievement task at the end of the school year. Results from this task indicate that students in the experimental group performed at a significantly higher level than the predefined success criterion. Preliminary findings further reveal a marginal advantage of the experimental group in reading comprehension in Modern Greek; for written production, spelling, and most executive function indices, expected developmental improvements were observed in both groups, with no differentiation in their developmental trajectories. Qualitative data highlight high levels of engagement and positive attitudes among students in the experimental intervention group. Overall, the findings support the cognitive and pedagogical value of experiential Ancient Greek instruction in primary education and provide a foundation for the continuation of the longitudinal study with a larger sample and extended duration.

Keywords: Ancient Greek, primary education, experiential learning, language skills, executive functions, learning experience

Εισαγωγή – Θεωρητικό Πλαίσιο

Η εκμάθηση και η χρήση πολλαπλών γλωσσών έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης διεθνούς έρευνας, με αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα γνωστικά, γλωσσικά και κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη που μπορεί να επιφέρει ήδη από την παιδική ηλικία.

Μελέτες έχουν δείξει ότι η συστηματική ενασχόληση με περισσότερες από μία γλώσσες συνδέεται με ενισχυμένες επιτελικές λειτουργίες, όπως η μνήμη εργασίας, η γνωστική ευελιξία και η γνωστική αναστολή (Antoniou et al., 2016· Bialystok, 2017). Οι δεξιότητες αυτές είναι κομβικές για τη μάθηση, την αυτορρύθμιση και την προσαρμογή του παιδιού σε απαιτητικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Miyake & Friedman, 2012). Τα χρόνια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή το ηλικιακό εύρος 6–12 ετών, αποτελούν κρίσιμη περίοδο για την ανάπτυξη των επιτελικών λειτουργιών (Diamond, 2013).

Παράλληλα, η εκμάθηση γλωσσών φαίνεται να συνδέεται με αυξημένη δημιουργικότητα και ιδιαίτερα με χαρακτηριστικά όπως η πρωτοτυπία, η ευχέρεια παραγωγής ιδεών και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Agostini et al., 2024). Μέσα από την επαφή με πολλαπλά γλωσσικά συστήματα και την ανάγκη διαχείρισης εναλλακτικών σημασιών και τρόπων έκφρασης, τα παιδιά φαίνεται να ενισχύουν την κριτική τους σκέψη, την ικανότητα αναπαράστασης εννοιών και την ευχέρεια εναλλαγής οπτικών (Montanari, 2009).

Επιπλέον, οι μαθητές που έχουν εμπειρία συστηματικής ενασχόλησης με μια δεύτερη γλώσσα αναπτύσσουν αυξημένη μεταγλωσσική επίγνωση και στρατηγικές μάθησης, γεγονός που διευκολύνει την κατάκτηση περαιτέρω γλωσσών (Murphy et al., 2020). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση εκμάθησης τυπολογικά συγγενών γλωσσών. Πρόσφατες μελέτες (Koutamanis et al., 2025) έχουν δείξει ότι όταν οι γλώσσες έχουν κοινά μορφολογικά και λεξικολογικά χαρακτηριστικά, η ενασχόληση με τη δεύτερη γλώσσα μπορεί να επιφέρει οφέλη και στην πρώτη γλώσσα, ενισχύοντας τη μορφολογική και λεξιλογική επίγνωση, καθώς και τη γενικότερη γλωσσική ευαισθησία.

Σε παράλληλο ερευνητικό άξονα, η βιβλιογραφία έχει υπογραμμίσει τη σημασία της μεθόδου διδασκαλίας για τη γλωσσική μάθηση. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται σταθερά από τα παραδοσιακά, γραμματοκεντρικά μοντέλα προς τις επικοινωνιακές και βιωματικές προσεγγίσεις, που τοποθετούν στο επίκεντρο τη χρήση της γλώσσας σε αυθεντικά προ-

φορικά και γραπτά πλαίσια (Mitchell et al., 2019). Η διδακτική της γλώσσας συνδέεται όλο και περισσότερο με δραστηριότητες που εμπλέκουν τέχνη, κίνηση, οπτικοακουστικά μέσα και παιγνιώδη έκφραση – παράγοντες που ενισχύουν τη συναισθηματική εμπλοκή, την απόλαυση της μάθησης και το «θάρρος» γλωσσικής χρήσης (Dewaele & MacIntyre, 2014). Η έρευνα δείχνει ότι η ένταξη σε γλωσσικά περιβάλλοντα που προάγουν την ενεργή συμμετοχή καλλιεργεί αυτενέργεια**,** μαθησιακή αυτοπεποίθηση και θετική μαθησιακή ταυτότητα (Forbes et al., 2021), απαραίτητα στοιχεία για τη μακροπρόθεσμη ενασχόληση και επιτυχία στη γλωσσική μάθηση.

Παρά το εκτενές ερευνητικό ενδιαφέρον για τις γνωστικές και γλωσσικές επιδράσεις της εκμάθησης σύγχρονων ξένων γλωσσών, η διερεύνηση της επίδρασης της εκμάθησης κλασικών γλωσσών, όπως η Αρχαία Ελληνική, παραμένει περιορισμένη. Η Αρχαία Ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται από πλούσιο λεξιλόγιο και σύνθετη γραμματική δομή, στοιχεία που την καθιστούν ένα ιδιαίτερο γνωστικό και γλωσσικό περιβάλλον. Επιπλέον, η σημαντική επικάλυψη Αρχαίας Ελληνικής και Νέας Ελληνικής σε επίπεδο λεξιλογίου και μορφολογίας αποτελεί γόνιμο πεδίο για τη μελέτη της επίδρασης της τυπολογικής εγγύτητας.

Ο μηχανισμός μέσω του οποίου η εκμάθηση της Αρχαίας Ελληνικής ενδέχεται να επηρεάζει ευρύτερες γλωσσικές ικανότητες (π.χ. παραγωγή γραπτού λόγου στα Νέα Ελληνικά) αλλά και γνωστικές ικανότητες ονομάζεται «γνωστική μεταφορά» (cognitive transfer) (Harrison et al., 2013). Το θεωρητικό πλαίσιο της γνωστικής μεταφοράς ορίζει την αρχική δραστηριότητα ως εργασία εκπαίδευσης (training task), ενώ η δραστηριότητα που επωφελείται ορίζεται ως εργασία μεταφοράς (transfer task). Υπάρχουν δύο τύποι γνωστικής μεταφοράς. Η μεταφορά χαρακτηρίζεται ως «κοντινή» (near transfer) όταν οι δραστηριότητες είναι παρόμοιες, δηλαδή ανήκουν στην ίδια γνωστική τροπικότητα, για παράδειγμα στη γλωσσική ικανότητα. Από την άλλη, η μεταφορά χαρακτηρίζεται ως «μακρινή» (far transfer) όταν οι δραστηριότητες είναι ανόμοιες, δηλαδή ανήκουν σε διαφορετικές γνωστικές τροπικότητες.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη αποτελεί μια καινοτόμο διερεύνηση της επίδρασης της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής μέσω της βιωματικής μεθόδου στις γλωσσικές, δηλαδή κοντινές, και γνωστικές, δηλαδή μακρινές, ικανότητες των μαθητών των τελευταίων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, όσον αφορά τις γλωσσικές ικανότητες, εξετάζεται η πιθανή επίδραση στην κατανόηση κειμένου, την

ορθογραφία και την παραγωγή γραπτού λόγου. Όσον αφορά τις γνωστικές ικανότητες, διερευνάται η επίδραση της παρέμβασης στις επιτελικές λειτουργίες, συγκεκριμένα στη γνωστική ευελιξία, τη μνήμη εργασίας και τη γνωστική αναστολή. .

Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση το προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο και τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τη γνωστική και γλωσσική επίδραση της εκμάθησης γλωσσών, η παρούσα μελέτη θέτει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό η συστηματική και πολυτροπική επαφή των μαθητών με την Αρχαία Ελληνική μέσω της βιωματικής και επικοινωνιακής μεθόδου οδηγεί στην εκμάθηση βασικών στοιχείων της Αρχαίας Ελληνικής;
2. Πώς και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών στη Νέα Ελληνική και, ειδικότερα, η κατανόηση κειμένου, η ορθογραφική ακρίβεια και η παραγωγή γραπτού λόγου;
3. Πώς και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται οι επιτελικές λειτουργίες των μαθητών και, ειδικότερα, η γνωστική ευελιξία, η μνήμη εργασίας και η γνωστική αναστολή;
4. Πώς η εισαγωγή της Αρχαίας Ελληνικής μέσω της βιωματικής και επικοινωνιακής μεθόδου επηρεάζει τη συνολική μαθησιακή εμπειρία των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων της εμπλοκής, του ενδιαφέροντος και της στάσης τους απέναντι στη μάθηση;

Μεθοδολογία

Σχεδιασμός

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί διαχρονικό πειραματικό σχεδιασμό τυχαιοποιημένης ελεγχόμενης δοκιμής (longitudinal randomized controlled trial, RCT) με δύο ομάδες και μεικτό σχεδιασμό, ο οποίος συνδυάζει ενδοϋποκειμενικούς (within-subject) και μεταξύ υποκειμένων (between-subject) παράγοντες. Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός επιτρέπει αφενός την εξέταση των ενδοατομικών μεταβολών με την πάροδο του χρόνου και αφετέρου τη σύγκριση της αναπτυξιακής πορείας μεταξύ της πειραματικής ομάδας παρέμβασης και της ομάδας σύγκρισης.

Η μελέτη περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε έξι χρονικά σημεία: στην αρχή (T0) και το τέλος (T1) της Δ΄ Δημοτικού, στην αρχή (T2) και το τέλος (T3) της Ε΄ Δημοτικού, και στην αρχή (T4) και το τέλος (T5) της ΣΤ΄ Δημοτικού. Ο διαχρονικός αυτός σχεδιασμός καθιστά δυνατή τη διερεύνηση της εξέλιξης των γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και την αποτίμηση της επίδρασης της παρέμβασης σε διαφορετικά αναπτυξιακά επίπεδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Συμμετέχοντες

Ο πληθυσμός της παρούσας μελέτης αποτελείται από 214 μαθητές και μαθήτριες Δ΄ Δημοτικού, μέσης ηλικίας 9 ετών, οι οποίοι προέρχονται από οκτώ σχολικές μονάδες των νομών Αττικής και Θεσσαλονίκης. Το δείγμα περιλαμβάνει δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, με στόχο τη διασφάλιση της κοινωνικοοικονομικής ποικιλομορφίας. Η επιλογή των σχολικών μονάδων βασίστηκε σε κριτήρια αντιπροσωπευτικότητας, όπως το κοινωνικοοικονομικό προφίλ της περιοχής και η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και στην πρακτική προσβασιμότητα. Οι συμμετέχοντες κατανεμήθηκαν σε δύο ομάδες. Η πειραματική ομάδα (n =100) συμμετέχει σε πρόγραμμα διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής διάρκειας 90 λεπτών μία φορά την εβδομάδα, κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος. Η διδασκαλία πραγματοποιείται από έμπειρους φιλολόγους και βασίζεται στη βιωματική μέθοδο, προσαρμοσμένη στο αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών. Η ομάδα σύγκρισης (n = 114) παρακολουθεί αποκλειστικά το τυπικό σχολικό πρόγραμμα, χωρίς έκθεση στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής. Τα κριτήρια ένταξης στη μελέτη ήταν η φοίτηση στην Δ΄ Δημοτικού, η ηλικία 9 ετών, η τυπική ανάπτυξη, όπως αυτή προσδιορίζεται από τις πληροφορίες που παρέχονται από τους γονείς ή κηδεμόνες, και η εγγραφή σε σχολικές μονάδες των νομών Αττικής και Θεσσαλονίκης. Τα κριτήρια αποκλεισμού περιλάμβαναν την ύπαρξη διαγνωσμένων νευροαναπτυξιακών διαταραχών ή ιατρικών καταστάσεων που ενδέχεται να επηρεάσουν τις γνωστικές αξιολογήσεις, καθώς και προηγούμενη συστηματική έκθεση στην Αρχαία Ελληνική.

Σημειώνεται ότι η παρούσα μελέτη περιλαμβάνει μία υπο-ομάδα του συνολικού δείγματος του πρώτου έτους. Επιπλέον, τη νέα σχολική χρονιά, προστέθηκαν δύο νέα τμήματα στη φάση T0. Συνεπώς, το συνολικό δείγμα στο τέλος της μελέτης αναμένεται να είναι μεγαλύτερο από αυτό της παρούσας μελέτης.

Διαδικασία τυχαιοποίησης

Η τυχαιοποίηση πραγματοποιήθηκε εντός του υποδείγματος κάθε τάξης και εντός κάθε σχολικής μονάδας, ώστε να περιοριστεί η επίδραση συγχυτικών παραγόντων που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κάθε τάξης κατανεμήθηκαν σε πειραματική ομάδα και ομάδα σύγκρισης. Εφαρμόστηκε αντιστοίχιση βάσει βαθμολογίας προδιάθεσης (propensity score matching), ώστε οι δύο ομάδες σε κάθε σχολείο να είναι ακριβώς αντιστοιχισμένες σε βασικές μεταβλητές όπως η νοημοσύνη (λεκτική και μη λεκτική), η διγλωσσία, το φύλο, η ηλικία, και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Τα στοιχεία αυτά συνελέχθησαν μέσω δημογραφικού και γλωσσικού ερωτηματολογίου που δόθηκε στους γονείς. Όπου απέτυχε η ακριβής αντιστοίχιση, εφαρμόσαμε τη μέθοδο αντιστοίχισης του πλησιέστερου γείτονα (nearest neighbourhood matching). Η διαδικασία αυτή αποσκοπεί στη βελτιστοποίηση της συγκρισιμότητας των ομάδων ως προς βασικά δημογραφικά και γνωστικά χαρακτηριστικά.

Περιγραφή και δομή της παρέμβασης

Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής στην πειραματική ομάδα πραγματοποιείται σε εβδομαδιαία βάση, ακολουθώντας το ημερολόγιο του σχολικού έτους. Κάθε συνάντηση έχει διάρκεια δύο διδακτικών ωρών και διεξάγεται εντός του σχολικού χώρου, σε αίθουσα που υποδεικνύεται από τη Διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου.

Ο σχεδιασμός της παρέμβασης στηρίζεται στην αρχή ότι η γλωσσική μάθηση ενισχύεται όταν το γλωσσικό υλικό εντάσσεται σε νοηματικά, πολιτισμικά και συναισθηματικά πλούσια συμφραζόμενα, τα οποία επιτρέπουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και τη σταδιακή οικοδόμηση της γλωσσικής κατανόησης.

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας οργανώνεται γύρω από μια κεντρική, ενιαία ιστορία με δύο βασικούς πρωταγωνιστές, η οποία λειτουργεί ως συνεκτικό πλαίσιο για την εισαγωγή και επεξεργασία του γλωσσικού υλικού. Μέσω της ιστορίας αυτής, οι μαθητές εκτίθενται συστηματικά στο λεξιλόγιο και τη γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής, καθώς και σε πραγματολογικά και ιστορικά στοιχεία αλλά και στοιχεία μυθολογίας.

Στο επίπεδο του λεξιλογίου, δίνεται έμφαση σε καθημερινό και επικοινωνιακό λεξιλόγιο, όπως χαιρετισμοί και εκφράσεις παρουσίασης του εαυτού, καθώς και σε θεματικές ενότητες σχετικές με την καθημε-

ρινή ζωή στην αρχαιότητα (ενδύματα, παίγνια, εδέσματα). Παράλληλα, αξιοποιείται συστηματικά η ετυμολογία και η διδασκαλία οικογενειών λέξεων (π.χ. φιλῶ, εὖ, οἶκος, τῆλε), με στόχο την ενίσχυση της γλωσσικής επίγνωσης και τη σύνδεση της Αρχαίας με τη Νέα Ελληνική. Η γραμματική και η σύνταξη εισάγονται σταδιακά και λειτουργικά, μέσα από το αφηγηματικό και επικοινωνιακό πλαίσιο της διδασκαλίας. Περιλαμβάνονται στοιχεία όπως οι τόνοι και τα πνεύματα, η κλίση ουσιαστικών, ρημάτων και αντωνυμιών, καθώς και η αναγνώριση βασικών γραμματικών κατηγοριών (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο). Τα πολιτισμικά και πραγματολογικά στοιχεία αφορούν βασικούς θεσμούς και όψεις της αρχαίας ελληνικής κοινωνίας, όπως η αγορά, ο οίκος, η φιλοξενία και η παιδεία. Τα στοιχεία αυτά λειτουργούν συμπληρωματικά προς τη γλωσσική διδασκαλία, ενισχύοντας την κατανόηση του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα. Παράλληλα, ενσωματώνονται ιστορικά στοιχεία, όπως οι Περσικοί Πόλεμοι και ο Πελοποννησιακός Πόλεμος, μορφές όπως ο Σωκράτης, ο Πλάτων και ο Μέγας Αλέξανδρος, καθώς και μύθοι του Αισώπου και αφηγήσεις όπως η γέννηση της Αθηνάς ή η έριδα της Αθηνάς με τον Ποσειδώνα.

Η διδακτική προσέγγιση της παρέμβασης βασίζεται στη βιωματική και επικοινωνιακή μέθοδο (Bracke, 2015· Hunt & Lloyd, 2021), αντλώντας θεωρητικά από θεμελιώδεις προσεγγίσεις στη διδασκαλία γλωσσών, όπως το κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο (Krashen, 1982) και η ενίσχυση της απόλαυσης κατά την εκμάθηση ξένης ή δεύτερης γλώσσας (Dewaele & MacIntyre, 2014). Κεντρικό ρόλο κατέχουν οι δραστηριότητες δραματοποίησης και θεάτρου, οι οποίες επιτρέπουν τη σωματική, συναισθηματική και γλωσσική εμπλοκή των μαθητών (Bora, 2022).

Σε πρακτικό επίπεδο, η διδασκαλία υλοποιείται μέσω προφορικής επικοινωνίας, επανάληψης και μίμησης, ανάγνωσης σύντομων προσαρμοσμένων κειμένων, χρήσης εικόνων και ζωγραφικής, θεατρικών διαλόγων και παιγνιωδών δραστηριοτήτων (π.χ. κρεμάλα). Το γλωσσικό υλικό παρουσιάζεται με τρόπο πολυτροπικό, ώστε να υποστηρίζονται διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και να ενισχύεται η ενεργή συμμετοχή. Ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων περιλαμβάνουν την επεξεργασία ετυμολογικών οικογενειών λέξεων, τη γνωριμία με την αρχαία οικία, καθώς και προσαρμογές αποσπασμάτων από αρχαία κείμενα, όπως η «Εἰρήνη» του Αριστοφάνη, προσαρμοσμένες στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών και ενταγμένες σε θεατρικό και διαλογικό πλαίσιο.

Εργαλεία αξιολόγησης

Α. Νοητικό Δυναμικό

Οι δοκιμασίες νοητικού δυναμικού χρησιμοποιήθηκαν για την ακριβή αντιστοίχιση των δύο ομάδων.

Raven's Educational Coloured Progressive Matrices (Raven's CPM) (Sideridis et al., 2015). Το μη λεκτικό νοητικό επίπεδο των συμμετεχόντων αξιολογήθηκε με το Raven's CPM, ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο μη λεκτικό τεστ αφαιρετικής συλλογιστικής και γενικής νοημοσύνης. Η δοκιμασία αποτελείται από σειρές σχημάτων με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας, στις οποίες οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν το στοιχείο που συμπληρώνει σωστά το μοτίβο, βασιζόμενοι σε αναλογικούς και χωρικούς συλλογισμούς. Το εργαλείο εστιάζει στη μέτρηση της μη λεκτικής συλλογιστικής ικανότητας, περιορίζοντας την επίδραση γλωσσικών και πολιτισμικών παραγόντων, και έχει σταθμιστεί για τον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό.

LEXiS (Μουζάκη et al., 2025· Simos et al., 2011). Το λεκτικό νοητικό επίπεδο αξιολογήθηκε με το εργαλείο LEXiS, ένα σταθμισμένο τεστ δεκτικού λεξιλογίου για παιδιά, προσαρμοσμένο στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό. Κατά τη χορήγηση του τεστ, οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν την εικόνα που αντιστοιχεί στη λέξη που ακούν, διαδικασία που επιτρέπει την αξιολόγηση της κατανόησης λεξιλογικών εννοιών χωρίς να απαιτείται προφορική παραγωγή. Το LEXiS παρέχει έναν αξιόπιστο δείκτη λεκτικής ικανότητας και λεξιλογικής ανάπτυξης.

Β. Δοκιμασία Αρχαιομάθειας

Το επίπεδο αρχαιομάθειας των μαθητών της πειραματικής ομάδας αξιολογήθηκε στο τέλος του πρώτου σχολικού έτους μέσω ειδικά σχεδιασμένου τεστ, το οποίο ήταν προσαρμοσμένο στο περιεχόμενο και τους διδακτικούς στόχους της παρέμβασης. Το τεστ περιλάμβανε τέσσερις διακριτές ασκήσεις, συνολικής βαθμολογίας 40 μονάδων, με στόχο την αποτίμηση της κατανόησης σημασιολογικών, λεξιλογικών και μορφοσυντακτικών στοιχείων της Αρχαίας Ελληνικής. Συγκεκριμένα, η πρώτη άσκηση περιλάμβανε αντιστοίχιση εικόνας–λέξης. Η δεύτερη άσκηση είχε ερωτήματα τύπου σωστό/λάθος βάσει μίας εικόνας. Η τρίτη άσκηση βασιζόταν σε γνωστό κείμενο και περιλάμβανε συμπλήρωση κενών με μορφή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Τέλος, η τέταρτη άσκηση περιλάμβανε άγνωστο κείμενο και οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν 10 κενά με λέξεις από έναν κατάλογο.

Γ. Γλωσσικές Δεξιότητες στα Νέα Ελληνικά

Δοκιμασία για την Αξιολόγηση της Ορθογραφίας (Μουζάκη et al., 2007). Η ορθογραφική ικανότητα αξιολογήθηκε με μια δοκιμασία που περιλαμβάνει υπαγόρευση 60 λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας από τον εξεταστή και έχει αναπτυχθεί και σταθμιστεί για τον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό. Η δοκιμασία αξιολογεί την ακρίβεια της ορθογραφημένης γραφής. Ως μέθοδος βαθμολόγησης χρησιμοποιήθηκε ο συνολικός αριθμός ορθογραφημένων απαντήσεων.

Τεστ Ανάγνωσης – Τεστ Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). Περιλαμβάνει την ανάγνωση ενός κειμένου και την απάντηση σε επτά ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Οι ερωτήσεις εξετάζουν την κυριολεκτική και συμπερασματική κατανόηση των μαθητών, τη λεξιλογική τους δεινότητα, την ικανότητά τους να βρίσκουν την πληροφορία που δεν συνάδει με το κείμενο, καθώς και τη δεξιότητά τους να εξάγουν άποψη με βάση τις πληροφορίες του κειμένου. Ως μέθοδος βαθμολόγησης χρησιμοποιήθηκε ο συνολικός αριθμός σωστών απαντήσεων.

Παραγωγή Γραπτού Λόγου. Η παραγωγή γραπτού λόγου αξιολογήθηκε με δοκιμασία ελεύθερης γραπτής έκφρασης που αναπτύχθηκε από την ερευνητική ομάδα ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης και ήταν προσαρμοσμένη στο ηλικιακό και σχολικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Για την αξιολόγηση των κειμένων χρησιμοποιήθηκε αναλυτική ρουμπρίκα βαθμολόγησης, που επίσης αναπτύχθηκε από την ερευνητική ομάδα, με στόχο την όσο το δυνατόν πιο τυποποιημένη και αντικειμενική αποτίμηση της ποιότητας του παραγόμενου γραπτού λόγου. Η ρουμπρίκα περιλάμβανε διακριτά κριτήρια που καλύπτουν τόσο μακροδομικές όσο και μικροδομικές πτυχές του κειμένου. Ενδεικτικά, αξιολογήθηκαν: (α) η οργάνωση και συνοχή του κειμένου (δομή, λογική αλληλουχία, χρήση συνδετικών μέσων), (β) η γραμματική και το συντακτικό, (γ) η λεξιλογική επάρκεια, (δ) η ορθογραφία και (ε) η δημιουργικότητα έκφρασης. Κάθε κριτήριο βαθμολογήθηκε σε διαβαθμισμένη κλίμακα επιπέδων επίδοσης (1-5), με σαφείς περιγραφικούς δείκτες ανά επίπεδο, και υπολογίστηκε συνολική βαθμολογία. Για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της βαθμολόγησης, οι διορθωτές εκπαιδεύτηκαν στη χρήση της ρουμπρίκας με δομημένη διαδικασία (μελέτη οδηγιών, παραδείγματα/πιλοτική βαθμολόγηση) και ακολούθησαν τυποποιημένη διαδικασία διόρθωσης. Όλα τα γραπτά βαθμολογήθηκαν ανεξάρτητα από δύο αξιολογητές και υπολογίστηκε δείκτης διαβαθμιστικής συμφωνίας, ενώ τυχόν αποκλίσεις επιλύθηκαν μέσω συζήτησης βάσει των κριτηρίων της ρουμπρίκας. Ως

μέθοδος βαθμολογίας χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος των πέντε διακριτών κριτηρίων της ρουμπρίκας.

Δ. Επιτελικές Λειτουργίες

Stroop Colour and Word Test (Stroop, 1935). Είναι ένα νευροψυχολογικό εργαλείο που χρησιμοποιείται εκτενώς για να αξιολογήσει την ικανότητα των συμμετεχόντων να αναστέλλουν τη γνωστική παρεμβολή που συμβαίνει όταν η επεξεργασία ενός συγκεκριμένου ερεθίσματος παρεμποδίζει την ταυτόχρονη επεξεργασία ενός δεύτερου ερεθίσματος, γνωστό ως το εφέ Stroop. Οι συμμετέχοντες καλούνται κατά την ανάγνωση ονομάτων χρωμάτων να ονοματίσουν το χρώμα του μελανιού με το οποίο είναι εκτυπωμένα τα ονόματα των χρωμάτων και όχι τα ονόματα καθαυτά. Ως μέθοδος βαθμολόγησης χρησιμοποιήθηκε το κόστος Stroop (Stroop cost), το οποίο υπολογίστηκε ως η διαφορά του χρόνου αντίδρασης μεταξύ της ασύμβατης (incongruent) και της συμβατής (congruent) συνθήκης.

Berg's Card-Sorting Task (BCST) (PEBL· Mueller & Piper, 2014). Είναι μια ηλεκτρονική έκδοση του Wisconsin Card Sorting Test, στο οποίο οι συμμετέχοντες καλούνται να ταξινομήσουν κάρτες με πολλαπλά χαρακτηριστικά σε στήλες σύμφωνα με έναν άγνωστο και μεταβαλλόμενο κανόνα. Υπάρχουν τέσσερις διαφορετικοί τρόποι για να ταξινομήσουν κάθε κάρτα και η μόνη ανατροφοδότηση είναι αν η ταξινόμησή τους ήταν σωστή ή όχι. Οι συμμετέχοντες μπορούν να ταξινομήσουν τις κάρτες ανάλογα με το χρώμα των συμβόλων, το σχήμα των συμβόλων ή τον αριθμό των συμβόλων σε κάθε κάρτα. Όταν οι συμμετέχοντες επιτύχουν 10 συνεχόμενες σωστές ταξινομήσεις, ο κανόνας αλλάζει. Ως μέθοδος βαθμολόγησης χρησιμοποιήθηκαν τα «εμμονικά» σφάλματα (perseverative errors), δηλαδή τα σφάλματα κατά τα οποία ο συμμετέχων εμμένει στον προηγούμενο κανόνα, ενώ έχει λάβει ανατροφοδότηση για αλλαγή κανόνα.

Digit Span test (WISC-V· Weschler, 2014). Για την αξιολόγηση της μνήμης εργασίας, χρησιμοποιήθηκαν οι μετρήσεις ορθής, αντίστροφης και αύξουσας επανάληψης από τις κλίμακες Νοημοσύνης Wechsler. Στη δοκιμασία ορθής επανάληψης, οι συμμετέχοντες καλούνται να ανακαλέσουν ακολουθίες αριθμών –αυξανόμενης δυσκολίας– με την ίδια ακριβώς σειρά που παρουσιάζονται από τον εξεταστή. Στη δοκιμασία αντίστροφης επανάληψης, η σειρά των αριθμών πρέπει να επαναλαμβάνεται αντίστροφα. Οι συμμετέχοντες καλούνται να ανακαλέσουν την ακολουθία ξεκινώντας με το τελευταίο ψηφίο ακρόασης και να τελειώσουν με το πρώτο στοιχείο που τους παρουσιάστηκε. Στη δοκιμασία αύξουσας

επανάληψης, οι συμμετέχοντες καλούνται να επαναλάβουν τους αριθμούς που ακούν σε αύξουσα αριθμητική σειρά, ανεξάρτητα από τη σειρά παρουσίασής τους από τον εξεταστή. Σε όλες τις δοκιμασίες, ο εξεταστής διαβάζει φωναχτά τις ακολουθίες αριθμών με ρυθμό ενός αριθμού ανά δευτερόλεπτο. Όταν ένας συμμετέχων αποκρίνεται σωστά σε δύο δοκιμές μέσα σε ένα στοιχείο, ο εξεταστής προχωρά στο επόμενο. Όσον αφορά τη βαθμολογία, οι συμμετέχοντες λαμβάνουν ένα βαθμό για κάθε σωστή επανάληψη ακολουθίας. Το άθροισμα των βαθμών που απονέμονται για όλες τις υποδοκιμασίες δημιουργεί μια μικτή βαθμολογία μνήμης εργασίας.

Ε. Αποτίμηση Παρέμβασης

Ημιδομημένη συνέντευξη. Η ποιοτική αξιολόγηση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένης συνέντευξης, με στόχο τη διερεύνηση των εμπειριών, των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής μέσω της βιωματικής και της επικοινωνιακής μεθόδου.

Ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οργανωμένες γύρω από βασικούς άξονες αξιολόγησης της παρέμβασης. Ενδεικτικά, οι μαθητές κλήθηκαν να αναφέρουν: (α) κατά πόσον τους άρεσε το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, (β) κατά πόσον θέλουν να συνεχίσουν την επόμενη σχολική χρονιά, (γ) ποια στοιχεία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών τους άρεσαν περισσότερο, (δ) ποια στοιχεία θεωρούσαν πιο χρήσιμα ή ωφέλιμα και για ποιους λόγους, (ε) αν θα επιθυμούσαν τη διδασκαλία και άλλων μαθημάτων με παρόμοιο τρόπο, (στ) αν εμπλέκονταν σε δραστηριότητες σχετικές με την Αρχαία Ελλάδα εκτός του σχολικού πλαισίου και (ζ) αν και με ποιον τρόπο η συμμετοχή στην παρέμβαση επηρέασε την αντίληψή τους για τον εαυτό τους και τη σχέση τους με τη μάθηση.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο, από ερευνητή που δεν συμμετείχε στην παρέμβαση. Όπου κρίθηκε απαραίτητο, δόθηκαν διευκρινιστικές ερωτήσεις ή παραδείγματα. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν αυτούσιες και στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν για την ποιοτική αποτίμηση της εμπειρίας των μαθητών από την παρέμβαση.

Ανάλυση

Αρχαιομάθεια: Για την αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών στο τεστ αρχαιομάθειας πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση σε δείγμα 100 μαθητών της πειραματικής ομάδας. Υπολογίστηκαν βασικοί δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς, συγκεκριμένα η ελάχιστη και μέγιστη τιμή, ο μέσος όρος, η διάμεσος και η τυπική απόκλιση. Προκειμένου να εξεταστεί αν η επίδοση των μαθητών υπερβαίνει ένα βασικό επίπεδο επάρκειας, πραγματοποιήθηκε μονοδειγματικός έλεγχος *t* με τιμή αναφοράς τις 20 μονάδες (50% της μέγιστης βαθμολογίας).

Γλωσσικές Δεξιότητες και Επιτελικές Λειτουργίες: Για την ανάλυση των διαχρονικών αλλαγών στις γλωσσικές δεξιότητες και τις επιτελικές λειτουργίες εφαρμόστηκαν ιεραρχικά γραμμικά μοντέλα (Hierarchical Linear Models), με τον χρόνο ως ενδοατομικό παράγοντα και την ομάδα (πειραματική και ομάδα σύγκρισης) ως μεταξύ-υποκειμένων παράγοντα. Ο όρος αλληλεπίδρασης Ομάδα × Χρόνος (γ_{11}) χρησιμοποιήθηκε ως δείκτης διαφοροποίησης της αναπτυξιακής πορείας μεταξύ των δύο ομάδων.

Αποτελέσματα

Αρχαιομάθεια

Οι συνολικές βαθμολογίες κυμάνθηκαν από 13 έως 40 μονάδες, με μέσο όρο 29.07 (ΤΑ = 6.91) και διάμεσο 29, υποδηλώνοντας μέτρια προς υψηλή μέση επίδοση στο σύνολο του δείγματος.

Τα αποτελέσματα του μονοδειγματικού t-test έδειξαν ότι ο μέσος όρος των επιδόσεων ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από το σημείο αναφοράς, δηλαδή τις 20 μονάδες ($t = 22.91$, $p < .0001$).

Γλωσσικές Δεξιότητες στα Νέα Ελληνικά

Στην κατανόηση γραπτού λόγου, όπως αξιολογήθηκε με το Τεστ Α, η ομάδα σύγκρισης δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική αλλαγή στην επίδοσή της από την Τ0 στην Τ1 ($\gamma_{1_0} = -0.183$, $p > .05$), ενώ η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε οριακά στατιστικώς σημαντικά περισσότερο από την ομάδας σύγκρισης ($\gamma_{11} = 0.336$, $p < .10$).

Στην Ορθογραφία, όπως αξιολογήθηκε με τη Δοκιμασία Ορθογραφίας, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση και των δύο ομάδων

διαχρονικά, αλλά τα μοντέλα δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στον βαθμό βελτίωσης από την T0 στην T1 μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας σύγκρισης ($\gamma_{11} = 0.884$, $p > .05$).

Στην Παραγωγή Γραπτού, όπως αξιολογήθηκε με την αντίστοιχη δοκιμασία, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση και των δύο ομάδων διαχρονικά, αλλά τα μοντέλα δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στον βαθμό βελτίωσης από την T0 στην T1 μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας σύγκρισης ($\gamma_{11} = 0.134$, $p > .05$).

Επιτελικές Λειτουργίες

Στη γνωστική ευελιξία, όπως αξιολογήθηκε με το BCST, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση (μείωση αριθμού λαθών) και των δύο ομάδων διαχρονικά, αλλά τα μοντέλα δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στον βαθμό βελτίωσης από την T0 στην T1 μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας σύγκρισης ($\gamma_{11} = -0.532$, $p > .05$).

Στη μνήμη εργασίας, όπως αξιολογήθηκε μέσω των υποδοκιμασιών Digit Span, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση και των δύο ομάδων διαχρονικά, αλλά τα μοντέλα δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στον βαθμό βελτίωσης από την T0 στην T1 μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας σύγκρισης ($\gamma_{11} = 0.703$, $p > .05$).

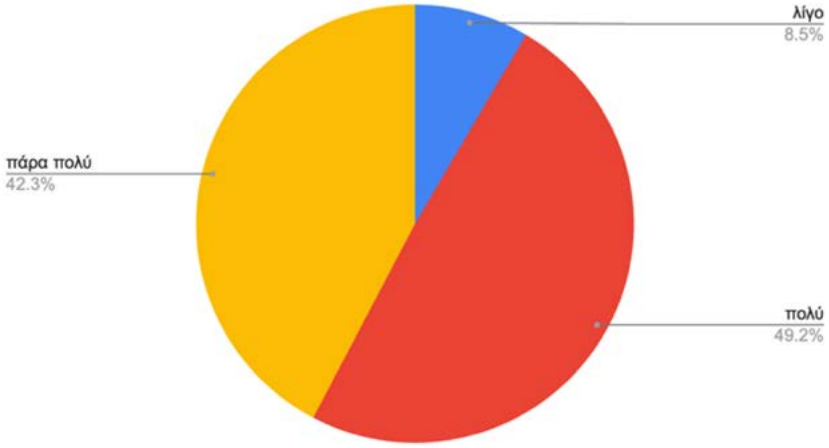
Στη γνωστική αναστολή, όπως αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία Stroop, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση (μείωση χρόνου απάντησης) των δύο ομάδων διαχρονικά.

Και στις τρεις επιτελικές λειτουργίες, τα ευρήματα δεν δείχνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ωστόσο αναδεικνύουν τάσεις υπέρ της πειραματικής ομάδας, οι οποίες λειτουργούν ως πρώιμες ενδείξεις της επίδρασης της παρέμβασης, η στατιστική σημαντικότητα των οποίων θα αξιολογηθεί μετά το πέρας της τριετούς εφαρμογής της.

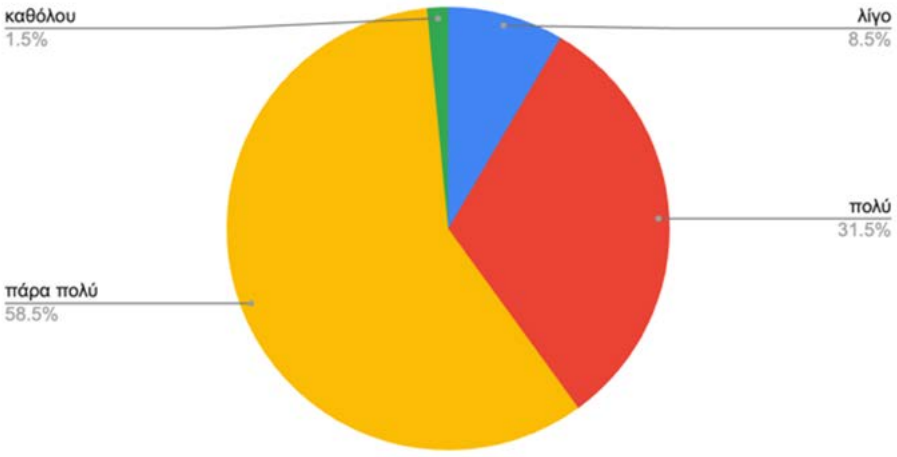
Ποιοτική Αξιολόγηση Μαθησιακής Εμπειρίας

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η παρέμβαση έτυχε εξαιρετικά θετικής αποδοχής από τους/τις μαθητές/ήτριες. Η μεγάλη πλειονότητα δήλωσε ότι το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών τους άρεσε πολύ ή πάρα πολύ (91.5%), ενώ αντίστοιχα υψηλό ποσοστό (90%) εξέφρασε επιθυμία να το συνεχίσει και την επόμενη σχολική χρονιά.

Σου άρεσε το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών;



Θα ήθελες να συνεχίσεις να μαθαίνεις Αρχαία Ελληνικά και την επόμενη σχολική χρονιά;



Στις ανοικτές ερωτήσεις, οι μαθητές/ήτριες ανέδειξαν ως πιο απολαυστικά στοιχεία τις θεατρικές δραστηριότητες, τους μύθους/ιστορίες και τα παιχνίδια, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της βιωματικής προσέγγισης. Παράλληλα, αρκετοί ανέφεραν ότι τους άρεσαν και τα γλωσσικά στοιχεία του μαθήματος.

Τι σου άρεσε πιο πολύ στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών;

Απάντηση	Συχνότητα
Θεατρικά	85
Μύθοι / Ιστορίες	20
Παιχνίδια	18
Γλωσσικά στοιχεία (Λεξιλόγιο, Γραμματική)	15
Ανάγνωση / Κείμενα	12
Τρόπος διδασκαλίας / Δασκάλες	10
Ομαδικές δραστηριότητες	5

Ως προς τα ωφέλιμα στοιχεία, οι περισσότεροι μαθητές τόνισαν τις γλωσσικές δεξιότητες που απέκτησαν (λεξιλόγιο, γραμματική, ορθογραφία), ενώ συχνές ήταν επίσης οι αναφορές στην προετοιμασία για το Γυμνάσιο, καθώς και στη γνωριμία με την ιστορία και τον πολιτισμό. Σε μικρότερο βαθμό αναφέρθηκαν οφέλη σχετιζόμενα με την αυτοπεποίθηση και την ομαδική συνεργασία.

Ποια ήταν τα πιο χρήσιμα/ωφέλιμα στοιχεία και γιατί;

Απάντηση	Συχνότητα
Γλωσσικές δεξιότητες (λεξιλόγιο, γραμματική, ορθογραφία)	90
Προετοιμασία για το Γυμνάσιο	45
Ιστορία / Πολιτισμός	20
Αυτοβελτίωση / Αυτοπεποίθηση	10
Συνεργασία / Ομαδικότητα	5

Η πλειοψηφία δήλωσε ότι θα ήθελε να διδάσκονται και άλλα μαθήματα με παρόμοιο τρόπο, κυρίως λόγω της διαδραστικότητας και της θεατρικότητας.

Θα ήθελες να διδάσκονται και άλλα μαθήματα με τον ίδιο τρόπο;

Απάντηση	Συχνότητα
Ναι (Γλώσσα, Ιστορία, Ξένες Γλώσσες, Μαθηματικά, Θρησκευτικά)	65
Ναι, με θεατρικά / διαδραστικά στοιχεία	20
Όχι, κάθε μάθημα είναι διαφορετικό	10
Μερικώς / Εξαρτάται από το μάθημα	5

Επιπλέον, ορισμένοι μαθητές ανέφεραν ότι η παρέμβαση τούς ώθησε να κάνουν εξωσχολικές δραστηριότητες σχετικές με την Αρχαία Ελλάδα (π.χ. επισκέψεις σε μουσεία, διάβασμα βιβλίων), δείχνοντας διεύρυνση του ενδιαφέροντος.

Έκανες κάτι άλλο σχετικό με την Αρχαία Ελλάδα;

Απάντηση	Συχνότητα
Όχι	50
Ναι, επισκέψεις σε μουσεία / αρχαιολογικούς χώρους	35
Ναι, διάβασμα βιβλίων / βίντεο / κόμικ	20

Τέλος, πολλοί μαθητές ανέφεραν ότι το μάθημα ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους, τους έκανε να νιώσουν καλύτεροι μαθητές και καλλιέργησε μεγαλύτερη αγάπη για τη μάθηση. Ένα μικρό ποσοστό δήλωσε ότι η σχέση του με τη μάθηση δεν άλλαξε.

Σε βοήθησε να καταλάβεις καλύτερα τον εαυτό σου; Επηρέασε τη σχέση σου με τη μάθηση;

Απάντηση	Συχνότητα
Αυτοπεποίθηση / Αυτοβελτίωση	60
Καλύτερος/η μαθητής/τρια	40
Αγάπη / ενδιαφέρον για μάθηση	25
Καλύτερη κατανόηση της Γλώσσας / Ιστορίας	20
Όχι / Δεν άλλαξε κάτι	15

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε, μέσω τυχαιοποιημένης ελεγχόμενης δοκιμής και με διαχρονικό σχεδιασμό, κατά πόσον η εκμάθηση της Αρχαίας Ελληνικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω βιωματικής και επικοινωνιακής προσέγγισης μπορεί (α) να οδηγήσει σε μετρήσιμη εκμάθηση βασικών γλωσσικών στοιχείων της Αρχαίας Ελληνικής, (β) να επηρεάσει γλωσσικές δεξιότητες στη Νέα Ελληνική (near transfer), (γ) να επηρεάσει συγκεκριμένες επιτελικές λειτουργίες (far transfer) και δ) να προάγει τη μαθησιακή εμπειρία. Πρόκειται για μια καινοτόμο παρέμβαση που δεν έχει προηγούμενο στη βιβλιογραφία, τόσο όσον αφορά τη μέθοδο διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής όσο και σχετικά με την επιστημονική ακρίβεια της μεθοδολογικής προσέγγισης: ύπαρξη ομάδας σύγκρισης μετά από διαδικασία τυχαιοποίησης και αντιστοίχισης με την πειραματική ομάδα σε βασικές μεταβλητές όπως η νοημοσύνη (λεκτική και μη λεκτική), η διγλωσσία, το φύλο, η ηλικία, και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.

Εκμάθηση Αρχαίας Ελληνικής

Η επίδοση στο τεστ αρχαιομάθειας (M = 29.07/40) και, κυρίως, το γεγονός ότι ο μέσος όρος υπερέβη σημαντικά το επίπεδο αναφοράς (50%) υποδηλώνουν ότι μια πολυτροπική, συνεκτική και αναπτυξιακά προσαρμοσμένη παρέμβαση είναι ικανή να οδηγήσει σε ουσιαστική κατάκτηση βασικών σημασιολογικών/λεξιλογικών και μορφοσυντακτικών στοιχείων μέσα σε ένα σχολικό έτος. Αυτό είναι κρίσιμο για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων μεταφοράς: όταν το «training task» δεν παράγει επαρκή μάθηση, οποιαδήποτε συζήτηση για επιδράσεις near/far transfer καθίσταται μεθοδολογικά αδύναμη. Στην προκειμένη περίπτωση, η εκμάθηση ήταν επιτυχής, με προοπτική να επηρεάσει και τους τομείς υπό διερεύνηση.

Γλωσσικές Δεξιότητες

Το πιο αξιοσημείωτο ποσοτικό εύρημα μεταφοράς αφορά την κατανόηση κειμένου (Τεστ Α), στην οποία η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε οριακά περισσότερο από την ομάδα σύγκρισης ($p < .10$). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η συστηματική ενασχόληση με γλωσσικό υλικό υψηλής μορφολογικής/συντακτικής πυκνότητας, σε συνδυασμό με την εστί-

αση στην ετυμολογία, μπορεί να ενισχύσει τις μεταγλωσσικές δεξιότητες που υποστηρίζουν την αναγνωστική κατανόηση. Ωστόσο, η στατιστική οριακότητα του ευρήματος, σε συνδυασμό με την απουσία διαφοροποιημένης βελτίωσης στην ορθογραφία και την παραγωγή γραπτού λόγου, επιβάλλει προσεκτική ερμηνεία: το μοτίβο παραπέμπει σε μικρού μεγέθους επίδραση κατά το πρώτο έτος, η οποία ίσως λειτουργεί ως «πρώιμη ένδειξη», ενθαρρυντική για την αποτελεσματικότητα του τριετούς προγράμματος.

Επιτελικές Λειτουργίες

Στις επιτελικές λειτουργίες, οι δύο ομάδες παρουσίασαν το αναμενόμενο αναπτυξιακό μοτίβο βελτίωσης στη γνωστική ευελιξία και στη μνήμη εργασίας, χωρίς στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση του βαθμού βελτίωσης, αλλά με ενδείξεις υπέρ της πειραματικής ομάδας. Στη γνωστική αναστολή δεν παρατηρήθηκε συνολική διαχρονική βελτίωση στο δείγμα, γεγονός που ενδέχεται να σχετίζεται με ζητήματα ευαισθησίας του δείκτη ή/και με το ότι σε αυτό το ηλικιακό εύρος οι βελτιώσεις μπορεί να είναι μη γραμμικές και να απαιτούν μεγαλύτερο χρονικό «παράθυρο» για να αποτυπωθούν καθαρά (Best & Miller, 2010).

Επιπλέον, η far transfer είναι θεωρητικά και εμπειρικά δυσκολότερη από την near transfer επίδραση και εξαρτάται από τον βαθμό επικάλυψης των διεργασιών μεταξύ του «training task» και του «transfer task» (Gobet & Salla, 2022). Έτσι, το γεγονός ότι μια γλωσσική παρέμβαση (έστω απαιτητική) δεν «μεταφράστηκε» σε βραχυπρόθεσμο πλεονέκτημα σε επιτελικές λειτουργίες δεν πρέπει να εκληφθεί ως αποτυχία της παρέμβασης, αλλά ίσως ως ένδειξη των ορίων της far transfer στο χρονικό πλαίσιο του πρώτου έτους και με τα συγκεκριμένα εργαλεία. Ωστόσο, στο βάθος της τριετίας και με μεγαλύτερο δείγμα, αναμένουμε ότι οι τωρινές πρώιμες ενδείξεις υπέρ της πειραματικής ομάδας θα φτάσουν τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας.

Σημαντικό είναι επίσης ότι τα υπάρχοντα ερευνητικά ευρήματα για τη σχέση διγλωσσίας/πολυγλωσσίας και επιτελικών λειτουργιών παραμένουν μεικτά, με αποτελέσματα που διαφοροποιούνται ανάλογα με τον ορισμό της γλωσσικής εμπειρίας, τα κοινωνικοοικονομικά συμφραζόμενα, τα εργαλεία μέτρησης των επιτελικών λειτουργιών, και τη στατιστική ισχύ/μεθοδολογική αυστηρότητα (Laine & Lehtonen, 2018· Lehtonen et al., 2018). Υπάρχουν θεωρητικά και εμπειρικά επιχειρήματα υπέρ των

γνωστικών πλεονεκτημάτων (π.χ. Bialystok, 2017) αλλά και πλήθος ευρημάτων που καταλήγουν σε μικρές ή ασυνεπείς συσχετίσεις (π.χ. Paap et al., 2014).

Μαθησιακή Εμπειρία

Η ποιοτική αποτίμηση κατέδειξε υψηλή εμπλοκή, απόλαυση, μειωμένο φόβο λάθους, ενίσχυση αυτοπεποίθησης και επέκταση ενδιαφέροντος πέρα από την τάξη. Τα στοιχεία αυτά δεν είναι απλώς «θετικό κλίμα»· συνιστούν πιθανούς μηχανισμούς που μπορούν να διαμεσολαβούν τη μάθηση και να υποστηρίζουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Στη σύγχρονη έρευνα για τη μάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας, η απόλαυση (foreign language enjoyment) έχει αναγνωριστεί ως καταλυτικός παράγοντας για την επιτυχή κατάκτηση (Dewaele & MacIntyre, 2014). Παράλληλα, η έντονη αναφορά στη θεατρικότητα και στη δραματοποίηση είναι συμβατή με την ευρύτερη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι οι δραματικές/βιωματικές τεχνικές ενισχύουν την προφορική εμπλοκή, τη συνεργασία και την αυτοπεποίθηση σε γλωσσικά περιβάλλοντα (Bora, 2022).

Αυτό το εύρημα έχει δύο συνέπειες για την ερμηνεία των ποσοτικών αποτελεσμάτων. Πρώτον, είναι πιθανό ότι μέρος της επίδρασης της παρέμβασης εκδηλώνεται αρχικά στο επίπεδο κινήτρων, στάσεων και αυτο-αποτελεσματικότητας, και μόνο σε βάθος χρόνου ενδεχομένως να μετατραπεί σε μετρήσιμες αλλαγές με «σκληρούς» δείκτες επίδοσης. Δεύτερον, ακόμη και αν τα γνωστικά οφέλη (far transfer) δεν εμφανιστούν, η παρέμβαση μπορεί να δικαιολογείται παιδαγωγικά ως πρακτική που ενισχύει την ενεργή σχέση των μαθητών με τη μάθηση και τη νοηματοδότηση της γλώσσας, ιδιαίτερα όταν οδηγεί σε αυτόβουλη ενασχόληση εκτός σχολείου (ενδείξεις εσωτερικής κινητοποίησης).

Η Συνολική Εικόνα

Μια συνεκτική ερμηνεία, συμβατή με τη θεωρία μεταφοράς, είναι ότι η παρέμβαση οδηγεί σε επιτυχή εκμάθηση του αντικειμένου (Αρχαία Ελληνική) και ενεργοποιεί μηχανισμούς κοντινής μεταφοράς όπου υπάρχει επικάλυψη διεργασιών (π.χ. λεξιλογική/μορφολογική επεξεργασία, παρακολούθηση νοήματος στα Νέα Ελληνικά), κάτι που μπορεί να εμφανιστεί νωρίς στην κατανόηση κειμένου. Αντίθετα, οι δοκιμασίες Επιτελικών Λειτουργιών απαιτούν είτε βαθύτερη αλλαγή σε βασικές διεργασίες ελέγχου

είτε επαναλαμβανόμενη γνωστική εμπειρία που να μοιάζει λειτουργικά με τις δοκιμασίες. Στο πρώτο έτος, και με δεδομένο ότι οι δύο ομάδες ακολουθούν κανονική ανάπτυξη (με φυσική βελτίωση στις επιτελικές λειτουργίες), ένα πρόσθετο πλεονέκτημα από τη γλωσσική παρέμβαση ενδέχεται να είναι μικρό σε μέγεθος και να απαιτεί μεγαλύτερη διάρκεια ή/και μεγαλύτερη ένταση για να ανιχνευθεί, ακόμη περισσότερο όταν οι επιτελικοί δείκτες έχουν εγγενώς μεγαλύτερο θόρυβο μέτρησης (Miyake & Friedman, 2012).

Περιορισμοί και Περαιτέρω Διερεύνηση

Η παρούσα συζήτηση βασίζεται σε υποδείγμα των αποτελεσμάτων του πρώτου έτους (T0–T1). Ο σχεδιασμός της μελέτης προβλέπει έξι χρονικά σημεία (T0–T5), άρα οι ερμηνείες οφείλουν να θεωρούνται «πρώιμες». Είναι πιθανό οι επιδράσεις να είναι μη γραμμικές ή σωρευτικές και να αποτυπωθούν καλύτερα σε μεγαλύτερο χρονικό ορίζοντα. Η χαμηλή/μέτρια ένταση της εβδομαδιαίας έκθεσης είναι πιθανό να περιορίζει την αναμενόμενη επίδραση. Ωστόσο, ο διαχρονικός σχεδιασμός της μελέτης αναμένεται ότι θα επιτρέψει την εξέταση της υπόθεσης ότι η συστηματική, επαναλαμβανόμενη έκθεση στην Αρχαία Ελληνική μπορεί να έχει σωρευτική επίδραση, η οποία δεν είναι απαραίτητα ανιχνεύσιμη βραχυπρόθεσμα.

Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Προεκτάσεις

Η επιτυχής εφαρμογή της βιωματικής και επικοινωνιακής διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής υποδηλώνει ότι παρόμοιες παιδαγωγικές αρχές μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, ιδιαίτερα σε εκείνα που συχνά βιώνονται ως απαιτητικά από τους μαθητές. Σε κοινωνικό επίπεδο, τα αποτελέσματα συμβάλλουν στην αναδιαμόρφωση των αντιλήψεων σχετικά με τη σχολική μάθηση, δείχνοντας ότι η γνωστική πρόκληση μπορεί να συνυπάρχει με την απόλαυση, τη δημιουργικότητα και τη συναισθηματική εμπλοκή, τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Agostini, V., Apperly, I. A., & Krott, A. (2025). Bilingual education enhances creative fluency and flexibility over the first year of primary school. *Bilingualism: Language and Cognition*, *28*(3), 728–739. https://doi.org/10.1017/S1366728924000579

Antoniou, K., Grohmann, K. K., Kambanaros, M., & Katsos, N. (2016). The effect of childhood bilectalism and multilingualism on executive control. *Cognition*, *149*, 18–30. https://doi.org/10.1016/J.COGNITION.2015.12.002

Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, *81*(6), 1641–1660. https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2010.01499.X

Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, *143*(3), 233–262. https://doi.org/10.1037/bul0000099

Bora, S. F. (2022). Drama pedagogy in foreign language learning: investigating the impact of theatre texts and theatre performance on L2 speaking accuracy and complexity. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *27*(4), 507–523. https://doi.org/10.1080/13569783.2021.2019578

Bracke, E. (2015). Bringing ancient languages into a modern classroom: some reflections. *Journal of Classics Teaching*, *16*(32), 35–39. https://doi.org/10.1017/S2058631015000185

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *4*(2), 237–274. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, *64*, 135. https://doi.org/10.1146/ANNUREV-PSYCH-113011-143750

Forbes, K., Evans, M., Fisher, L., Gayton, A., Liu, Y. & Rutgers, D. (2021). Developing a multilingual identity in the languages classroom: the influence of an identity-based pedagogical intervention. *The Language Learning Journal, 49*(4), 433–451. https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1906733

Gobet, F., & Sala, G. (2022). Cognitive training: A field in search of a phenomenon. *Perspectives on Psychological Science, 20*(10), 1–17. https://doi.org/10.1177/17456916221091830

Harrison, T., Shipstead, Z., Hicks, K., Hambrick, D., Redick, T., & Engle, R. (2013). Working memory training may increase working memory capacity but not fluid intelligence. *Psychological Science, 24*(12), 2409–2419. https://doi.org/10.1177/0956797613492984

Hunt, S., & Lloyd, M. E. (2021). *Communicative approaches for ancient languages*. Bloomsbury Publishing.

Koutamanis, E., Kootstra, G. J., Dijkstra, T., & Unsworth, S. (2025). The role of cognates and language distance in simultaneous bilingual children's productive vocabulary acquisition. *Language Learning*, *75*(2), 347–378. https://doi.org/10.1111/lang.12666

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Laine, M., & Lehtonen, M. (2018). Cognitive consequences of bilingualism: where to go from here? *Language, Cognition and Neuroscience*, *33*(9), 1205–1212. https://doi.org/10.1080/23273798.2018.1462498

Lehtonen, M., Soveri, A., Laine, A., Järvenpää, J., de Bruin, A., & Antfolk, J. (2018). Is bilingualism associated with enhanced executive functioning in adults? A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *144*(4), 394–425. https://doi.org/10.1037/BUL0000142

Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, *21*(1), 8–14. https://doi.org/10.1177/0963721411429458

Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2019). *Second language learning theories* (4th ed.). Routledge.

Montanari S. (2009). Pragmatic differentiation in early trilingual development. *Journal of Child Language*, *36*(3), 597–627. https://doi.org/10.1017/S0305000908009112

Μουζάκη, Α., Ανδρέου, Γ., & Σίμος, Π. (2025). *ΛΕΞΙΣ*. Intelearn.

Μουζάκη, Α., Σιδερίδης, Γ., Πρωτόπαπας, Α., & Σίμος, Π. Γ. (2007). *Δοκιμασία Ορθογραφικής Δεξιότητας*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Mueller, S. T., & Piper, B. J. (2014). *The Psychology Experiment Building Language (PEBL) and PEBL test battery. Journal of Neuroscience Methods, 222*, 250–259. https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2013.10.024

Murphy, V., Arndt, H., Briggs Baffoe-Djan, J., Chalmers, H., Macaro, E., Rose, H., Vanderplank, R., & Woore, R. (2020). *Foreign language learning and its impact on wider academic outcomes: A rapid evidence assessment*. Education Endowment Foundation.

Paap, K. R., Johnson, H. A., & Sawi, O. (2014). Are bilingual advantages dependent upon specific tasks or specific bilingual experiences? *Journal of Cognitive Psychology*, *26*(6), 615–639. https://doi.org/10.1080/20445911.2014.944914

Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2007). *ΤΕΣΤ-Α: Τεστ Ανάγνωσης και Κατανόησης Κειμένου για μαθητές Δημοτικού.* Εκδόσεις Γρηγόρη.

Sideridis, G. D., Antoniou, F., Mouzaki, A., & Simos, P. (2015) *The Greek version of Raven's Colored Progressive Matrices.* Motivo Assessment.

Simos, P. G., Sideridis, G. D., Protopapas, A., & Mouzaki, A. (2011). Psychometric evaluation of a receptive vocabulary test for Greek elementary students. *Assessment for Effective Intervention, 37*(1), 34–49. https://doi.org/10.1177/1534508411413254

Stroop, J. R. (1935). *Studies of interference in serial verbal reactions. Journal of Experimental Psychology, 18*(6), 643–662. https://doi.org/10.1037/h0054651

Wechsler, D. (2014). *Wechsler Intelligence Scale for Children – Fifth Edition (WISC-V).* Pearson.

Διδακτικά Εγχειρίδια Εκμάθησης της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Ο Ρόλος και η Προοπτική τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ανδρέας Γ. Μαρκαντωνάτος
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
markant@uop.gr

Περίληψη

Η εισαγωγή της Αρχαίας Ελληνικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο γλωσσικής ευαισθητοποίησης και πολιτισμικής καλλιέργειας, εφόσον επερείδεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και σε κατάλληλα σχεδιασμένα διδακτικά εγχειρίδια. Η παρούσα εργασία εξετάζει τα σχετικά γλωσσικά εγχειρίδια ως «φορείς μεθοδολογίας» και όχι απλώς ως αποθήκες διδακτικής ύλης, εστιάζοντας στη βιωματική μάθηση, στη μέθοδο της «σκαλωσιάς» (scaffolding), στη διαμόρφωση επικοινωνιακών και εργασιοκεντρικών δραστηριοτήτων (tasks), στη διαθεματική αξιοποίηση μυθολογικών και ιστορικών πλαισίων, καθώς και στην ενσωμάτωση πολυτροπικών και ψηφιακών πρακτικών (Ψηφιακά Μαθησιακά Αντικείμενα). Σε αυτήν τη μελέτη ειδικότερα υποστηρίζω ότι η επιτυχία αυτών των εγχειριδίων προϋποθέτει σαφή κλιμάκωση στόχων, περιορισμένο αλλά λειτουργικό λεξιλόγιο, γλωσσική διαβάθμιση των εισροών πληροφορίας, συστηματική ανακύκλωση (recycling) και εγκιβωτισμένη διαμορφωτική αξιολόγηση. Προτείνονται αρχές σχεδιασμού, παραδείγματα δραστηριοτήτων (αφηγηματικά σενάρια, παιχνίδι ρόλων, κόμικς/εικονο-αφήγηση, μικρά έργα/εγχειρήματα) και κριτήρια αποτίμησης της ποιότητας των διδακτικών μέσων και υλικών. Η άποψή μου είναι επομένως ότι η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής στο δημοτικό σχολείο δεν πρέπει επουδενί να επιδιώκει «φιλολογική» επάρκεια, αλλά οφείλει να επιζητεί ως επί το πλείστον εκείνη την παιδευτική εμπειρία που ενδυναμώνει το γλωσσικό και πολιτισμικό απόθεμα των μικρών μαθητών και μαθητριών.

Λέξεις-κλειδιά: Αρχαία Ελληνική, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διδακτικά εγχειρίδια, βιωματική μάθηση, επικοινωνιακή προσέγγιση, διαθεματικότητα, πολυτροπικότητα, αξιολόγηση.

Abstract

Introducing Ancient Greek in primary education can foster linguistic awareness and cultural literacy, provided that instruction is grounded in contemporary pedagogy and supported by carefully designed teaching materials. This paper discusses textbooks as carriers of methodology, focusing on experiential learning, scaffolding, communicative and task-based classroom activities, cross-curricular use of mythological and historical narratives, and multimodal/digital practices. It argues that effective teaching materials require clear progression, graded input, systematic recycling and embedded formative assessment in order to promote active participation, collaboration and critical thinking. It proposes design principles, classroom activity templates and evaluation criteria, and concludes that Ancient Greek at primary level aims less at full linguistic proficiency and more at a formative educational experience that strengthens pupils' linguistic and cultural capital.

Key-Words: Ancient Greek, primary education, teaching materials, experiential learning, communicative approach, CLIL, multimodality.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διεθνώς ένα ολοένα εντεινόμενο ενδιαφέρον για την εισαγωγή των κλασικών γλωσσών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα η διδασκαλία των λατινικών ή των αρχαίων ελληνικών προωθείται ως μέσο καλλιέργειας γραμματισμού, ενίσχυσης της μεταγλωσσικής επίγνωσης και ανάπτυξης πολιτισμικής παιδείας, ιδίως όταν οργανώνεται με σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και με στόχο τη διεύρυνση της συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών (Holmes-Henderson, 2016 & 2022· Bracke, 2024). Η θετι-

κή εμπειρία πιλοτικών προγραμμάτων και στοχευμένων παρεμβάσεων έχει καταδείξει ότι η πρώιμη επαφή των παιδιών με στοιχεία της αρχαίας ελληνικής ή/και της λατινικής μπορεί να λειτουργήσει ως «γλωσσικό εργαστήριο»: να ενισχύσει δηλαδή την ακρίβεια στην ανάγνωση και στη γραφή, να διευκολύνει την κατανόηση της μορφολογίας και της σύνταξης της μητρικής γλώσσας, αλλά και να καλλιεργήσει ερμηνευτικές δεξιότητες μέσα από σύντομα, παιδαγωγικά οργανωμένα κείμενα, αφηγήσεις, μύθους και δραστηριότητες λεξιλογικής διερεύνησης (Holmes-Henderson, 2016 & 2022· Bracke, 2024). Παράλληλα, όταν η διδασκαλία δεν παρουσιάζεται ως «ελιτίστικη» προνομιακή γνώση, αλλά ως ευκαιρία για ανοιχτή πρόσβαση σε γλωσσικά και πολιτισμικά εργαλεία —με παιγνιώδεις πρακτικές, διαθεματική σύνδεση (ιστορία, τέχνη, θέατρο, μυθολογία), συνεργατική μάθηση και διδακτική διαφοροποίηση— μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διεύρυνση της συμμετοχής και στην οικοδόμηση θετικών στάσεων απέναντι στη γλώσσα και στη μάθηση (Holmes-Henderson, 2016 & 2022). Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση αυτή ωστόσο υπογραμμίζουν και τις προϋποθέσεις επιτυχίας του όλου εγχειρήματος: επαρκή επιμόρφωση εκπαιδευτικών, κατάλληλο διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στην ηλικία των παιδιών, σαφείς μαθησιακούς στόχους και αξιολόγηση που δεν εγκλωβίζεται στην απομνημόνευση τύπων και φαινομένων, αλλά αποτιμά την κατανόηση, τη μεταγλωσσική επίγνωση και την πολιτισμική εγγραμματοσύνη (Bracke, 2024).

Στη χώρα μας η συζήτηση για την Αρχαία Ελληνική στο δημοτικό σχολείο αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς η γλώσσα αυτή συνδέεται με την ιστορική μνήμη, τη διαχρονία του ελληνικού πολιτισμού και την κατανόηση εμβληματικών κειμένων που έχουν σφραγίσει την ευρωπαϊκή παιδεία. Μια σύγχρονη διδακτική πρόταση πάντως δεν μπορεί να αναπαράγει πεισματικά το παραδοσιακό μοντέλο γραμματικο-μεταφραστικής διδασκαλίας. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι χώρος εντατικής εκμάθησης μορφοσυντακτικών πινάκων, αλλά πεδίο διαμόρφωσης στάσεων, καλλιέργειας γλωσσικής περιέργειας και ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού μέσα από βιωματικές και παιγνιώδεις δράσεις. Επομένως, η εισαγωγή της Αρχαίας Ελληνικής στο δημοτικό σχολείο, εφόσον καταστεί εφικτή, οφείλει να στηριχθεί στις αρχές της ηλικιακής καταλληλότητας, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της διαθεματικής μάθησης, με ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση και όχι στην τυπολατρική απομνημόνευση.

Σε αυτό το ειδικό πλαίσιο και εξ αφορμής της συμμετοχής του γράφοντος ως επιστημονικά υπευθύνου και επιμελητή του συναφούς

διδακτικού υλικού στο εξαιρετικά ενδιαφέρον ερευνητικό πρόγραμμα του ΕΚΠΑ υπό τον δηλωτικό τίτλο «Μια Νευροεπιστημονική Προοπτική Μελέτη για τη Γνωστική Επίδραση των Αρχαίων Ελληνικών σε Μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», κρίνεται επιβεβλημένο να δοθεί προτεραιότητα σε δραστηριότητες λεξιλογικής επίγνωσης (ετυμολογικές οικογένειες, παραγωγή/σύνθεση, λέξεις που «επιβιώνουν» στη λαλουμένη ελληνική), στην επαφή με σύντομα, προσαρμοσμένα αποσπάσματα ή παραφράσεις μύθων και ρητών, καθώς και σε δημιουργικές εργασίες που συνδέουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό (π.χ. θεατρικό παιχνίδι, εικονογράφηση, αφήγηση, ψηφιακές ιστορίες). Έτσι, η Αρχαία Ελληνική μπορεί να λειτουργήσει όχι ως «εξεταστικό» αντικείμενο, αλλά ως πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο που θα ενισχύσει τη σχέση των παιδιών με τη μητρική τους γλώσσα, τη λογοτεχνία και την ιστορία, καλλιεργώντας ταυτόχρονα δεξιότητες παρατήρησης, σύγκρισης και ερμηνείας. Συγχρόνως, μια τέτοια πρόταση προϋποθέτει σαφείς μαθησιακούς στόχους, κατάλληλα σχεδιασμένο διδακτικό υλικό, εντατική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διεξοδική αξιολόγηση που θα αποτιμά κυρίως την κατανόηση, τη συμμετοχή και τη μεταγλωσσική επίγνωση, ώστε να αποφευχθεί η μεταφορά στο δημοτικό σχολείο ενός υποδείγματος που δεν ανταποκρίνεται ούτε στις ανάγκες ούτε στις δυνατότητες των μικρότερων μαθητών και μαθητριών.

Σε αυτό το σημείο τα διδακτικά εγχειρίδια αναδεικνύονται σε κρίσιμο παράγοντα. Στην πράξη, το εγχειρίδιο αποτελεί τον βασικό «οδηγό» τόσο για τους μαθητές και τις μαθήτριες όσο και για τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα όταν οι τελευταίοι δεν έχουν εξειδικευμένη κατάρτιση στη διδακτική των κλασικών γλωσσών. Η βιβλιογραφία για τον σχεδιασμό γλωσσικών προγραμμάτων επιτονίζει ότι τα διδακτικά μέσα και υλικά λειτουργούν ως φορείς του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθώς κωδικοποιούν τους στόχους, τη σειρά εισαγωγής των στοιχείων, τις δραστηριότητες και τους τρόπους αξιολόγησης (Nation & Macalister, 2010· Tomlinson, 2013). Συνεπώς, η ποιότητα ενός γλωσσικού εγχειριδίου μπορεί να καθορίσει αν η Αρχαία Ελληνική θα παρουσιαστεί ως ζωντανό πολιτισμικό εργαλείο ή ως κατακερματισμένο αντικείμενο στείρας αποστήθισης.

Η παρούσα εργασία προτείνει, στο μέτρο του δυνατού, μια τεκμηριωμένη θεώρηση ενός βέλτιστου σχεδιασμού διδακτικών εγχειριδίων αναφορικά με την εκμάθηση της Αρχαίας Ελληνικής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία, πλην των άλλων, αφορμάται από την πολύτιμη εμπειρία που έχει μέχρι τούδε αποκομίσει ο γράφων μέσα από την

ενεργή ενασχόλησή του με τα βιωματικά διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται ευδοκίμως στο πλαίσιο της υλοποίησης του προαναφερθέντος ερευνητικού προγράμματος του ΕΚΠΑ. Η βασική θέση ως εκ τούτου είναι ότι τα εγχειρίδια αυτά χρειάζεται να ενσωματώνουν αρχές βιωματικής μάθησης (Kolb, 1984), κοινωνιοπολιτισμικής μεθόδου της σκαλωσιάς (Vygotsky, 1978), επικοινωνιακής και εργασιοκεντρικής οργάνωσης (Canale & Swain, 1980· Nunan, 2004· Ellis, 2003), καθώς και πολυμεσικού/πολυτροπικού σχεδιασμού με προσεκτικό έλεγχο του γνωστικού φορτίου (Sweller, 1988· Mayer, 2009· Kress & van Leeuwen, 2001). Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι το ως άνω βιβλίο δεν πρέπει να περιορίζεται σε «κείμενο - μετάφραση - άσκηση», αλλά να παρέχει αφηγηματικά σενάρια, παιχνίδια ρόλων, σύντομες εργασίες και μικρής κλίμακας εγχειρήματα, διαθεματικές δραστηριότητες και μηχανισμούς διαφοροποίησης. Η ανάπτυξη τέτοιων εγχειριδίων αποκτά εξαιρετική σημασία αν θεωρήσουμε ότι ο σκοπός της Αρχαίας Ελληνικής στο δημοτικό σχολείο δεν είναι η πλήρης γλωσσική επάρκεια, αλλά η γνήσια παιδευτική εμπειρία: η δημιουργία θετικής σχέσης με τη γλώσσα, η ενίσχυση του γλωσσικού αισθητηρίου, η εξοικείωση με βασικές πολιτισμικές αναφορές και η καλλιέργεια δεξιοτήτων μάθησης (αναζήτηση νοήματος, συνεργασία, αναστοχασμός). Με αυτόν τον γνώμονα, η συζήτηση για τα γλωσσικά αυτά εγχειρίδια δεν είναι τεχνικό ζήτημα «συγγραφής»· είναι *τωόντι ζήτημα παιδαγωγικής πολιτικής και εκπαιδευτικής ποιότητας, γεγονός που αποδεικνύεται και μέσα από την επιτυχημένη χρήση των διδακτικών μέσων και υλικών του ως άνω ερευνητικού έργου που ανέλαβε το ΕΚΠΑ.*

Θεωρητικό πλαίσιο

Βιωματική μάθηση και αναστοχαστικός κύκλος

Η βιωματική μάθηση ερείδεται στην ιδέα ότι η γνώση συγκροτείται μέσα από αλληλουχίες εμπειρίας και αναστοχασμού. Σύμφωνα με το κλασικό υπόδειγμα του Kolb, η μαθησιακή διαδικασία περιγράφεται ως κύκλος: συγκεκριμένη εμπειρία, αναστοχαστική παρατήρηση, αφηρημένη εννοιολόγηση και ενεργός πειραματισμός (Kolb, 1984). Για τις ηλικίες του δημοτικού σχολείου, η αφετηρία αυτού του κύκλου πρέπει να είναι μια εμπειρία με νόημα: μια εικόνα, ένα παιχνίδι, μια δραματοποίηση, μια μικρή αποστολή. Όταν οι μαθητές «κάνουν κάτι» με τη γλώσσα, δημιουργούν νοητικά σημεία αναφοράς, πάνω στα οποία μπορεί να οικοδομηθεί σταδιακά η κατανόηση της μορφής.

Σε ένα εγχειρίδιο Αρχαίας Ελληνικής η βιωματική αρχή μπορεί να υλοποιηθεί με μικρές σκηνές που επιτρέπουν στους μαθητές να συνδέσουν λέξεις και δομές με δράση. Για παράδειγμα, η εισαγωγή βασικών ρημάτων κίνησης (ἔρχομαι, βαίνω) ή καθημερινών λέξεων (οἶκος, παῖς, μήτηρ) γίνεται πιο αποτελεσματική, όταν συνοδεύεται από κινήσεις, από αναπαράσταση χώρου στην τάξη και από ρόλους. Στη συνέχεια, ο αναστοχασμός μπορεί να λάβει τη μορφή σύντομων ερωτήσεων: «τι καταλάβαμε;», «ποια λέξη άκουσες δύο φορές;», «πώς θα το πεις αλλιώς;». Η εννοιολόγηση μπορεί να είναι μια σύντομότατη «παρατήρηση» (π.χ. το άρθρο ὁ/ἡ/τό), καθώς συνάμα ο πειραματισμός μπορεί να είναι μια νέα αποστολή ή ένα νέο εγχείρημα, όπου οι μαθητές δημιουργούν τις δικές τους φράσεις με κάρτες λέξεων. Η βιωματική λογική έχει ακόμη ένα πλεονέκτημα: επιτρέπει την ένταξη του συναισθήματος και της δημιουργικότητας. Η γλώσσα δεν παρουσιάζεται ως εξεταστέα ύλη, αλλά ως εργαλείο αφήγησης και παιχνιδιού. Σε τέτοιες συνθήκες, μειώνεται το άγχος του λάθους και ενισχύεται η εσωτερική παρακίνηση, στοιχεία κρίσιμα για τη βιωσιμότητα κάθε καινοτομίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το ζητούμενο δεν είναι η «αψεγάδιαστη» δημιουργία, αλλά η ενεργός συμμετοχή και η σταδιακή οικοδόμηση νοήματος.

Κοινωνιοπολιτισμική μάθηση, σκαλωσιά και ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης

Η κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση τονίζει ότι η μάθηση αναπτύσσεται σε κοινωνικά πλαίσια και μέσα από εργαλεία (γλωσσικά, συμβολικά, υλικά) που διαμεσολαβούν τη σκέψη και τη δημιουργικότητα (Vygotsky, 1978). Η «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης» περιγράφει ακριβώς το πεδίο, όπου ο μαθητής/η μαθήτρια μπορεί να πετύχει κάτι συγκεκριμένο με την κατάλληλη υποστήριξη, αλλά όχι ακόμη μόνος του/μόνη της. Για την Αρχαία Ελληνική στο δημοτικό σχολείο αυτό έχει άμεση σημασία: χωρίς συστηματικά στηρίγματα και μεθοδικά βοηθήματα, η γλώσσα μπορεί να φαίνεται ότι είναι «μακρινή» και ότι οδηγεί αποκλειστικά σε παθητική αποστήθιση. Με την εκπαιδευτική τεχνική της σκαλωσιάς η ίδια γλώσσα μπορεί να γίνει ευχερώς προσβάσιμη και «δική *τους*».

Η μέθοδος της σκαλωσιάς σε ένα τέτοιο γλωσσικό εγχειρίδιο υλοποιείται με πολλούς τρόπους: οπτικά στηρίγματα, λεξιλόγιο σε πλαίσια, πρότυπες φράσεις, διαβαθμισμένες ασκήσεις, αναλυτικές οδηγίες, αλλά και ειδικές συνθήκες και συμβάσεις που επαναλαμβάνονται από ενότητα σε ενότητα. Όταν ο μαθητής αναγνωρίζει τη ρουτίνα μιας δραστηριότητας, απελευθερώνει νοητικούς πόρους για το νέο γλωσσικό στοιχείο. Η τυπολογία της σκαλωσιάς περιλαμβάνει επίσης σταδιακή απόσυρση της βοήθειας: πρώτα οι μαθητές συμπληρώνουν λέξεις σε πρότυπα, έπειτα

δημιουργούν μικρές φράσεις με επιλογές, και τέλος επιχειρούν ελεύθερη σύνθεση με ελάχιστη υποστήριξη. Κρίσιμη είναι και η «κοινωνική σκαλωσιά». Τα ως ανωτέρω εγχειρίδια χρειάζεται να προτείνουν συνεργατικά σχήματα, όπου οι μαθητές μοιράζονται ρόλους και συναποφασίζουν. Σε μια δραστηριότητα «σύντομου διαλόγου», για παράδειγμα, ο ένας μαθητής/η μια μαθήτρια μπορεί να κρατά τις κάρτες λεξιλογίου και ο άλλος/άλλη να επιλέγει εικόνες, ενώ στη συνέχεια ανταλλάσσουν ρόλους. Έτσι, ο μαθητής/η μαθήτρια που δυσκολεύεται δεν αποκλείεται, αλλά συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο. Η συνεργατική συμμετοχή είναι ιδιαίτερα σημαντική σε τάξεις με πρόδηλη ή λανθάνουσα ετερογένεια, διότι επιτρέπει τη μάθηση ως κοινή προσπάθεια και όχι ως ατομική δοκιμασία.

Επικοινωνιακή και εργασιοκεντρική διδασκαλία

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας διατείνεται ότι η γνώση μορφών και κανόνων δεν αρκεί, αν δεν συνδέεται με την ικανότητα χρήσης της γλώσσας σε νοηματικά πλαίσια. Η επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει όχι μόνο γραμματική γνώση, αλλά και κοινωνιογλωσσική και στρατηγική διάσταση (Canale & Swain, 1980). Στην περίπτωση των κλασικών γλωσσών, η έννοια της «επικοινωνίας» δεν ταυτίζεται με την καθημερινή συνομιλία, αλλά με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας μέσα στην τάξη: για να περιγράψω, να ρωτήσω, να επιλέξω, να παίξω έναν ρόλο, να αφηγηθώ. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι τέτοιες πρακτικές μπορούν να εντείνουν τη συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών και να μετατρέψουν τη γλώσσα σε βιωμένη εμπειρία, ακόμη και όταν ο τελικός στόχος παραμένει η αναγνωστική ευχέρεια και η πολιτισμική κατανόηση (Bracke, 2024· Hunt, 2018).

Η εργασιοκεντρική (task-based) διδασκαλία προσφέρει συγκεκριμένο πλαίσιο οργάνωσης αυτών των πρακτικών. Ένα «task» ορίζεται ως δραστηριότητα, όπου η κύρια εστίαση είναι στο νόημα και όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα, για να ολοκληρώσουν κάτι συγκεκριμένο (Nunan, 2004· Ellis, 2003). Η ολοκλήρωση μπορεί να είναι υλική (μια αφίσα, ένα παιχνίδι) ή κοινωνική (μια μικρή παρουσίαση). Σε ένα εγχειρίδιο πρωτοβάθμιας διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής, οι εργασίες πρέπει να είναι σύντομες, παιγνιώδεις και ορατές. Η ορατότητα του αποτελέσματος αυξάνει το αίσθημα επίτευξης και διευκολύνει την αξιολόγηση με απλά κριτήρια. Σημαντικό βεβαίως είναι οι εκάστοτε δραστηριότητες να υποστηρίζονται από κατάλληλη προετοιμασία και μεθοδική επανάληψη. Τα εγχειρίδια αυτά οφείλουν να δίνουν «γλωσσικά εργαλεία» πριν από την

εργασία: τράπεζες λέξεων, πρότυπα προτάσεων, μικρούς διαλόγους που λειτουργούν ως υποδείγματα. Έτσι, η εργασία δεν καθίσταται άλμα στο κενό, αλλά ελεγχόμενος πειραματισμός. Η γραμματική, επίσης, μπορεί να ενσωματώνεται ως «παρατήρηση» σε αυτό που χρειάζεται η οποιαδήποτε δράση: αν το δημιούργημα απαιτεί περιγραφή, τότε αναδεικνύονται λέξεις και δομές περιγραφής, όχι επειδή «πρέπει» να διδαχθούν, αλλά διότι τις χρειάζονται τα παιδιά, για να πετύχουν τον στόχο.

Γνωστικό φορτίο, πολυμεσική μάθηση και πολυτροπικότητα

Η επιτυχία ενός εγχειριδίου δεν εξαρτάται μόνον από το «τι» περιλαμβάνει, αλλά και από το «πώς» παρουσιάζει την πληροφορία. Η θεωρία γνωστικού φορτίου επισημαίνει ότι, όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να επεξεργαστούν πολλές και ασύνδετες πληροφορίες, η λειτουργούσα μνήμη, κορεσμένη πλέον, οδηγεί σε επιφανειακή ή αποσπασματική μάθηση (Sweller, 1988). Για αυτόν τον λόγο, τα εγχειρίδια για το δημοτικό χρειάζονται λιτές σελίδες, σαφείς οδηγίες, σταθερή τυπογραφική αρχιτεκτονική και περιορισμό της νέας πληροφορίας ανά βήμα. Η θεωρία της πολυμεσικής μάθησης (Mayer, 2009) προσθέτει μάλιστα ότι ο συνδυασμός εικόνας και λέξεων μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση, βεβαίως υπό προϋποθέσεις: όταν η εικόνα είναι λειτουργική, όταν η πληροφορία δεν επαναλαμβάνεται άσκοπα μέσα από πολλούς διαύλους μάθησης, και όταν ο μαθητής/η μαθήτρια καθοδηγείται στο πού να εστιάσει περισσότερο. Σε ένα γλωσσικό εγχειρίδιο Αρχαίας Ελληνικής μια «εικόνα-σκηνή» μπορεί να λειτουργεί ως κεντρικός οργανωτής — επάνω της στηρίζονται με άλλα λόγια οι λέξεις-στόχοι, οι διάλογοι, οι ερωτήσεις κατανόησης. Έτσι, η εικόνα δεν είναι συμπλήρωμα, αλλά κεντρικό πλαίσιο νοήματος.

Η πολυτροπικότητα, τέλος, πριμοδοτεί την ιδέα ότι ο γραμματισμός των παιδιών σήμερα δεν περιορίζεται στο γραπτό κείμενο. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσω εικόνων, βίντεο, παιχνιδιών, χειρονομιών και συνδυασμών σημειωτικών τρόπων. Η σχετική θεωρία προτείνει μια παιδαγωγική που αξιοποιεί αυτήν την πολλαπλότητα και αναγνωρίζει ότι το νόημα σχεδιάζεται μέσα από πολλούς πόρους γνώσης και δεδομένων (Kress & van Leeuwen, 2001· New London Group, 1996). Στο δημοτικό σχολείο αυτό μεταφράζεται σε δραστηριότητες, όπου οι μαθητές «γράφουν» όχι μόνο με λέξεις, αλλά με εικόνες, σύμβολα, κίνηση, ήχο. Στην περίπτωση της εκμάθησης της Αρχαίας Ελληνικής, τέτοιες πρακτικές μπορούν να οδηγήσουν σε δημιουργική επαφή με τη γλώσσα: κόμικς, αφίσες, χάρτες, μι-

κρές παραστάσεις, ακόμη και ηχογραφήσεις. Παράλληλα, οι αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση υποστηρίζουν ότι οι πολλαπλές μορφές αναπαράστασης και έκφρασης ενισχύουν την ένταξη και μειώνουν τους πιθανούς αποκλεισμούς (CAST, 2018).

Διεθνείς τάσεις και παραδείγματα

Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι η επιτυχία της διδασκαλίας κλασικών γλωσσών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνδέεται στενά με την ποιότητα των εκάστοτε μορφωτικών υλικών και με την ύπαρξη κοινοτήτων που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς. Στην Αγγλία, για παράδειγμα, η ανάπτυξη πρωτοβάθμιων προγραμμάτων λατινικών και, σε μικρότερο βαθμό, αρχαίων ελληνικών στηρίχθηκε σε πρωτοβουλίες, όπως το Classics in Communities, και σε έναν ευρύτερο προβληματισμό για το περιθώριο αναστροφής των μαθητών και των μαθητριών με τις κλασικές σπουδές, ανεξάρτητα από το όποιο κοινωνικό υπόβαθρό τους (Holmes-Henderson, 2016 & 2022). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Bracke (2024) αποπειράται να αναδείξει την ποικιλία τοπικών υποδειγμάτων, αλλά και την κοινή ανάγκη: παιδευτικά υλικά δηλαδή που καθιστούν τη γλώσσα λειτουργική μέσα στην τάξη και συνακολούθως συνδέουν τη μάθηση με τη ελεύθερη σκέψη και τον πολιτισμό. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η χρήση παιγνιωδών γλωσσικών εγχειριδίων και αφηγηματικών σειρών για τα λατινικά, όπως το Minimus (Bell, 1999), που συνδυάζει ιστορίες, εικόνες και δραστηριότητες κατάλληλες για μικρές ηλικίες. Αν και πρόκειται για λατινικά, το διδακτικό μήνυμα είναι πρόδηλο: η αφήγηση και η σταδιακή εισαγωγή παιδαγωγικού υλικού προλειαίνουν το έδαφος για μιαν «ήπια» είσοδο στον κλασικό κόσμο. Παράλληλα, οργανισμοί, όπως το Primary Latin Project, προσφέρουν υποστήριξη σε σχολεία και εκπαιδευτικούς, καθώς συνάμα συντηρούν ψηφιακούς πόρους και επιμορφωτικές δράσεις (λ.χ. Primary Latin Project). Η ύπαρξη τέτοιων εκπαιδευτικών δομών καταδεικνύει ότι τα συναφή γλωσσικά εγχειρίδια δεν λειτουργούν μεμονωμένα: χρειάζονται το κατάλληλο οικοσύστημα (teacher guides, επιμόρφωση, ειδικές κοινότητες) που τα διατηρεί εν ζωή επί πολύ χρόνο.

Η διεθνής προβληματική επισημαίνει επίσης την ευπρόσδεκτη στροφή σε πιο «επικοινωνιακές» και ενεργητικές πρακτικές αναφορικά με τη γλωσσική διδασκαλία των κλασικών γλωσσών. Σε σχετικές εργασίες και μελέτες προβάλλεται η ιδέα ότι οι κλασικές γλώσσες μπορούν να διδαχθούν με τη βοήθεια δραστηριοτήτων που προσομοιάζουν με τη φυσική χρήση της γλώσσας μέσα στην τάξη, χωρίς αυτό να ακυρώνει

τον κεντρικό στόχο της αναγνωστικής κατανόησης (Holmes-Henderson, Hunt, & Musié, 2018· Hunt, 2018). Στο πεδίο της εκμάθησης βασικών στοιχείων της Αρχαίας Ελληνικής, προτάσεις επικοινωνιακής διδασκαλίας έχουν συζητηθεί και σε επίπεδο πρωτοβάθμιας τάξης, με ιδιαίτερη έμφαση σε ελάσσονες, λειτουργικές γλωσσικές επιτελέσεις και στη συστηματική δημιουργία βοηθητικών νοηματικών πλαισίων (Mertzani, 2013).

Το εγχειρίδιο ως «φορέας μεθοδολογίας»

Τα διδακτικά εγχειρίδια σε ένα νέο ή καινοτόμο αντικείμενο, όπως είναι η εκμάθησης της Αρχαίας Ελληνικής στο δημοτικό σχολείο, επιτελούν τρεις αλληλένδετες λειτουργίες. Πρώτον, δρουν ως οργανωτές του περιεχομένου: επιλέγουν τι θα διδαχθεί, σε ποια σειρά, με ποια ένταση και με ποιες επαναλήψεις. Δεύτερον, ενεργούν ως οργανωτές της παιδαγωγικής μεθόδου: προτείνουν τύπους δραστηριοτήτων, ρυθμό, μορφές αλληλεπίδρασης, τρόπους χρήσης του χρόνου και μορφές αξιολόγησης. Η βιβλιογραφία περί του σχεδιασμού γλωσσικών διδακτικών υλικών υπογραμμίζει ότι τα μορφωτικά υλικά πρέπει να αντανακλούν μια θεωρία μάθησης και να μετατρέπουν αυτήν τη θεωρία σε συγκεκριμένες «ρουτίνες» και επαναληπτικές τυπολογίες τάξης (Tomlinson, 2013· Tomlinson & Masuhara, 2018). Για τον λόγο αυτόν, ένα εγχειρίδιο δεν αρκεί να δηλώνει στον πρόλογο ότι «υιοθετεί βιωματική προσέγγιση». Πρέπει να την ενσωματώνει στη δομή του: να ξεκινά δηλαδή με ένα ερέθισμα, να οδηγεί σε κατανόηση, να οργανώνει την καθοδηγούμενη δράση και να καταλήγει σε μιαν εργασία με αποτέλεσμα. Αν οι σελίδες είναι γεμάτες με ασκήσεις συμπλήρωσης και πίνακες κλίσης, τότε η πρακτική μεθοδολογία θα αποδειχθεί παραδοσιακή, ανεξάρτητα από τον όποιον φραστικό εκσυγχρονισμό.

Η λειτουργία «επιμόρφωσης» αυτών των εγχειριδίων είναι ιδιαίτερα σημαντική. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο δάσκαλος/η δασκάλα μπορεί να διαθέτει περιορισμένη τριβή με την Αρχαία Ελληνική ή να αισθάνεται ανασφάλεια απέναντι σε γλωσσικά φαινόμενα. Κρίνεται σκόπιμο ένα προσεκτικά σχεδιασμένο εγχειρίδιο να παρέχει τα ακόλουθα: (α) σύντομες σημειώσεις στόχων ανά μάθημα, (β) ενδεικτικές φράσεις που μπορεί να χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη, (γ) προτάσεις διαχείρισης της τάξης (π.χ. πώς οργανώνεται το παιχνίδι ρόλων), (δ) εναλλακτικές δραστηριότητες για διαφοροποίηση, και (ε) προτάσεις για αξιοποίηση μαθησιακών πόρων (βίντεο, εικόνες, μουσεία). Με αυτόν τον τρόπο, το γλωσσικό εγχειρίδιο μετατρέπεται σε «συν-διδάσκοντα» και μειώνει το κίνδυνο που απορρέει από μια τολμηρή καινοτομία που επερείδεται αποκλειστικά στην προσωπική έμπνευση των συγγραφέων.

Αρχές σχεδιασμού περιεχομένου και γλωσσικής διαβάθμισης

Επιλογή «πυρήνα» λεξιλογίου και συστηματική ανακύκλωση

Κεντρικό ζήτημα στον σχεδιασμό ενός τέτοιου εγχειριδίου είναι ο έλεγχος του λεξιλογίου. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί μικρή ποσότητα νέου λεξιλογίου ανά μάθημα, αλλά υψηλή συχνότητα επανεμφάνισης. Η αρχή της ανακύκλωσης (recycling) προτείνει ότι οι λέξεις πρέπει να επιστρέφουν σε νέα συμφραζόμενα, ώστε να εμπεδώνονται στη μνήμη και να αποκτούν «δίκτυο» σχέσεων. Στην περίπτωση της εξοικείωσης με την Αρχαία Ελληνική, ο λεξιλογικός πυρήνας μπορεί να επιλεγεί με βάση: (α) τη συχνότητα σε απλά κείμενα/μύθους και (β) τη διαφάνεια σε σχέση με τη λαλουμένη Νέα Ελληνική. Μια πρακτική στρατηγική μάλιστα είναι να οργανώνεται το λεξιλόγιο γύρω από θεματικούς πυρήνες (σώμα, οικογένεια, χώρος, σχολείο, τροφή, ζώα) και να συνοδεύεται από πολυτροπικές κάρτες: εικόνα, λέξη, ενδεικτική φράση. Οι κάρτες μπορούν να χρησιμοποιούνται σε παιχνίδια μνήμης, σε «κυνήγι λέξεων» και σε δημιουργικές εργασίες. Η συστηματική χρήση των ίδιων καρτών πράγματι μειώνει το γνωστικό φορτίο και αυξάνει τη συμμετοχή.

Σπειροειδής ανάπτυξη και σταδιακή μεταγλωσσική ορολογία

Η έννοια του «σπειροειδούς αναλυτικού προγράμματος» υποστηρίζει ότι οι βασικές ιδέες μπορούν να εισαχθούν νωρίς σε απλή μορφή και να επανέρχονται σε μεγαλύτερο βάθος αργότερα (Bruner, 1960). Για την εκμάθηση της Αρχαίας Ελληνικής στο δημοτικό σχολείο, αυτό μεταφράζεται σε σταδιακή γνωριμία με φαινόμενα χωρίς πλήρη τυποποίηση· με άλλα λόγια, πρώτα οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι «μερικές λέξεις αλλάζουν λίγο στο τέλος», έπειτα μαθαίνουν ότι αυτό συνδέεται με ρόλους στη φράση, και αργότερα εισάγονται συγκεκριμένοι όροι. Η ορολογία (π.χ. «άρθρο», «ουσιαστικό», «ρήμα») πρόσφορο θα ήταν να χρησιμοποιείται ως εργαλείο παρατήρησης και όχι ως αφόρμηση μονότονης αποστήθισης.

Κείμενα, προσαρμογή και ισορροπία αυθεντικότητας

Ένα κρίσιμο ερώτημα είναι τι είδους κείμενα θα περιλάβει ένα τέτοιο εγχειρίδιο. Η πλήρης αυθεντικότητα (π.χ. εκτενή αποσπάσματα από κλασικούς συγγραφείς) συχνά υπερβαίνει τις δυνατότητες της πρωτοβάθμιας ηλικίας και αυξάνει υπέρμετρα το γνωστικό φορτίο. Από την άλλη

πλευρά, υπερβολικά «τεχνητά» και άκρως πεποιημένα κείμενα μπορεί να στερούνται πολιτισμικού βάθους. Μια ισορροπημένη λύση είναι η χρήση προσαρμοσμένων μικρο-κειμένων που αναπαριστούν έγκυρα και γνήσια πολιτισμικά περιεχόμενα: μικρές σκηνές καθημερινότητας, απλοποιημένες μυθολογικές αφηγήσεις, σύντομες αποφθεγματικές φράσεις, ή σύντομα ποιητικά αποσπάσματα με έντονη ηχητικότητα και αξιοπρόσεκτη γλαφυρότητα.

Εικόνα, διπλή κωδικοποίηση και πολυτροπικοί βοηθοί

Η αξιοποίηση της εικόνας στα πρωτοβάθμια γλωσσικά εγχειρίδια δεν είναι απλώς ζήτημα «ελκυστικότητας», αλλά γνωστικής στήριξης. Η υπόθεση της διπλής κωδικοποίησης επισημαίνει ότι η πληροφορία μπορεί να αναπαρίσταται τόσο λεκτικά όσο και εικονικά, γεγονός που διευκολύνει τη μνήμη και την ανάκληση (Paivio, 1986). Σε ένα εγχειρίδιο Αρχαίας Ελληνικής, η εικόνα μπορεί να λειτουργήσει ως λεξιλογικός άξονας (π.χ. αντικείμενα στην αρχαία αγορά), ως αφηγηματικός άξονας (σειρά εικόνων που διηγούνται έναν μύθο) ή ως πολιτισμικός άξονας (αγγεία, μνημεία, χάρτες). Σημαντικό είναι η εικόνα να έχει συγκεκριμένη λειτουργία και να συνδέεται με δραστηριότητες εντοπισμού, αντιστοίχισης, περιγραφής ή δημιουργίας.

Ενδεικτική δομή ενότητας και ροή διδασκαλίας

Για να είναι λειτουργικό στην τάξη, το εν λόγω εγχειρίδιο χρειάζεται σταθερή και προβλέψιμη δομή ενότητας, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να γνωρίζουν «τι θα συμβεί» και να μειώνεται το εξωγενές γνωστικό φορτίο (Sweller, 1988). Η σταθερότητα αυτή δεν σημαίνει μονοτονία· προϋποθέτει τωόντι ειδικές ρουτίνες και επαναλαμβανόμενες τυπολογίες που επιτρέπουν την ευελιξία. Μια ενότητα μπορεί, επί παραδείγματι, να διαρκεί 2-4 διδακτικές ώρες και να οργανώνεται σε αλληλουχία δραστηριοτήτων με σαφή κλιμάκωση από την κατανόηση στη δημιουργία.

Προτείνεται κάτωθι ένα σχήμα οκτώ σταδίων:

1) Ερέθισμα - εικόνα/αντικείμενο: Μια μεγάλη εικόνα ή ένα πραγματικό αντικείμενο που εισάγει το θέμα.
2) Σύντομη ακρόαση/ανάγνωση: διάλογος ή αφήγηση 8-12 γραμμών, με επανάληψη βασικών λέξεων.
3) Κατανόηση νοήματος: αντιστοίχιση εικόνας-φράσης, επιλογή σωστής εικόνας, «σωστό/λάθος».
4) Λεξιλόγιο και παιχνίδι επανάληψης: κάρτες, παιχνίδι μνήμης, «βρες το αντικείμενο».

5) Σύντομη παρατήρηση γλώσσας: 2-3 παραδείγματα που αναδεικνύουν το νέο στοιχείο (π.χ. άρθρο, πτώση, κατάληξη), με χρώματα ή σύμβολα.
6) Καθοδηγούμενη δημιουργία: συμπλήρωση προτύπων, σύνθεση φράσεων με επιλογές, σύντομος διάλογος σε ζεύγη.
7) Εργασία/αποτέλεσμα: αφίσα, κόμικς, μικρή σκηνή, παιχνίδι, «μουσειακή καρτέλα».
8) Αναστοχασμός/αυτοαξιολόγηση: «μπορώ να...», μικρή ρουμπρίκα, καταγραφή «μιας λέξης που έμαθα» (Black & Wiliam, 1998).

Παραδείγματα δραστηριοτήτων και διδακτικών «προτύπων»

Ετυμολογικά μονοπάτια και γλωσσική επίγνωση

Η σύνδεση με τη λαλουμένη ελληνική γλώσσα μπορεί να καταστεί μοχλός παρακίνησης και πεδίο ανάπτυξης της γλωσσικής επίγνωσης. Σε μικρές ηλικίες, η ετυμολογία προτείνεται να οργανώνεται ως παιχνίδι «ανακάλυψης»: ο μαθητής εντοπίζει μια ρίζα, τη συναντά σε σύγχρονες λέξεις και κατασκευάζει «οικογένειες». Ένα τέτοιο γλωσσικό εγχειρίδιο μπορεί να ενσωματώνει μια σταθερή ρουμπρίκα «Από την Αρχαία στη Νέα», με 2-3 παραδείγματα ανά ενότητα και μια συνοπτική εργασία: «βρες ακόμη δύο λέξεις με την ίδια ρίζα», «ζωγράφισε μια λέξη και γράψε τη ρίζα της». Η πρακτική αυτή μάλιστα ενισχύει δεξιότητες λεξιλογικής ανάλυσης και υποστήριξης της κατανόησης σε άλλα μαθήματα (λ.χ. γλώσσα, ιστορία).

Παιχνίδι ρόλων και μικρο-δραματοποιήσεις

Το παιχνίδι ρόλων επιτρέπει στους μαθητές και στις μαθήτριες να χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως δράση, μειώνοντας τον φόβο του λάθους και αυξάνοντας την αίσθηση συμμετοχής. Στο πλαίσιο της ερευνητικής προβληματικής, της σχετικής με τη γλωσσική διδασκαλία των κλασικών γλωσσών στην πρωτοβάθμια ηλικία, οι δραματοποιήσεις αναφέρονται συχνά ως πρακτική που συνδέει γλώσσα, σώμα και πολιτισμό (Bracke, 2024). Ένα γλωσσικό εγχειρίδιο Αρχαίας Ελληνικής μπορεί πάντοτε να προτείνει μικρο-σενάρια: χαιρετισμό, παρουσίαση, ερώτηση «τί ἐστιν;» δείχνοντας αντικείμενα, ή σκηνή αρχαίας αγοράς με καρτέλες ποικίλων προϊόντων και αγαθών. Η μέθοδος της σκαλωσιάς εδώ είναι αποφασιστική: πρότυπες φράσεις, εικόνες με συννεφάκια λόγου, και σαφείς ρόλοι.

Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να επαναλαμβάνεται σε τρεις βαθμίδες: (α) με ανάγνωση από το βιβλίο, (β) με κάρτες και εικόνες, (γ) με ελεύ-

θερη αντικατάσταση λέξεων. Με τον τρόπο αυτόν, το γλωσσικό εγχειρίδιο προσφέρει έναν μηχανισμό σταδιακής «απόσυρσης» της βοήθειας, ενώ οι μαθητές βιώνουν ευχάριστα τη βαθμιδωτή βελτίωσή τους. Επιπλέον, μικρές σκηνές μπορούν να συνδεθούν με έναν μύθο ή μιαν ιστορία: ένα παιδί παίζει τον Ερμή και «μεταφέρει» ένα μήνυμα, ενώ οι συμμαθητές αποκωδικοποιούν τις λέξεις-κλειδιά.

Κόμικς, εικονο-αφήγηση και πολυτροπική παραγωγή

Τα κόμικς και η εικονο-αφήγηση αποτελούν ιδανικά είδη διδακτικών μέσων για το δημοτικό σχολείο, επειδή συνδυάζουν εικόνα, λόγο και ρυθμό (Μουλά & Μαλαφάντης 2015). Ένα τέτοιο εγχειρίδιο μπορεί να περιλαμβάνει έτοιμες λωρίδες κόμικς, όπου οι μαθητές συμπληρώνουν λεζάντες ή «μπαλόνια», καθώς και κενά καρέ για περαιτέρω εξάσκηση. Η δημιουργία επιτελείται βαθμηδόν: από την επιλογή λέξης στη συμπλήρωση φράσης και από εκεί στη σύντομη δημιουργία, με τα κατάλληλα μαθησιακά στηρίγματα. Η πρακτική αυτή ευθυγραμμίζεται με την πρόσφατη θεωρία του Πολυγραμματισμού, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες σχεδιάζουν το νόημα αξιοποιώντας πολλαπλούς μαθησιακούς τρόπους (New London Group, 1996).

Μικρά έργα ή εγχειρήματα (projects), ψηφιακοί μικρο-πόροι και αυθεντικότητα

Τα ελάσσονα έργα ή εγχειρήματα μπορούν να οργανώνονται μέσα σε 2-3 διδακτικές ώρες και να οδηγούν σε συλλογικό αποτέλεσμα: μια «γωνιά αρχαίου κόσμου» στην τάξη, ένα επιτραπέζιο παιχνίδι λεξιλογίου ή ένα «μουσειακό ταμπελάκι» για ένα αντικείμενο. Το εγχειρίδιο μπορεί να παρέχει ρουμπρίκες έργων (π.χ. «είπαμε 3 λέξεις-στόχους», «χρησιμοποιήσαμε 1 πρότυπη φράση») και να προτείνει διακριτές εναλλακτικές για διαφοροποίηση. Η αυθεντικότητα ενισχύεται με ελεγχόμενη χρήση των πηγών (φωτογραφίες αγγείων, μνημείων, απλές επιγραφές), πάντοτε με την ανάλογη καθοδήγηση, ώστε να αποφεύγεται η υπερφόρτωση (Mayer, 2009).

Διαφοροποίηση, ένταξη και καθολικός σχεδιασμός μάθησης

Η πρωτοβάθμια τάξη είναι εγγενώς ετερογενής: μαθητές με διαφορετικό ρυθμό μάθησης, διαφορετικές εμπειρίες γραμματισμού, πιθανές μαθη-

σιακές δυσκολίες ή πολυγλωσσικό υπόβαθρο συνυπάρχουν στην ίδια αίθουσα. Ένα γλωσσικό εγχειρίδιο που προϋποθέτει ομοιογένεια οδηγεί αναπόφευκτα σε αποκλεισμούς. Οι αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Universal Design for Learning) προϋποθέτουν την παροχή πολλαπλών μέσων συμμετοχής, αναπαράστασης και έκφρασης, ώστε όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες να επιτυγχάνουν με ευχέρεια τους βασικούς στόχους (CAST, 2018).

Στην πράξη, τα ως άνω εγχειρίδια μπορούν να ενσωματώνουν τη διαφοροποίηση σε τρία επίπεδα. Πρώτον, διαφοροποίηση στην είσοδο (input): το ίδιο νόημα μπορεί να παρουσιαστεί με περισσότερο εικονιστικό και εικαστικό υλικό, με ακρόαση, ή με μικρότερο σε έκταση κείμενο για μαθητές και μαθήτριες που δυσκολεύονται στην ανάγνωση. Δεύτερον, διαφοροποίηση στην παραγωγή (output): ο μαθητής μπορεί να επιλέγει ανάμεσα σε μονολεκτικές απαντήσεις, σε φράσεις με σχετικό υπόδειγμα ή σε μικρές προτάσεις. Τρίτον, διαφοροποίηση στη διαδικασία: η εργασία μπορεί να γίνει ατομικά, σε ζεύγη ή σε μικρή ομάδα, ενώ διαφορετικοί ρόλοι επιτρέπουν σε όλους να συμμετέχουν (π.χ. «αναγνώστης», «εικονο-ελεγκτής», «συντονιστής»). Ενδεικτικά, ένα γλωσσικό εγχειρίδιο μπορεί να χρησιμοποιεί εικονίδια, για να αναπαριστήσει συγκεκριμένες επιλογές: «βοήθεια» (επιπλέον παράδειγμα), «πρόκληση» (επέκταση), «συνεργασία» (ομαδική εκτέλεση). Μπορεί επίσης να παρέχει «τράπεζες λέξεων» και «πλαίσια προτάσεων» που επιτρέπουν στον μαθητή και στην μαθήτρια να παράγουν λόγο χωρίς να αισθάνονται ότι ματαιοπονούν. Η διαφοροποίηση δεν σημαίνει διαφορετικούς στόχους για κάθε παιδί, αλλά διαφορετικές διαδρομές προς κοινούς βασικούς στόχους: κατανόηση, συμμετοχή, δημιουργία.

Έτι σπουδαιότερον, η ένταξη συνδέεται και με τη γλωσσική ταυτότητα. Η Αρχαία Ελληνική μπορεί να παρουσιαστεί ως εργαστήριο γλωσσών: οι μαθητές συγκρίνουν ρίζες, δάνεια, κοινά μορφήματα, παραθέτουν παραδείγματα από τη γλώσσα του σπιτιού τους και βλέπουν πώς οι ποικίλες ιστορικές μορφές της ίδιας γλώσσας συνδέονται μεταξύ τους. Με αυτόν τον τρόπο, το μάθημα ενισχύει την ισοτιμία και τη συμμετοχική νοοτροπία της τάξης, αντί να λειτουργεί ως άλλη μια άνιση δοκιμασία επιλογής.

Διαμορφωτική αξιολόγηση, ανατροφοδότηση και κριτήρια επιτυχίας

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η αξιολόγηση οφείλει να είναι κατά βάση διαμορφωτική: να παρέχει πληροφορίες που βοηθούν τον μαθητή και

τη μαθήτρια να καταλάβει πού βρίσκεται, τι πέτυχε και τι χρειάζεται να βελτιώσει, χωρίς να μετατρέπεται σε έναν ακόμη μηχανισμό άγχους ή ταξινόμησης (Black & Wiliam, 1998). Τα γλωσσικά εγχειρίδια μπορούν να ενσωματώνουν μικρής κλίμακας μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης (λ.χ. κλίμακες «μπορώ να...», μικρά σύμβολα), καθώς και σύντομες δραστηριότητες ελέγχου κατανόησης στο τέλος της κάθε ενότητας. Ιδιαίτερα χρήσιμη προς τον σκοπό αυτόν είναι η ορατή παρουσία κριτηρίων επιτυχίας: «για να ολοκληρώσω την εργασία μου, χρειάζομαι 3 λέξεις-στόχους και 1 φράση», ή «στον διάλογο χρησιμοποίησα χαιρετισμό και ερώτηση».

Η ανατροφοδότηση συν τοις άλλοις είναι αποτελεσματικότερη όταν είναι συγκεκριμένη, όταν δηλαδή προτείνει επόμενα βήματα και όταν ενθαρρύνει την αυτορρύθμιση (Hattie & Timperley, 2007). Σε τέτοιου είδους διδακτικά εγχειρίδια της Αρχαίας Ελληνικής η ανατροφοδότηση δεν χρειάζεται να είναι ιδιαζόντως διορθωτική. Μπορεί κάλλιστα να είναι περιγραφική: «πέτυχες να ταιριάξεις σωστά τις εικόνες με τις φράσεις», «δοκίμασε να προσθέσεις άρθρο μπροστά στο ουσιαστικό», «χρησιμοποίησε την τράπεζα λέξεων, για να βρεις άλλη μια λέξη». Επιπροσθέτως, η ανατροφοδότηση μπορεί να γίνεται συλλογικά: η τάξη παρατηρεί ένα παράδειγμα και συζητά «τι λειτούργησε» και «τι μπορούμε να βελτιώσουμε», καλλιεργώντας έτσι γλώσσα μάθησης.

Τα εν λόγω εγχειρίδια μπορούν ακόμη να προτείνουν μικρές ρουμπρίκες για τα αποτελέσματα των εργασιών (projects), με λίγα και κατανοητά κριτήρια. Μια ρουμπρίκα για κόμικς, επί παραδείγματι, μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής: (α) χρήση δύο λέξεων-στόχων, (β) σωστή αντιστοίχιση εικόνας και λεζάντας, (γ) αμιγή παρουσίαση. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής γνωρίζει τι αξιολογείται και ακολούθως αναπτύσσει μεταγνωστικές δεξιότητες. Η διαμορφωτική αξιολόγηση εντέλει τροφοδοτεί τον σχεδιασμό του/της εκπαιδευτικού: αν μια τάξη δυσκολεύεται ιδιαίτερα και συνεχώς σε ένα φαινόμενο, το εγχειρίδιο πρέπει να προσφέρει εναλλακτικές διαδρομές, περαιτέρω παραδείγματα και ευχάριστα παιχνίδια επανάληψης.

Κριτήρια αποτίμησης της ποιότητας ενός γλωσσικού εγχειριδίου

Η αποτίμηση ενός τέτοιου γλωσσικού εγχειριδίου μπορεί να οργανωθεί ως κατάλογος ελέγχου, με κριτήρια που προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία περί του σχεδιασμού γλωσσικών και επιμορφωτικών υλικών (Tomlinson, 2013· Tomlinson & Masuhara, 2018) και κυριότατα από τις

παιδαγωγικές ανάγκες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα κριτήρια δεν λειτουργούν επουδενί ως απλοϊκή «συνταγή», αλλά ως δημιουργικό εργαλείο κριτικού αναστοχασμού για συγγραφείς, επιτροπές αξιολόγησης και εκπαιδευτικούς.

Ενδεικτικά, τα βασικά κριτήρια μπορούν να διατυπωθούν κάτωθι ως βασικά ερωτήματα:

1) Στόχοι: είναι σαφείς, λειτουργικοί και διατυπωμένοι με τρόπο που τους αντιλαμβάνεται ο μαθητής/μαθήτρια;
2) Πρόοδος: υπάρχει κλιμάκωση αλλά και επαναληπτική επάνοδος σε λέξεις/δομές (Bruner, 1960);
3) Ανακύκλωση: επανέρχονται οι ίδιες λέξεις και δομές σε νέα συμφραζόμενα;
4) Μέθοδος σκαλωσιάς: παρέχονται πρότυπα, παραδείγματα, οπτικά βοηθήματα αλλά ενσωματώνεται και η τεχνική της σταδιακής απόσυρσης βοήθειας (Vygotsky, 1978);
5) Νόημα: προηγούνται η κατανόηση και η χρήση από την εκτενή ανάλυση;
6) Γνωστικό φορτίο: η σελιδοποίηση, οι οδηγίες και ο όγκος της πληροφορίας συνάδουν προς τις ανάγκες αυτής της μικρής ηλικίας (Sweller, 1988);
7) Πολυμεσικός σχεδιασμός: οι εικόνες και τα πολυτροπικά στοιχεία είναι λειτουργικά και όχι διακοσμητικά (Mayer, 2009· Paivio, 1986);
8) Tasks: υπάρχουν εργασίες με αφορμές δημιουργικότητας και σαφές αποτέλεσμα (Nunan, 2004· Ellis, 2003);
9) Διαθεματικότητα: προτείνεται οργανική σύνδεση με πολιτισμικό περιεχόμενο (Coyle et al., 2010);
10) Διαφοροποίηση: προβλέπονται επιλογές ευχερούς πρόσβασης και δημιουργικής έκφρασης (CAST, 2018);
11) Αξιολόγηση: ενσωματώνεται διαμορφωτική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση (Black & Wiliam, 1998);
12) Υποστήριξη εκπαιδευτικού: υπάρχουν οδηγός εκπαιδευτικού, προτάσεις διδασκαλίας, ιδέες διεύρυνσης και κατάλληλες λύσεις.

Η χρήση ενός τέτοιου πλαισίου βοηθά να απομακρυνθούμε από γενικές και ανώφελες εντυπώσεις του τύπου «είναι ωραίο βιβλίο!» και να φτάσουμε σε μια τεκμηριωμένη κρίση που συνδέεται άρρηκτα με σαφέστατα και μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα.

Συμπεράσματα

Τα διδακτικά εγχειρίδια για την Αρχαία Ελληνική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι απλώς υποστηρικτικό υλικό, αλλά ο βασικός μηχανισμός που μετατρέπει μια παιδαγωγική ιδέα πολιτισμικής καλλιέργειας σε οργανωμένη διδακτική πράξη. Η αποτελεσματικότητά τους θα μπορούσε να εδράζεται στη βιωματική μάθηση, στη μέθοδο της σκαλωσιάς και στη κοινωνική διάσταση της γνώσης (Kolb, 1984· Vygotsky, 1978), στην επικοινωνιακή και εργασιοκεντρική οργάνωση των δραστηριοτήτων (Canale & Swain, 1980· Nunan, 2004· Ellis, 2003), καθώς και σε αρχές πολυμεσικού και πολυτροπικού σχεδιασμού που ελέγχουν το γνωστικό φορτίο των μαθητών και των μαθητριών (Sweller, 1988· Mayer, 2009). Με βάση τα προαναφερθέντα, προτείνεται τα εγχειρίδια αυτά να σχεδιάζονται με αφηγηματική συνοχή και παιγνιώδεις δραστηριότητες, σαφή γλωσσική διαβάθμιση και ανακύκλωση, σταθερές ρουμπρίκες σύνδεσης με τη λαλουμένη ελληνική γλώσσα, συνεργατικές εργασίες μικρής κλίμακας, και επιλεκτική αξιοποίηση ποικίλων ψηφιακών πόρων. Επιπλέον, η διαφοροποίηση και ο καθολικός σχεδιασμός μάθησης πρόσφορο θα ήταν να ενσωματώνονται ως θεμελιακές αρχές και όχι ως απλές «προσθήκες», ώστε η Αρχαία Ελληνική να αποτελέσει κοινό πεδίο εμπειρίας για όλα τα παιδιά (CAST, 2018). Ακράδαντη είναι η πεποίθηση του γράφοντος ότι το βιωματικό διδακτικό υλικό που έχει παραχθεί με ιδιαίτερη επιτυχία πρώτη φορά για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο υλοποίησης του ερευνητικού προγράμματος του ΕΚΠΑ με τίτλο «Μια Νευροεπιστημονική Προοπτική Μελέτη για τη Γνωστική Επίδραση των Αρχαίων Ελληνικών σε Μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» θα αποτελέσει πολύτιμο οδηγό για τέτοιου είδους προσπάθειες στο άμεσο μέλλον.

Εν κατακλείδι, η Αρχαία Ελληνική στο δημοτικό σχολείο δεν επιδιώκει να δημιουργήσει «μικρούς φιλολόγους», αλλά επιζητεί τωόντι να προσφέρει μια τερπνή αφόρμηση γλωσσικής και πολιτισμικής αφύπνισης: με άλλα λόγια, να ενισχύσει τη φιλομάθεια, να καλλιεργήσει τη μεταγλωσσική επίγνωση και να αποκαλύψει στα παιδιά θεμελιώδεις αλήθειες, αξίες και μαρτυρίες για τη ζωή και τον κόσμο τους. Με κατάλληλα σχεδιασμένα γλωσσικά εγχειρίδια και με την αδιάλειπτη υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η αρχαία ελληνική μπορεί να γίνει γέφυρα παιδείας, ευκαιρία συμμετοχής και αφορμή δημιουργικότητας, προσφέροντας στους μικρούς μαθητές και στις μικρές μαθήτριες μιαν εξόχως βιωματική επαφή με ένα από τα σπουδαιότερα κεφάλαια της πολιτισμικής κληρονομιάς τους και συνάμα του παγκόσμιου πνεύματος (Μαρκαντωνάτος 2020).

Η πρόκληση, επομένως, είναι η δημιουργία διδακτικών μέσων και υλικών που συνδυάζουν τη γλωσσική ακρίβεια και την παιγνιώδη σκοποθεσία, έτσι ώστε η Αρχαία Ελληνική να βιώνεται ευχάριστα ως ολοζώντανη και πάλλουσα παιδεία μέσα στην τάξη.

Βιβλιογραφία

Bell, B. (1999). *Minimus: Starting Out in Latin.* Cambridge University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Bracke, E. (2024). Teaching Latin and ancient Greek in the 21st-century primary school: Framing local approaches to international challenges. *Journal of Classics Teaching, 25*(49), 33–38. https://doi.org/10.1017/S2058631023000636

Bruner, J. S. (1960). The Process of Education. Harvard University Press.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author. https://udlguidelines.cast.org

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge* University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching.* Oxford University Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Holmes-Henderson, A. (2016). Teaching Latin and Greek in primary classrooms: The Classics in Communities Project. *Journal of Classics Teaching, 17*(33), 50–53. https://doi.org/10.1017/S2058631016000131

Holmes-Henderson, A., & Kelly, K. (2022). *Ancient languages in primary schools in England: A Literature Review (Research report for the Department for Education).* Department for Education, UK.

Holmes-Henderson, A., Hunt, S., & Musié, M. (Eds.). (2018*). Forward with Classics: Classical Languages in Schools and Communities.* Bloomsbury.

Hunt, S. (2018). Latin is not dead: The rise of communicative approaches to the teaching of Latin in the US. In A. Holmes-Henderson, S. Hunt, & M. Musié (Eds.), *Forward with Classics: Classical Languages in Schools and Communities* (pp. 89–108). Bloomsbury.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Prentice Hall.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication.* Arnold.

Μαρκαντωνάτος, Α. (2020). *Το Βάρος της Γνώμης. Θέατρο, Παιδεία, Λογοτεχνία, Πολιτική.* Εκδόσεις Ηρόδοτος.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Mertzani, M. (2013). Communicative language teaching in Ancient Greek primary classes. PhaoS, 13*, 119–136.*

Μουλά, Ε. Ε., & Μαλαφάντης, Κ. (2015). *Σύννεφα Λόγου. Κόμικς και Νέοι Γραμματισμοί.* Εκδόσεις Ρενιέρη.

Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design.* Routledge.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60–92.

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching.* Cambridge University Press.

Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach.* Oxford University Press.

Primary Latin Project. (n.d.). *The Primary Latin Project.* Retrieved 13 December 2025, from https://primarylatinproject.org/

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257–285.

Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials Development in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (Ed.). (2013). *Developing Materials for Language Teaching* (2nd ed.). Bloomsbury.

Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2018). *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Wiley-Blackwell.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Βιωματική Διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών στο Δημοτικό **134**

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Ψηφιακά Παιχνίδια ως Εργαλεία Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Προοπτικές και Ερευνητικές Κατευθύνσεις **181**

Θεοδώρα Μαλλιαρού, Ηρώ Βούλγαρη, Ευαγγελία Κούρτη, Ναταλία Αρσενοπούλου, Κατερίνα Γιωτοπούλου, Βαρβάρα Κοντονή, Μανώλης Μελισσουργός, Ρένια Παπαθανασίου, Άννα Πούπου, Χαράλαμπος Ριζόπουλος, Αγάπη Χρυσανθακοπούλου

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Η Εκπαίδευση ως Πράξη Δημοκρατίας: Δεξιότητες, Αξίες και Συλλογική Ευθύνη **200**

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Η πρόσληψη της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του ΤΕΑΠΗ: Αντιλήψεις, εμπειρίες |και προκλήσεις στη διαμόρφωση της στοχαστικής οπτικής απέναντι στην εκπαιδευτική πράξη **314**

Ψηφιακά Παιχνίδια ως Εργαλεία Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Προοπτικές και Ερευνητικές Κατευθύνσεις

Θεοδώρα Μαλλιαρού , *ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ, ΕΚΚΟΜΕΔ*
thmalliarou@gmail.com

Ηρώ Βούλγαρη, *ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ*
voulgari@ecd.uoa.gr

Ευαγγελία Κούρτη, *ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ*
ekourti@ecd.uoa.gr

Ναταλία Αρσενοπούλου, *Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ ΕΚΠΑ*
natarsen@media.uoa.gr

Κατερίνα Γιωτοπούλου, *Τμήμα Ψηφιακών Τεχνών και Κινηματογράφου ΕΚΠΑ*
kgioto@dcarts.uoa.gr

Βαρβάρα Κοντονή, *Cinemagazine.gr*
kontoni.varvara@gmail.com

Μανώλης Μελισσουργός, *Camera Zizanio*
melissourgos@olympiafestival.gr

Ρένια Παπαθανασίου, *Τμήμα Κινηματογράφου ΑΠΘ, ΕΚΚΟΜΕΔ*
a.papathanasiou@ekkomed.gr

Άννα Πούπου, *Τμήμα Ψηφιακών Τεχνών και Κινηματογράφου ΕΚΠΑ,*
annap@dcarts.uoa.gr

Χαράλαμπος Ριζόπουλος, *Τμήμα Ψηφιακών Τεχνών και Κινηματογράφου ΕΚΠΑ*
c_rizopoulos@dcarts.uoa.gr

Αγάπη Χρυσανθακοπούλου, *Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Τεχνολογίας Υπολογιστών Πανεπιστήμιο Πατρών*
agapi.chrys@ece.upatras.gr

Περίληψη

Στις εισηγήσεις του συμποσίου εξετάστηκε η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών ως εργαλείων κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Με αφετηρία τα προ-κινηματογραφικά παιχνίδια, ως πρώιμες μορφές διαδραστικής μάθησης, παρουσιάστηκε η εξέλιξη των ψηφιακών παιχνιδιών σε σύνθετα αφηγηματικά περιβάλλοντα που ενισχύουν τη συμμετοχή των παικτών και καλλιεργούν τη δημιουργικότητα, τη βιωματική μάθηση και την κριτική σκέψη. Τονίστηκε ο ρόλος της κινηματογραφικής αφήγησης στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών, καθώς και η συμβολή των τεχνολογιών εκτεταμένης πραγματικότητας και της παιγνιοποίησης στην ενίσχυση της συμμετοχής, της ενσυναίσθησης και της διάδρασης με το μαθησιακό αντικείμενο. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στην ανάπτυξη μιας ψηφιακής πλατφόρμας για την εκπαίδευση παιδιών και εκπαιδευτικών στον κινηματογράφο.

Λέξεις-κλειδιά: κινηματογραφική εκπαίδευση, ψηφιακός γραμματισμός, ψηφιακά παιχνίδια και μάθηση, πλατφόρμα κινηματογραφικής εκπαίδευσης

Abstract

The symposium presentations examined the use of digital games as tools for film education. Starting from pre-film gadgets, as early forms of interactive learning, the evolution of digital games into complex narrative environments that enhance player participation and foster creativity, experiential learning and critical thinking was presented. The role of cinematic storytelling in the design of educational digital games was emphasized, as well as the contribution of augmented reality technologies and gamification in enhancing participation, empathy and interaction with the learning object. Particular reference was made regarding the development of a digital platform for the education of children and teachers in film.

Keywords: film education, digital literacy, digital games and learning, film education platform

Εισαγωγή: Η σημασία της ενσωμάτωσης των ψηφιακών παιχνιδιών στην κινηματογραφική εκπαίδευση

Σε αυτό το άρθρο συνοψίζονται και συντίθενται οι παρουσιάσεις και οι τοποθετήσεις των ομιλητών (οι συγγραφείς αυτού του άρθρου) που συμμετείχαν στο Θεματικό Συμπόσιο «Ψηφιακά Παιχνίδια ως Εργαλεία Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Προοπτικές και Ερευνητικές Κατευθύνσεις» που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του 13ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος το Νοέμβριο 2025 στην Αθήνα (https://13synpee.primedu.uoa.gr/). Αφορμή για τη διοργάνωση του συμποσίου ήταν το έργο «Το Εργοστάσιο των Κινούμενων Εικόνων» για τη δημιουργία μίας πλατφόρμας ψηφιακών παιχνιδιών με σκοπό την κινηματογραφική εκπαίδευση παιδιών δημοτικού (περισσότερα στην ενότητα «Το Εργοστάσιο των Κινούμενων Εικόνων»). Η διασύνδεση των πεδίων των ψηφιακών παιχνιδιών και της κινηματογραφικής εκπαίδευσης, παρότι παρουσιάζει εκπαιδευτικό και ερευνητικό ενδιαφέρον (Voulgari et al., 2025) αποτελεί πεδίο με περιορισμένη ακαδημαϊκή έρευνα, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Συνεπώς, προέκυψε η ανάγκη δημιουργίας μιας κοινότητας μέσω της οποίας θα διερευνηθεί το ζήτημα της αξιοποίησης ψηφιακών παιχνιδιών για τη διδασκαλία του κινηματογράφου, ιδίως σε παιδιά. Το Συμπόσιο διοργανώθηκε στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας διαλόγου και ανάπτυξης μιας κοινότητας.

Ιστορική ανασκόπηση της σχέσης παιχνιδιού-κινηματογράφου

Ο κινηματογράφος αποτελεί ένα κατεξοχήν πεδίο σύγκλισης της επιστήμης και της τέχνης και ασκεί διαχρονική γοητεία στο κοινό από τις απαρχές του έως τις σύγχρονες ψηφιακές του μορφές. Η ιστορική του εξέλιξη συνδέεται στενά με τα προ-κινηματογραφικά ή οπτικά ή φιλοσοφικά παιχνίδια του 19ου αιώνα (ζωοτρόπιο, θαυματοτρόπιο, στροβοσκοπικοί δίσκοι, φαινακιστοσκόπιο κ.ά, Εικόνα 1 και Εικόνα 2), τα οποία θεωρούνται πλέον πρώιμες μορφές διδακτικής της θέασης. Μέσα από το παιχνίδι, οι συσκευές αυτές ενίσχυαν τη μάθηση και ταυτόχρονα καλλιεργούσαν μια νέα κουλτούρα της κινούμενης εικόνας.

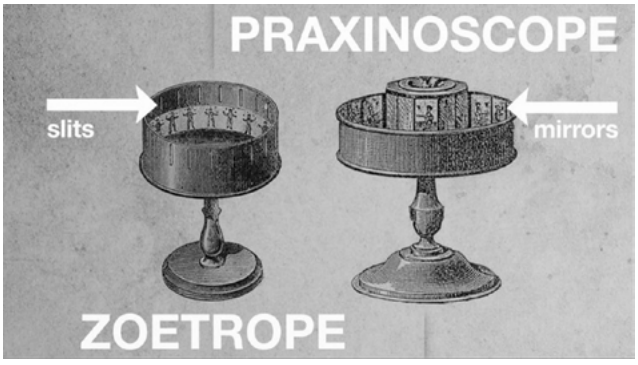
Εικόνα 1 *Υφασμάτινο 'πανόραμα' που γυρίζει κυκλικά με μανιβέλα, από αριστερά προς τα δεξιά, φωτίζεται από πίσω και προβάλλεται σε μια οθόνη που αποτελεί μέρος ενός 'ντεκόρ' τσίρκου (Μουσείο Κινηματογράφου της Ταινιοθήκης της Ελλάδος)*

Τα προ-κινηματογραφικά παιχνίδια συνδύαζαν τεχνική γνώση, αφήγηση και ενεργή συμμετοχή. Η κίνηση της εικόνας προέκυπτε από τη διαδοχή εικόνων, ενώ η χρήση των μηχανισμών απαιτούσε σωματική εμπλοκή, όπως το γύρισμα του δίσκου, τη ρύθμιση του φωτισμού ή τη δημιουργία ενός απλού αφηγηματικού πλαισίου. Η χειρωνακτική αυτή διάσταση της πρώιμης οπτικής ψυχαγωγίας ανέδειξε ότι το κινούμενο είδωλο δεν είναι προϊόν μαγείας, αλλά αποτέλεσμα τεχνικής σύλληψης και αντίληψης του χρόνου και της εικόνας. Με αυτόν τον τρόπο, οι θεατές, και ιδιαίτερα τα παιδιά, κατανοούσαν βιωματικά τις βασικές αρχές της κινούμενης εικόνας. Στις μέρες μας, τα προ-κινηματογραφικά παιχνίδια αξιοποιούνται στη σχολική τάξη, σε επιμορφώσεις, αλλά κυρίως σε κινηματογραφικά μουσεία ως εκπαιδευτικά εργαλεία που εισάγουν τα παιδιά στην οπτική αφήγηση. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιχνίδια δεν λειτουργούν μόνο ως τεχνικοί πρόδρομοι του κινηματογράφου, αλλά και ως φορείς πολιτισμικής αλλαγής, καθώς διαμόρφωσαν μια «μηχανική κοσμοεικόνα», έναν νέο τρόπο θέασης και αντίληψης για τον κόσμο και μια διαφορετική σχέση ανάμεσα στον θεατή και την εικόνα (Μέρμηγκα, 2022). Η μετάβαση από τη μηχανική ψευδαίσθηση στην κινούμενη εικόνα σηματοδότησε το πέρασμα από την απλή παρατήρηση στη βιωματική και συναισθηματική εμπλοκή με την αφήγηση.

Η Bak, στο βιβλίο της Playful Visions *(Παιγνιώδεις Θεάσεις) (2020)* επαναπροσδιορίζει τα προ-κινηματογραφικά παιχνίδια του 19ου αιώνα

ως «πρώιμα μέσα εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας» που συνέβαλαν στη διαμόρφωση της νεωτερικής παιδικής κουλτούρας και λειτούργησαν ως προπομποί των νέων μέσων, καθώς μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μάθαιναν να ελέγχουν, να ερμηνεύουν και να κατανοούν την εικόνα. Η όραση μετατρεπόταν σε ενεργητική και ερμηνευτική διαδικασία, όπου η φαντασία και η εκπαίδευση συνυπήρχαν, θεμελιώνοντας μια μορφή οπτικοακουστικής εκπαίδευσης που επεκτάθηκε αργότερα στον κινηματογράφο και σήμερα στα ψηφιακά και διαδραστικά μέσα. Στο πλαίσιο αυτό, ο κινηματογράφος δεν περιορίστηκε στην ψυχαγωγία, αλλά αναγνωρίστηκε και ως εργαλείο μελέτης και επιστημονικής απεικόνισης. Υπενθυμίζεται ότι το σχολείο, ήδη πριν από την καθιέρωσή του κινηματογράφου, αξιοποιούσε συστηματικά την εικόνα στη διδασκαλία μέσω εικονογραφημένων εγχειριδίων, χαρτών και οπτικών αναπαραστάσεων (βλ. Comenius στο Bácares Jara, 2023). Η έλευση του κινηματογράφου ενίσχυσε αυτή την παιδαγωγική παράδοση της αισθητηριακής και διαισθητικής μάθησης, προσφέροντας δυναμικές αναπαραστάσεις όταν το φυσικό αντικείμενο απουσίαζε. Κατά τον 20ο αιώνα, ο κινηματογράφος απέκτησε θεσμικό ρόλο στην εκπαίδευση. Παρατηρήθηκε επίσης ότι στις διεθνείς εμπορικές εκθέσεις ο κινηματογράφος παρουσιάστηκε συχνά δίπλα στο σχολείο ως σύμβολο εκσυγχρονισμού, ενώ σε χώρες με υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού αξιοποιήθηκε ως μέσο επέκτασης της σχολικής διαδικασίας και της μαζικής μόρφωσης, επιβεβαιώνοντας τον παιδαγωγικό του δυναμισμό (Bácares Jara, 2023).

Η σύνδεση κινηματογράφου, τεχνολογίας και εκπαίδευσης αναδεικνύει τη διαρκή σημασία της εικόνας στη συγκρότηση γνώσης, εμπειρίας και πολιτισμικής συνείδησης.



Εικόνα 2 *Ζωοτρόπιο και πραξινοσκόπιο*

Όπως ο κινηματογράφος, έτσι και τα ψηφιακά παιχνίδια ξεκίνησαν ως τεχνολογικά επιτεύγματα, ως επιδείξεις επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου. Για παράδειγμα, το 1958 παρουσιάζεται αυτό που θεωρείται ως το πρώτο ψηφιακό παιχνίδι, το *Tennis for Two*, το πρώτο παιχνίδι σε υπολογιστή που κατασκευάστηκε με γνώμονα την ψυχαγωγία από τον Αμερικανό φυσικό William Higinbotham (Εικόνα 3).

Εικόνα 3 *Tennis for two, 1958*

Με την ωρίμανση τους τα παιχνίδια άρχισαν να συναντούν, να συνδιαλέγονται με τον κινηματογράφο. Οι ιστορίες, οι κόσμοι, οι ήρωες ταξιδεύουν από το ένα μέσο στο άλλο. Βλέπουμε μεταφορές ταινιών σε παιχνίδια ή παιχνίδια να γίνονται ταινίες και τηλεοπτικές σειρές, διατηρώντας παρόμοια ιστορία, αφήγηση και αισθητική ή και αφηγηματικούς κόσμους να εξελίσσονται διαδοχικά με διαμεσικό τρόπο. Παράλληλα βλέπουμε ταινίες να εξερευνούν την ίδια την έννοια του παιχνιδιού και τη σχέση του παιχνιδιού με την κοινωνία, είτε ως εργαλεία επικίνδυνα, π.χ. ως παράγοντας αποξένωσης των ανθρώπων, είτε ως κομμάτι της συλλογικής μνήμης, πολιτισμικό αντικείμενο ή αντικείμενο νοσταλγίας. Βλέπουμε παιχνίδια να δανείζονται κινηματογραφικές συμβάσεις, είτε αυτές αφορούν σε κινηματογραφικές τεχνικές και αισθητική όπως το μέγεθος του κάδρου ή την οπτική γωνία της κάμερας, είτε σε επίπεδο αφηγηματικού περιεχομένου με επιρροές από συμβάσεις είδους (genre). Βλέπουμε όμως και το αντίστροφο, στοιχεία παιχνιδιού να ενσωματώνονται και να μετασχηματίζουν τις αφηγηματικές δομές στον κινηματογράφο, όπως για παράδειγμα επαναλαμβανόμενοι κύκλοι δράσης ή πολλαπλές εκβάσεις. Ακόμα, παρατηρείται η προσπάθεια ενσωμάτωσης στοιχειώδους δυνατότητας άμεσης αλληλεπίδρασης με το αφηγηματικό περιεχόμενο σε κινηματογραφικές ταινίες, από το πειραματικό εγχείρημα του *Kinoautomat*

(Radúz Činčera, 1967) μέχρι πιο πρόσφατους εμπορικούς τίτλους και με στόχο το ευρύτερο κοινό, με ενδεικτικό παράδειγμα το επεισόδιο της σειράς *Black Mirror* «Bandersnatch» (David Slade, 2018). Η ενίσχυση των κινηματογραφικών στοιχείων στα παιχνίδια οφείλεται εν μέρει στην πρόοδο της τεχνολογίας των γραφικών και τη μεγάλη διαθέσιμη ποσότητα αποθηκευτικού χώρου.

Παρά τις ομοιότητές τους με τον κινηματογράφο όμως, τα παιχνίδια αποτελούν ένα διακριτό μέσο, με τη δική τους εκφραστική γλώσσα και τα δικά τους μέσα. Κι αυτό γιατί τα παιχνίδια παρέχουν τη δυνατότητα άμεσης αλληλεπίδρασης δημιουργώντας στον παίκτη την αίσθηση της επενέργειας (agency), χαρακτηριστικό που τα διαφοροποιεί ριζικά. Οι παίκτες δεν παρακολουθούν απλώς, αλλά αλληλεπιδρούν με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος, τροποποιούν το περιεχόμενο του κόσμου, το εξερευνούν, το επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη δική τους πορεία μέσα στο παιχνίδι. Ένα ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να εξοικειώσει τους παίκτες με κινηματογραφικές τεχνικές όπως η επιλογή καδραρίσματος της κάμερας και η σεναριακή διαμόρφωση, μέσω των μηχανισμών του και των στοιχείων αλληλεπίδρασης. Οπότε, δεν είναι μόνο η αφήγηση (narrative) αλλά και οι μηχανισμοί (mechanics) του παιχνιδιού που συνεισφέρουν στη πρόσληψη και τη διαμόρφωση του αφηγηματικού περιεχομένου, ως ενταγμένοι στο σημασιολογικό πλαίσιό του.

Αρχικά, λοιπόν, τα ψηφιακά παιχνίδια και ο κινηματογράφος ήταν τελείως διακριτά, γιατί ο υπολογιστής δεν εθεωρείτο με την παραδοσιακή θεώρηση «μέσο επικοινωνίας», καθώς δεν ήταν φορέας μεσικού περιεχομένου (media content). Προοδευτικά, τα βιντεοπαιχνίδια εξελίχθηκαν και μέσα στη δεκαετία του 1980 (τη δεκαετία των arcade και 8bit παιχνιδιών) άρχισαν να εμφανίζονται κάποια βασικά πλαίσια αφήγησης, αλλά και χαρακτήρες που συνδέθηκαν με το gaming κοινό και έγραψαν ιστορία που κρατάει μέχρι και σήμερα. Παιχνίδια όπως τα *Donkey Kong*, *The Legend of Zelda* και *Metroid*, χαρακτηρίζονταν από αρκετά απλές ιστορίες που ακολουθούσαν για παράδειγμα τη λογική της διάσωσης μιας πριγκίπισσας ή τη διαφυγή από τον κακό της υπόθεσης.

Η «αφήγηση» αποτελεί μία διαχρονική ανθρώπινη ανάγκη, από τις προϊστορικές ζωγραφιές των σπηλαίων και τα παραμύθια γύρω από τη φωτιά, μέχρι τα τραγούδια, τη ζωγραφική, τη φωτογραφία, το σινεμά και τα ψηφιακά παιχνίδια, τα πάντα αποσκοπούν σε μια εξιστόρηση. Στον κινηματογράφου είναι ο τρόπος με τον οποίο κάθε δημιουργός επιλέγει να διηγηθεί και να αποτυπώσει την ιστορία του στο κινηματογραφικό πανί.

Κάποια στιγμή, κατά τη δεκαετία του 1990, επήλθε η μετάβαση

από τη δισκέτα στο CD-ROM. Η διαφορά στο μέγεθος αποθηκευτικού χώρου ήταν καταλυτική: από τα 1,44 MB που χωρούσαν σε μια δισκέτα περάσαμε στα 650 MB σε ένα μεταλλικό δισκάκι. Σταδιακά άρθηκαν τα τεχνολογικά εμπόδια του υλικού (hardware), το οποίο τότε δεν μπορούσε να υποστηρίξει όλα αυτά που βλέπουμε σήμερα, με αποτέλεσμα την ουσιαστική ενίσχυση της υιοθέτησης κινηματογραφικών πρακτικών στα παιχνίδια. Οι αφηγήσεις των βιντεοπαιχνιδιών έγιναν πιο περίτεχνες, με μεγαλύτερο συναισθηματικό βάθος και σταδιακά οι διάλογοι έγιναν πιο περίπλοκοι, με επιλογές οι οποίες είχαν συνέπειες στην πλοκή του παιχνιδιού, ή βοηθούσαν στην έκθεση πληροφοριών περί του αφηγηματικού πλαισίου (exposition), πράγμα που σημαίνει πως αυτή ήταν η δεκαετία που τα ψηφιακά παιχνίδια άρχισαν να συγκλίνουν πιο έντονα με τον κινηματογράφο σε επίπεδο αφήγησης.

Στη πρώτη δεκαετία του 2000 τα ψηφιακά παιχνίδια γνώρισαν την μεγαλύτερή τους άνθιση, ενδεικτικό της σύνδεσής τους με την κινηματογραφική εμπειρία, αφού τεχνικές όπως εμβόλιμες σκηνές κινηματογραφικής αισθητικής που λειτουργούν σαν «μικρές ταινίες» μέσα στη ροή του παιχνιδιού και στις οποίες ο παίκτης δεν έχει δυνατότητα παρέμβασης (cutscenes) και η φωνητική υποκριτική (voice acting) αποτελούσαν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της κουλτούρας παιχνιδιών (gaming culture), ιδιαίτερα από τη στιγμή που η διάρκεια των παιχνιδιών αυξήθηκε, λόγω των «ανοιχτών κόσμων», δηλαδή μια ακόμη εξέλιξη που οδηγεί τον παίκτη σε ένα προκαθορισμένο μεν, γεμάτο περιπέτεια, εκπλήξεις και απρόοπτα δε κόσμο, ακριβώς δηλαδή όπως συμβαίνει και κάθε φορά που μπαίνουμε σε μια σκοτεινή αίθουσα κινηματογράφου.

Η αφηγηματική και τεχνική εξέλιξη των παιχνιδιών από το 2010 μέχρι και σήμερα υπήρξε αλματώδης. Παιχνίδια όπως τα *The Last of Us Part II* (*Εικόνα* 4) και *Red Dead Redemption* επαναπροσδιόρισαν τα όρια της αφήγησης, κατασκευάζοντας βαθιά συναισθηματικές ιστορίες και εφαρμόζοντας πολύπλοκους μηχανισμούς προκειμένου να επιτευχθεί η πλήρης ενσωμάτωση της πλοκής μέσα στο εκάστοτε gameplay, ξεφεύγοντας συχνά από τα αυστηρά όρια μιας ξέγνοιαστης εμπειρίας παιξίματος, προσφέροντας στους παίκτες προκλήσεις που δεν είχαν να κάνουν μόνο με τους μηχανισμούς του παιχνιδιού (game mechanics), αλλά και με ηθικά διλλήματα και αποφάσεις.

Εικόνα 4 *The Last of Us Part II, 2020*

Σήμερα, πιο πολύ από ποτέ, η σύγκλιση της κινηματογραφικής εμπειρίας και της εμπειρίας του ψηφιακού παιχνιδιού είναι τόσο στενή, ώστε δύσκολα μπορεί να φανταστεί κανείς ένα παιχνίδι δίχως κινηματογραφική αφήγηση, αφού ακόμα και όταν αυτή δεν απαντάται στην πληρότητά της, εντούτοις συνεχίζει να κατευθύνει και να καθορίζει τις επιλογές και την εξέλιξη ενός παίκτη, είτε πρόκειται για την επιβίωση σε μια δυστοπία με ζόμπι, είτε για μια περιπέτεια σε κάποιον απομακρυσμένο πλανήτη του αχανούς διαστήματος.

Το σύμπαν του *Alien* είναι ένα αξιοσημείωτο παράδειγμα σύγκλισης των δύο μέσων όσον αφορά τη διαδικασία του σχεδιασμού. Οι προγραμματιστές (developers) του παιχνιδιού *Alien: Isolation* αξιοποίησαν το σύνολο των σημειώσεων που είχαν οι παραγωγοί της σειράς ταινιών *Alien* και έφτιαξαν μια πολύ πιστή μεταφορά του σύμπαντος για το παιχνίδι. Μια παρόμοια «επικοινωνία» και συνάφεια παρατηρείται και στην περίπτωση των παιχνιδιών (π.χ. *Star Wars: TIE Fighter*, *Star Wars: Knights of the Old Republic*, *Star Wars: Rogue Squadron*, μεταξύ άλλων) που έχουν προέλθει από το σύμπαν του *Star Wars* (ταινίες, λογοτεχνία) και αντλούν στοιχεία από αυτό.

Επαναστατικό στο είδος του μπορεί να χαρακτηριστεί και το *Alan Wake* II (Εικόνα 5) που κυκλοφόρησε το 2023 και έχει πολλές αναφορές και δάνεια από την κινηματογραφική και τηλεοπτική δουλειά του David Lynch. Από τις αναδρομές (flashbacks) και την arthouse μη γραμμική αφήγηση, μέχρι την περίτεχνη πλοκή, τους περίπλοκους χαρακτήρες και τη σκηνοθετική προσέγγιση, που μοιάζει πραγματικά σαν να βλέπεις ταινία, το *Alan Wake* II είναι ένα θαυμάσιο δείγμα του πως η «larger than

life» αφήγηση του σινεμά, έχει βρει δίοδο και καλλιτεχνική υλοποίηση στα ψηφιακά παιχνίδια.

Εικόνα 5 *Alan Wake II, 2023*

Τα επόμενα χρόνια, η κινηματογραφικότητα της αφήγησης στα βιντεοπαιχνίδια (και εν γένει η σύγκλιση μεταξύ κινηματογραφικής και παιγνιώδους εμπειρίας) πρόκειται να καταστεί ακόμα πιο εμφανής μέσω των τεχνικών της Εικονικής και Επαυξημένης Πραγματικότητας (VR και AR), διαμορφώνοντας ένα νέο σύνολο που συνδυάζει εμβύθιση και αλληλεπίδραση.

Ψηφιακά παιχνίδια, κινηματογράφος και παιδαγωγικές διαστάσεις

Όπως η μελέτη του κινηματογράφου έχει λειτουργήσει ως μοντέλο για τη μελέτη των παιχνιδιών, ανάλογα και η κινηματογραφική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως μοντέλο για την αξιοποίηση των παιχνιδιών στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις καλλιτεχνικές και τεχνικές διαστάσεις των παιχνιδιών. Δεν παραγνωρίζουμε ότι τα βιντεοπαιχνίδια, εκτός από οπτικοακουστικά έργα, είναι πρωτίστως μέρος της μακράς πολιτιστικής ιστορίας των παιχνιδιών, έχουν τις δικές τους λογικές και δημιουργούν «συνθήκες εμπειρίας» (Triclot, 2011).

Η παρουσία της κινηματογραφικής αφήγησης στην εκπαίδευση είναι χρήσιμη γιατί μας βοηθά να κατανοούμε τον εαυτό μας και τον κόσμο (BFI, 2015), όπως κάθε είδους αφήγηση στη ζωή των ανθρώπων. Όπως υποστηρίζει ο Roland Barthes (1966) «στις σχεδόν άπειρες μορφές της, η αφήγηση υπήρχε πάντοτε, παντού και σε όλες τις κοινωνίες. Δεν υπάρχει και δεν έχει υπάρξει ποτέ κοινωνία χωρίς αφήγηση. [...] Όλες οι τάξεις

και όλες οι ομάδες ανθρώπων έχουν τις ιστορίες τους, και πολύ συχνά αυτές οι ιστορίες έχουν το ίδιο κοινό, κι ας είναι άνθρωποι διαφορετικής κουλτούρας και αντίθετης ιδεολογίας: η αφήγηση εμπαίζει την καλή και την κακή λογοτεχνία: διεθνής, διαϊστορική, διαπολιτισμική, η αφήγηση είναι όπως η ζωή.»

Η αφήγηση πυροδοτεί την αναστοχαστική διαδικασία για την ταινία που οι μαθητές και οι μαθήτριες βλέπουν, συζητούν, αναλύουν, δημιουργούν (Θεοδωρίδης, 2017), καθώς «…δεν υπάρχει ένας, και μόνο ένας, σωστός τρόπος να πεις κάτι, να κινηματογραφήσεις μια σκηνή ή ένα πλάνο στον κινηματογράφο», όπως λέει ο Γάλλος θεωρητικός του κινηματογράφου Μπεργκαλά (2022). Η συνειδητοποίηση αυτών των επιλογών συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Επίσης, ο πολυτροπικός χαρακτήρας της τέχνης της κινούμενης εικόνας συμβάλλει στην κατανόηση της πολλαπλής άρθρωσης σε μια σειρά τρόπων (λόγου, εικόνας, χρώματος, μουσικής, ήχου, ρυθμού, χειρονομιών) (Kress, 2003· Kress & Van Leeuwen, 2010· Πουρκός, 2011). Διαφορετικοί τρόποι προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες αναπαράστασης και κατ' επέκταση διαφοροποιούνται οι αναπαραστατικές, γνωστικές και μαθησιακές διαδικασίες (Buckingham, 2008· Kress & Van Leeuwen, 2010).

Είναι θεμιτό να προσθέσουμε τα ψηφιακά παιχνίδια στη συζήτηση για την οπτικοακουστική παιδεία, γιατί οι νέοι φέρουν στο πολιτισμικό τους κεφάλαιο τις εμπειρίες που διαμορφώνουν και μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών παράλληλα με την τυπική μάθηση (διδασκαλίες περί αφηγήσεων), και τις ατομικές αναγνωστικές και κινηματογραφικές/οπτικοακουστικές τους εμπειρίες (Burn, 2021). Ο Burn υποστηρίζει ότι η αλληλεπίδραση παιχνιδιού (ludus) και αφήγησης (narrative), η παιγνιο-αφηγηματική (ludo-narrative) δομή των ψηφιακών παιχνιδιών, προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση και ανακάλυψη. Δίνει ερέθισμα για ένα ευρύ φάσμα ερωτήσεων. Η παιγνιο-αφηγηματική προσέγγιση δοκιμάζει τα όρια ανάγνωσης, γραφής, θέασης και προωθεί τα όρια της σκέψης για την αφήγηση. Σε αυτό το σημείο υπενθυμίζεται ότι η βασική διάκριση του Buckingham (2008) σχετικά με το αν μιλάμε για έναν γραμματισμό «με τα μέσα» ή «για τα μέσα» μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τα παιχνίδια.

Κάποια από τα χαρακτηριστικά της παιγνιο-αφήγησης είναι:

- **Η εμβύθιση (immersion):** Στην ψηφιακή εμβύθιση εμπλέκονται όλες οι αισθήσεις, συνδυαστικά και ταυτόχρονα (αναλόγως όραση, ακοή, γεύση, αφή [γάντια αφής], οσμή), οι οποίες υπερισχύουν της φαντασίας. Κάθε αίσθηση βιώνεται εντονότερα. Μέσω αυτής της διαδικασίας «το μυαλό ηδονιστικά παραδίδεται σε ένα φαντασιακό κόσμο (Μαρούσης, 2019· Murray, 1998).

- **Η μεταμόρφωση (transformation):** Ο χρήστης μπορεί να επέμβει σε πρόσωπα, εικόνες κ.ά, διαθέτει σχεδόν άπειρες επιλογές με μεγάλη λειτουργική ευκολία. Πολλά άτομα επαναδιαμορφώνουν την εικόνα τους στον ψηφιακό κόσμο. Αυτή η μεταμορφωτική λειτουργία συνεισφέρει στην εμβυθιστική διαδικασία (Μαρούσης, 2019· Kelly, 2004).
- **Η επενέργεια (agency):** Η δυνατότητα του χρήστη μέσα στο ψηφιακό περιβάλλον να λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις, να «επενεργεί» πάνω στην πλοκή αλλάζοντάς την ή να δημιουργεί εξ ολοκλήρου δική του πλοκή (Μαρούσης, 2019· Murray, 1998).

Οι αφηγήσεις (λεκτικές, οπτικοακουστικές και παιγνιώδεις) ενεργοποιούν τους μαθητές και τις μαθήτριες με τρόπο βιωματικό και συναισθηματικό. Το μαθητικό κοινό ταυτίζεται με τις ιδέες, τις ιστορίες και τους χαρακτήρες που υπάρχουν ή κατασκευάζουν. Ωστόσο, η κατανόηση και η ικανότητα χρήσης της γλώσσας αφήγησης βοηθά την αποστασιοποίηση, την υπέρβαση της συναισθηματικής εμπλοκής και επομένως ενισχύει την κριτική ματιά. Επιπλέον, η κριτική ανάγνωση ευνοείται από τη συνεξέταση ειδών και μέσων και τη σύγκριση των διαφορετικών ειδών και τρόπων, τη σύνδεση των νοημάτων που παρήγαγε ο ένας σημειωτικός τρόπος με τα νοήματα που παρήγαγε ο άλλος (Γιωτοπούλου, 2019).

Στη μετάβαση από την παθητική κατανάλωση πληροφορίας στη βιωματική μάθηση και από τη θέαση στη συμμετοχή, η εξέλιξη των ψηφιακών μέσων μπορεί να είναι αρωγός. Λαμβάνοντας υπόψη το σύγχρονο πλαίσιο δημιουργίας βιντεοπαιχνιδιών, οι τεχνολογίες εκτεταμένης πραγματικότητας (extended reality) περιλαμβάνουν όλες τις εμβυθιστικές τεχνολογίες που γνωρίζουμε αυτή τη στιγμή (εικονική, επαυξημένη και μεικτή), αλλά και όσες στο μέλλον συνδυάσουν τον πραγματικό με τον εικονικό κόσμο, δημιουργώντας εμβυθιστικές εμπειρίες. Οι τεχνολογίες εκτεταμένης πραγματικότητας δεν έρχονται να αντικαταστήσουν τον κινηματογράφο ή την παραδοσιακή οπτικοακουστική γλώσσα όπως τη γνωρίζουμε. Έρχονται όμως να τον επεκτείνουν, να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση, τη συμμετοχή και τη διάδραση με το θέμα και το αντικείμενο που πραγματεύονται, ανοίγοντας νέους ορίζοντες στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Παράλληλα, η παιγνιοποίηση (gamification) αξιοποιεί μηχανισμούς παιχνιδιού, όπως είναι οι στόχοι, οι επιβραβεύσεις και οι προκλήσεις, με σκοπό να αυξήσει τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών. Τα παιχνίδια προωθούν τη μάθηση όχι μόνο με εικόνες και κείμενο, αλλά μέσω των κανόνων και των συνεπειών που διαμορφώνουν με τη σειρά

τους τη συμπεριφορά των παικτών. Αυτό είναι το χαρακτηριστικό που κάνει αυτά τα παιχνίδια δυναμικά εργαλεία μάθησης. Οι μαθητές δεν παρακολουθούν απλά το περιεχόμενο, αλλά πειραματίζονται, παίρνουν αποφάσεις, βλέπουν τις συνέπειες, λύνουν προβλήματα, στοχάζονται τα μηνύματα και τα νοήματα του παιχνιδιού μέσα από την πράξη, μέσα στον κόσμο του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Bogost (2007), το μήνυμα και οι ιδέες μεταδίδονται μέσω των κανόνων, μηχανισμών, διαδικασιών, μοντέλων του παιχνιδιού - όχι μόνο μέσω κειμένου και εικόνων.

Συνδυάζοντας τα δύο παραπάνω μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο θα είναι ενεργό, διαδραστικό και δημιουργικό. Οι μαθήτριες και οι μαθητές μπορούν να κερδίζουν πόντους, να συναγωνίζονται, να συνεργάζονται και γενικά να χρησιμοποιούν όλους τους μηχανισμούς που χρησιμοποιούμε στα παιχνίδια και με αυτό τον τρόπο να ενισχύουν τη χαρά της συμμετοχής αλλά και της μάθησης. Θα μπορούσαν, για παράδειγμα, μέσα από κουίζ να ξεκλειδώνουν συνεχώς νέο περιεχόμενο, να έχουν το κίνητρο και να βιώνουν μια αφηγηματική πορεία γνώσης, ανακαλύπτοντας συνέχεια νέα στοιχεία και τη γλώσσα του κινηματογράφου μέσα από το παιχνίδι.

Φυσικά, σε όλα αυτά υπάρχουν και πρακτικά ζητήματα προς επίλυση, όπως το κόστος του εξοπλισμού της εκτεταμένης πραγματικότητας, η αναγκαία επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων ώστε να αποδεχτούν την ένταξη αυτών των μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ισότιμη προσβασιμότητα.

«Το Εργοστάσιο των Κινούμενων Εικόνων»: σχεδιάζοντας μια πλατφόρμα εκπαίδευσης στον κινηματογράφο μέσω ψηφιακών παιχνιδιών για παιδιά και εκπαιδευτικούς

Το «Εργοστάσιο των Κινούμενων Εικόνων» είναι μία πλατφόρμα ο σχεδιασμός της οποίας ξεκίνησε το 2022 ως ένας τρισδιάστατος, ψηφιακός χώρος για την τεχνολογία και τη γλώσσα του κινηματογράφου. Η υλοποίηση του έργου έγινε από την ΑΜΚΕ «Νεανικό πλάνο» σε συνεργασία με το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ και την ερευνητική ομάδα Απεικόνισης Πληροφορίας και Εικονικής Πραγματικότητας του Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Τεχνολογίας Η/Υ του Πανεπιστημίου Πατρών, με χρηματοδότηση από το Υπουργείο Πολιτισμού. Ο σκοπός ήταν να αναπτυχθεί ένα καινοτόμο εργαλείο κινηματογραφικής εκπαίδευσης μέσω παιχνιδιών, ώστε να επιτευχθεί μια εξοι-

κείωση με την οπτικοακουστική γλώσσα και να διαδοθεί η γνώση για τον κινηματογράφο τόσο σε παιδιά δημοτικού, όσο και σε εκπαιδευτικούς.

Η πλατφόρμα αυτή είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε να μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης (σχολική τάξη) αλλά και να τη χρησιμοποιήσει το παιδί μόνο του στο σπίτι. Τέτοιου είδους πλατφόρμες αποτελούν πολύτιμα εκπαιδευτικά εργαλεία ιδιαιτέρως σε περιπτώσεις όπου δεν υπάρχει πρόσβαση σε κινηματογραφικά μουσεία, σε κινηματογραφικό εξοπλισμό ή σε κινηματογραφικές προβολές, όπως σε σχολεία της περιφέρειας Η δημιουργία αυτής της πλατφόρμας αποτέλεσε την αφορμή για μια εις βάθος διερεύνηση του πεδίου, το πώς το ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να ενταχθεί στην κινηματογραφική εκπαίδευση, και για τη διαπίστωση της ανάγκης και της σημασίας δημιουργίας μιας κοινότητας έρευνας και πρακτικής.

Το «Εργοστάσιο των Κινούμενων Εικόνων» χαρακτηρίστηκε ως «εργοστάσιο» για να δοθεί έμφαση στην τεχνολογική και διαδραστική διάσταση και να παραπέμπει την ταινία «Η Έξοδος από το εργοστάσιο των Λυμιέρ» (Louis Lumière, 1895) την πρώτη από τις δέκα ταινίες που προβλήθηκαν στο Grand Café του Παρισιού το 1895. Επίσης, δόθηκε έμφαση στη διαδραστικότητα και την προσαρμογή στις ανάγκες και επίπεδο εξοικείωσης των παιδιών με τα ψηφιακά παιχνίδια και γι' αυτό υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας (Εικόνα 6).

Εικόνα 6 *Εικόνα από την πλατφόρμα "Το Εργοστάσιο των Κινούμενων Εικόνων". Η πρώτη οθόνη όπου τα παιχνίδια προσφέρονται σε δύο επίπεδα δυσκολίας*

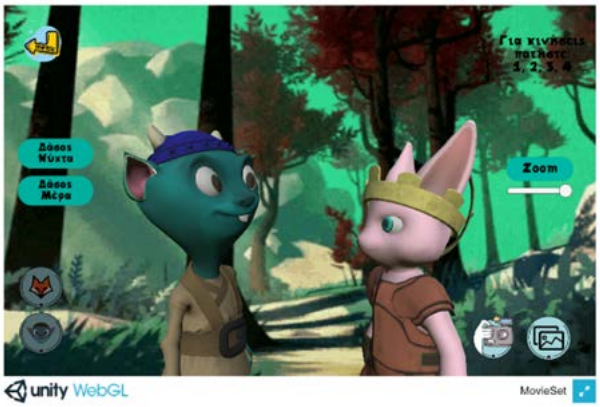
Έγινε προσπάθεια να γίνει σύνδεση με την εμπειρία και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών και να αναδειχθούν οι διαφορετικές διαστάσεις του κινηματογράφου, τόσο δημιουργικές, όσο ιστορικές και παραγωγικές. Καθώς ήταν ζητούμενο να εμπλακεί το κοινό-στόχος στη διαδικασία ανάπτυξης και σχεδιασμού των παιχνιδιών, και λαμβάνοντας υπόψη ότι αυτό έγινε εν μέσω covid, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς και υλοποιήθηκαν δύο εξ αποστάσεως ομάδες εστίασης με παιδιά διαφορετικών ηλικιών (6-9 και 9-12 ετών).

Από την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι τους ενδιαφέρει να χρησιμοποιούν τέτοιου είδους εργαλεία στη διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων και για την επίτευξη διάφορων μαθησιακών στόχων. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί είτε αυτόνομα ως ένα εργαστήριο αφιερωμένο στην κινούμενη εικόνα, είτε ως εργαλείο για την υλοποίηση και διάχυση άλλων εργαστηρίων δεξιοτήτων. Οι δυσκολίες/προκλήσεις που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί κυρίως είναι: η υλικοτεχνική υποδομή που απαιτείται για να τρέξει μία πλατφόρμα, ο διαθέσιμος χρόνος, η στάση των γονέων και η ανάγκη επιμόρφωσης.

Στις ομάδες εστίασης των παιδιών παρουσιάστηκε η πρώτη εκδοχή της πλατφόρμας και μέσα από εκτενή συζήτηση προέκυψαν προτάσεις βελτίωσης εκ μέρους των παιδιών. Κυρίως προέκυψε ότι θα ήθελαν πιο πολύ να συμμετέχουν στη διαδικασία δημιουργίας μιας ταινίας και ότι θα ήθελαν τα παιχνίδια να έχουν χαρακτήρα μυστηρίου, τρόμου και παραμυθιού. Οι παρατηρήσεις των παιδιών οδήγησαν στο να αναπτυχθεί μια γραφιστική ταυτότητα η οποία είχε ως κεντρικό πρωταγωνιστή ένα τερατάκι (Εικόνα 7).

Εικόνα 7 *Λογότυπο της πλατφόρμας «Το εργοστάσιο των κινούμενων εικόνων»*

Παράλληλα, στη δραστηριότητα που λέγεται «Το στούντιο» και είναι η βασική δραστηριότητα δημιουργίας μιας μικρής ταινίας, ενώ αρχικά οι χαρακτήρες ήταν ανθρώπινοι, τελικά πήραν τη μορφή φανταστικών πλασμάτων (Εικόνα 8). Επίσης, ενώ αρχικά το πεδίο δράσης ήταν μια σχολική αίθουσα, τελικά έγινε μια καλύβα σε ένα σκοτεινό δάσος.



Εικόνα 8 Οι χαρακτήρες και ένα από τα προσφερόμενα σκηνικά της δραστηριότητα «Το στούντιο»

Η ανάπτυξη των παιχνιδιών έγινε με Unity (https://unity.com/), ένα από τα πιο εύχρηστα και διαδεδομένα εργαλεία για την ανάπτυξη παιχνιδιών διαφόρων ειδών. Οι μηχανισμοί των παιχνιδιών από τον σχεδιασμό έπρεπε να είναι απλοί για να μπορούν τα παιδιά εύκολα να χειρίζονται τις επιλογές αυτόνομα. Τα περισσότερα παιχνίδια ενσωματώνουν απλά γραφικά και μοντέλα, χωρίς υψηλές απαιτήσεις έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από σχεδόν οποιοσδήποτε υπολογιστή.

Συμπεράσματα

Σε αυτή την ενότητα συνοψίζουμε τις διάφορες προσεγγίσεις, άξονες διερεύνησης, και σημεία ενδιαφέροντος ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην κινηματογραφική εκπαίδευση που αναδείχθηκαν μέσα από τις παρουσιάσεις και τις τοποθετήσεις των ομιλητών του Συμποσίου.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να συνομιλούν διαφορετικά αφηγηματικά είδη (π.χ. λογοτεχνικά κείμενα, κινηματογραφικές αφηγήσεις, ψηφιακά παιχνίδια). Μέσω της σύγκρισης προκύπτουν πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες, ακούγονται πολλές «φωνές», οι οποίες τίθενται σε κριτική εξέταση, ώστε να οδηγούμαστε σε πολυεπίπεδα νοήματα.

Η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εμπλοκή του κοινού-στόχου κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη εφαρμογών ψηφιακών παιχνιδιών οδηγεί σε αποδοτικότερα αποτελέσματα. Ο συμμετοχικός σχεδιασμός επιτρέπει την ανάπτυξη εργαλείων που ανταποκρίνονται πραγματικά στις ανάγκες, τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των χρηστών, λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλομορφία των εμπειριών τους, την ηλικία, και το επίπεδο εξοικείωσης με ψηφιακά μέσα. Ιδιαίτερα όσον αφορά τα παιδιά, η ουσιαστική συμβολή τους μπορεί να είναι καθοριστική για το σχεδιασμό παιχνιδιών που ανταποκρίνονται στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και βιώνουν την κινηματογραφική αφήγηση.

Η απλότητα και η ευκολία που προσφέρουν πλέον εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης δίνουν τη δυνατότητα σε έναν/μία εκπαιδευτικό με βασικές ψηφιακές δεξιότητες να δημιουργήσει τα δικά του/της παιχνίδια για την υποστήριξη της διδασκαλίας ενός μεγάλου εύρους γνωστικών αντικειμένων, συμπεριλαμβανομένου του κινηματογράφου, ενσωματώνοντας συμπεριληπτικές και εξατομικευμένες προσεγγίσεις.

Η ενσωμάτωση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων δεν αφορά μόνο το ίδιο το εργαλείο (π.χ. ψηφιακό παιχνίδι), αλλά και τη διαδικασία εφαρμογής. Ειδικότερα για τα ψηφιακά παιχνίδια, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη και η κουλτούρα της κοινότητας που χτίζεται μέσω αυτού. Έτσι, από μια εμπειρία ατομική να γίνει κάτι πιο ευρύ, ανοιχτό και προσβάσιμο σε όλους, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Πλαίσια μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως μουσεία και φεστιβάλ, μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη δράσεων οπτικοακουστικής εκπαίδευσης για παιδιά, ενσωματώνοντας δράσεις και ψηφιακά εργαλεία διαδικτυακές πλατφόρμες και ψηφιακά παιχνίδια όπως το «Εργοστάσιο των Κινούμενων Εικόνων» ως παράδειγμα διαδικτυακής πλατφόρμας που προσφέρει τέτοιες δυνατότητες.

Για όλα τα παραπάνω απαιτείται η αντίστοιχη υλικοτεχνική υποδομή και η κατάλληλη κατάρτιση των εμπλεκόμενων μερών, σύμφωνα, για παράδειγμα, με κάποιο οδικό χάρτη που θα συντονίζεται από τους αρμόδιους φορείς, όπως το Υπουργείο Παιδείας και το Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου Οπτικοακουστικών Μέσων και Δημιουργίας. Παράλληλα, χρειάζεται επένδυση στην προσαρμογή των διαθέσιμων εργαλείων στην ελληνική γλώσσα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bácares Jara, C. (2023). Cinema and Education: a history of the discourses in favor of cinematography in schools, *Educação & Realidade, 48*(47). DOI: 10.1590/2175-6236121475vs02

Bak, M. (2020). *Playful Visions: Optical Toys and the Emergence of Children's Media Culture*. The MIT press.

Barthes, R. (1966). Introduction à l' analyse structurale du récit.. *Communications, 8*, Recherches sémiologiques: l' analyse structurale du récit, 1-27. https://doi.org/10.3406/comm.1966.1113

BFI (2015). *A Framework for Film Education*. British Film Institute

BioWare. (2003). Star Wars: Knights of the Old Republic [Video game]. LucasArts.

Bogost, I. (2007). *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. MIT Press.

Buckingham, D. (2008). Εκπαίδευση στα ΜΜΕ. Αλφαβητισμός, μάθηση και σύγχρονη κουλτούρα (Επιμ. Ε. Κούρτη, Μετ. Γ. Σκαρβέλη,). Ελληνικά Γράμματα. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 2003).

Burn, A. (2021). *Literature, Videogames and Learning*. Routledge. https://andrewburn.org/wp-content/uploads/2024/06/literature-videogames-and-learning-ab-accepted-version-7-december.pdf

Creative Assembly. (2014). Alien: Isolation [Video game]. Sega.

Factor 5. (1998). Star Wars: Rogue Squadron [Video game]. LucasArts.

Kelly. R. (2004). *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games*: *The People, the Addiction and the Playing Experience.* Jefferson, N.C.: McFarland & Co.

Kress, G. & Van Leeuwen T. (2010). Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού. Επίκεντρο. (Φ. Παπαδημητρίου, Επιμ., Κουρμεντάλα-Νταμπαράκη, Γ., Μετ.) (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1996).

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge

Murray, J. (1998). *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace.* The MIT Press.

Naughty Dog. (2020). The Last of Us Part II [Video game]. Sony Interactive Entertainment.

Nintendo. (1981). Donkey Kong [Video game].

Nintendo. (1986). Metroid [Video game].

Nintendo. (1986). The Legend of Zelda [Video game].

Remedy Entertainment. (2023). Alan Wake 2 [Video game]. Epic Games Publishing.

Rockstar Games. (2010). Red Dead Redemption [Video game].
Rockstar Games. (2018). Red Dead Redemption 2 [Video game].
Totally Games. (1994). Star Wars: TIE Fighter [Video game]. LucasArts.
Triclot, M. (2011). *Philosophie des jeux vidéo*. La Découverte.
Voulgari, I., Malliarou, T., Panteloglou, P., & Kourti, E. (2025, June 16). "The Moving Pictures Factory": Designing a Game-based Platform for Cinema Literacy. *Conference Proceedings of DiGRA 2025: Games at the Crossroads*. Conference Proceedings of DiGRA 2025: Games at the Crossroads. https://doi.org/10.26503/dl.v2025i2.2451
Γιωτοπούλου, Α. (2019). Ο κινηματογράφος ως κειμενικό είδος στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: μια πρόταση διδασκαλίας (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ. https://ikee.lib.auth.gr/record/302567/?ln=el
Θεοδωρίδης, Μ. (2017). Οπτικοακουστική Παιδεία στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση; ... αδιέξοδα και διαδρομές (Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση). Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.). Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση. Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Τόμος α'. Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας, 17-24.
Μαρούσης, Θ. (2019). *Storytelling* και *Video Games: η περίπτωση του God of War* (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. https://pandemos.panteion.gr/items/610e117f-213e-4f13-a7ff-d3cbf10d5201
Μέρμηγκα, Ι. (2022). Η αρχαιολογία του κινηματογράφου. Στο Μαγικές Εικόνες- Από τη συλλογή του Μουσείου Κινηματογράφου της Ταινιοθήκης της Ελλάδος (σσ. 59-105).
Μπεργκαλά, Α. (2022). Υπόθεση Σινεμά. Μια σύντομη πραγματεία για την κινηματογραφική εκπαίδευση στα σχολεία και όχι μόνο (Μετ .Ζ. Α. Αθανασοπούλου). Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας.
Πουρκός, Μ. Α. (2011). Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες, προβληματισμούς και προσεγγίσεις. Στο Μ. Α. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.). Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα. *Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. (σσ. 61-101). Εκδόσεις ΝΗΣΙΔΕΣ.

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Βιωματική Διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών στο Δημοτικό 134

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Ψηφιακά Παιχνίδια ως Εργαλεία Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Προοπτικές και Ερευνητικές Κατευθύνσεις 181

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Η Εκπαίδευση ως Πράξη Δημοκρατίας: Δεξιότητες, Αξίες και Συλλογική Ευθύνη 200

Ευαγγελία Μανούσου
Ενεργός Πολίτης με Δεξιότητες και Αξίες: Προτάσεις και δυναμικές για την Παιδαγωγική της Ενεργού Πολιτειότητας 202

Αθηνά Γιαννόγκονα, Σοφία Χάσκου, Βασιλική Ιωακειμίδου, Παρασκευή Φώτη
Η εκπαίδευση ως μοχλός κοινωνικής αλληλεγγύης: Υποστήριξη ευπαθών ομάδων με καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής 215

Παρασκευή Φώτη, Σοφία Χάσκου, Αθηνά Γιαννόγκονα, Βασιλική Ιωακειμίδου
Εκπαίδευση για συνύπαρξη: Δικτύωση, συμπερίληψη και κοινωνική αλληλεγγύη από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό 228

Παρασκευή Φώτη, Αθηνά Γιαννόγκονα, Βασιλική Ιωακειμίδου, Σοφία Χάσκου
Δικτύωση και συμμετοχικές δράσεις από την Προσχολική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: καλλιεργώντας ενεργούς πολίτες σε δύσκολες καταστάσεις και αειφορικές προκλήσεις 242

Αθηνά Γιαννόγκονα, Σοφία Χάσκου, Παρασκευή Φώτη, Βασιλική Ιωακειμίδου
Καλλιέργεια δεξιοτήτων για την προαγωγή ποιότητας ζωής της μαθητικής και της ευρύτερης κοινότητας 259

Σοφία Χάσκου, Βασιλική Ιωακειμίδου, Παρασκευή Φώτη, Αθηνά Γιαννόγκονα
Η προστασία του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος ως πυρήνας καλλιέργειας δεξιοτήτων για μια συμπεριληπτική και βιώσιμη κοινωνία 278

Βασιλική Ιωακειμίδου, Παρασκευή Φώτη, Αθηνά Γιαννόγκονα, Σοφία Χάσκου
Ενίσχυση της φιλοζωίας και προώθηση φιλοζωικών πρακτικών μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 296

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Η πρόσληψη της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του ΤΕΑΠΗ: Αντιλήψεις, εμπειρίες και προκλήσεις στη διαμόρφωση της στοχαστικής οπτικής απέναντι στην εκπαιδευτική πράξη 314

ΣΥΜΠΟΣΙΟ

Η Εκπαίδευση ως Πράξη Δημοκρατίας: Δεξιότητες, Αξίες και Συλλογική Ευθύνη

Το συμπόσιο αποτελεί μια συλλογική παιδαγωγική κατάθεση που εξετάζει την εκπαίδευση ως δυναμικό χώρο άσκησης της δημοκρατίας. Μέσα από αλληλένδετες εισηγήσεις, επιχειρείται η σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, προτάσσοντας την ενεργό πολιτειότητα ως αναγκαίο εφόδιο για τους μαθητές και τις μαθήτριες του 21ου αιώνα. Η αφετηρία τίθεται με τη θεωρητική προσέγγιση της Ευαγγελίας Μανούσου, υπό τον τίτλο «Ενεργός Πολίτης με Δεξιότητες και Αξίες: Προτάσεις και δυναμικές για την Παιδαγωγική της Ενεργού Πολιτειότητας». Εδώ διαμορφώνεται το εννοιολογικό πλαίσιο, συνδέοντας τα ευρωπαϊκά πλαίσια ικανοτήτων —GreenComp, DigComp, LifeComp και EntreComp— με τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης και το πρόγραμμα σπουδών που εντάσσει θεσμικά την ενεργό πολιτειότητα στη σχολική ζωή.

Στη συνέχεια, τέσσερις Σύμβουλοι Εκπαίδευσης της Γ΄ Αθήνας (ΠΕ70 & ΠΕ60) καταθέτουν παιδαγωγικούς σχεδιασμούς, όχι με τη μορφή εκπαιδευτικών/διδακτικών σεναρίων, αλλά ως θεωρητικά τεκμηριωμένες καλές πρακτικές και προτάσεις εφαρμογής, μετατρέποντας τις αξίες της ενεργού πολιτειότητας σε βίωμα στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό.

Αρχικά, η εισήγηση για την κοινωνική αλληλεγγύη αναδεικνύει το σχολείο ως μοχλό υποστήριξης ευπαθών ομάδων. Ακολουθεί η προσέγγιση για τη συνύπαρξη, που εστιάζει στη συμπερίληψη κατά τη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Η τρίτη παρέμβαση εισηγείται τη δικτύωση και συμμετοχικές δράσεις για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και αειφορικών προκλήσεων λόγω φυσικών καταστροφών ή ανθρωπιστικών κρίσεων. Η επόμενη προσέγγιση αναδεικνύει τη σημασία της καλλιέργειας δεξιοτήτων για την ποιότητα ζωής, συνδέοντας τη μαθητική ευημερία με την κοινότητα. Στη συνέχεια, έρχεται στο προσκήνιο το φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον και ο συμπόσιο ολοκληρώνεται με την ανάδειξη της φιλοζωίας ως στάσης ηθικής ευθύνης μέσα από στοχευμένες δράσεις.

Συνολικός στόχος του συμποσίου είναι να αποδειχθεί ότι η ενεργός πολιτειότητα χτίζεται καθημερινά στην τάξη. Όταν η επιστημονική καθοδήγηση συναντά τη δημιουργική παιδαγωγική, το σχολείο μεταμορφώνεται σε ζωντανό οργανισμό όπου η υπευθυνότητα και η δράση διαμορφώνουν πολίτες με κοινωνική συνείδηση

Ενεργός Πολίτης με Δεξιότητες και Αξίες: Προτάσεις και δυναμικές για την Παιδαγωγική της Ενεργού Πολιτειότητας

Ευαγγελία Μανούσου
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
manousoug@eap.gr

Περίληψη

Η ενεργός πολιτειότητα στον 21ο αιώνα αποτελεί μια σύνθετη, διαθεματική και αξιακά φορτισμένη έννοια, που μετασχηματίζει το σχολείο από χώρο μετάδοσης γνώσης σε κοινότητα μάθησης, δράσης και δημοκρατικής συνείδησης. Η έννοια αυτή δεν περιορίζεται στη γνώση θεσμών ή δικαιωμάτων, αλλά περιλαμβάνει την ικανότητα συμμετοχής, συνεργασίας και ανάληψης κοινωνικής ευθύνης (Hoskins & Mascherini, 2009). Το παρόν συμπόσιο διερευνά τη σύνδεση των 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ με τα ευρωπαϊκά πλαίσια δεξιοτήτων GreenComp, DigComp, LifeComp και EntreComp, προτείνοντας ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που ενσωματώνει τη βιωσιμότητα (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera, 2022), την ψηφιακή επάρκεια (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017), την προσωπική ενδυνάμωση (Sala et al., 2020) και την κοινωνική επιχειρηματικότητα (Bacigalupo et al., 2016).
Το θεσμοθετημένο Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2024) ενισχύει τη βιωματική μάθηση, την ενσυναίσθηση και τη συλλογική ευθύνη. Οι μαθητές/τριες καλούνται να συνδέσουν τη γνώση με την πράξη, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και τη δημιουργικότητά τους συμμετέχοντας ενεργά με τεκμηριωμένη άποψη αλλά και ευελιξία στη διαμόρφωση λύσεων για σύγχρονες κοινωνικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις (De Weerd, Gemmeke, Rigter, & van Rij, 2005).
Η εκπαιδευτική πράξη αποκτά μετασχηματιστικό χαρακτήρα όταν βασίζεται σε απλές αλλά ουσιαστικές δράσεις: συζητήσεις με νόημα, συνεργατικά σχέδια εργασίας, σύνδεση με την κοινότητα, δημιουργία χώρων διαλόγου και ενσυναίσθησης. Οι εκπαιδευτικοί, ως φορείς παιδαγωγικής ευθύνης, δεν μεταφέρουν απλώς αξίες τις βιώνουν και τις μοιράζονται, μέσα από καθημερινές πρακτικές που ενισχύουν τη συμμετοχή και τη δημοκρατική κουλτούρα.

Το στρογγυλό αυτό τραπέζι προτείνει ένα σχολείο ανοιχτό, διαπολιτισμικό και συμμετοχικό, όπου η συνεργασία δεν είναι θεωρητική κατασκευή αλλά πράξη με συνέπεια. Η υπευθυνότητα, η συναντίληψη και η εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών αποτελούν τον πυρήνα μιας εκπαιδευτικής κοινότητας που εμπνέει, ενδυναμώνει και μετασχηματίζει.

Λέξεις-κλειδιά: Ενεργός πολιτειότητα, ευρωπαϊκά πλαίσια δεξιοτήτων, Βιωματική μάθηση, Εκπαίδευση για την Αειφορία

Abstract

Active citizenship in the 21st century constitutes a complex, interdisciplinary and valueladen concept that transforms the school from a space of knowledge transmission into a community of learning, action and democratic consciousness. This notion extends far beyond the understanding of institutions or rights; it encompasses the capacity for participation, collaboration and the assumption of social responsibility (Hoskins & Mascherini, 2009). This symposium explores the connection between the United Nations' 17 Sustainable Development Goals and the European competence frameworks GreenComp, DigComp, LifeComp and EntreComp, proposing an educational model that integrates sustainability (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera, 2022), digital competence (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017), personal empowerment (Sala et al., 2020) and social entrepreneurship (Bacigalupo et al., 2016). The official curriculum "Actions of Active Citizenship" (Ministry of Education and Religious Affairs, 2024) strengthens experiential learning, empathy and collective responsibility. Students are invited to connect knowledge with action, cultivate critical thinking and creativity, and participate actively with evidencebased perspectives while maintaining flexibility in shaping solutions to contemporary social and environmental challenges (De Weerd, Gemmeke, Rigter, & van Rij, 2005). Educational practice acquires a transformative character when it is grounded in simple yet meaningful actions: purposeful discussions, collaborative project work, engagement with the community, and the creation of spaces for dialogue and empathy. Teachers, as agents of pedagogical responsibility, do not merely transmit values; they embody

and share them through everyday practices that reinforce participation and democratic culture.

The panel proposes a school that is open, intercultural and participatory, where collaboration is not a theoretical construct but a consistent practice. Responsibility, mutual understanding and trust between teachers and students form the core of an educational community that inspires, empowers and transforms.

Keywords: Active citizenship; European competence frameworks; Experiential learning; Education for Sustainability

Εισαγωγή

Η ενεργός πολιτειότητα στον 21ο αιώνα δεν αποτελεί απλώς μια διδακτική ενότητα, αλλά μια σύνθετη, διαθεματική και αξιακά φορτισμένη έννοια που μετασχηματίζει το σύγχρονο σχολείο. Από έναν παραδοσιακό χώρο μετάδοσης στείρας γνώσης, το σχολείο μετεξελίσσεται σε μια ζωντανή κοινότητα μάθησης, δράσης και δημοκρατικής συνείδησης (Hoskins & Mascherini, 2009). Στο πλαίσιο των κοινωνικών, περιβαλλοντικών και τεχνολογικών προκλήσεων που χαρακτηρίζουν τη σημερινή εποχή, η εκπαίδευση καλείται να διαμορφώσει πολίτες ικανούς να συμμετέχουν ενεργά, να συνεργάζονται, να σκέφτονται κριτικά και να αναλαμβάνουν κοινωνική ευθύνη.

Η ενεργός πολιτειότητα, επομένως, δεν περιορίζεται στη γνώση θεσμών, δικαιωμάτων ή υποχρεώσεων. Αντίθετα, συνιστά μια δυναμική διαδικασία που συνδυάζει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, επιτρέποντας στο άτομο να συμβάλλει ουσιαστικά στη δημοκρατική ζωή και στη συλλογική ευημερία. Η παρούσα εισήγηση εξετάζει το σχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο είναι απαραίτητο να διαμορφώνεται ο σύγχρονος ενεργός πολίτης, εστιάζοντας σε τρεις κεντρικούς άξονες: (α) τις δεξιότητες και τις αξίες που θεμελιώνουν την ενεργό συμμετοχή, όπως αυτές αποτυπώνονται στα ευρωπαϊκά πλαίσια GreenComp, DigComp, LifeComp και EntreComp, (β) τη σύνδεση της πολιτειότητας με τη βιωσιμότητα και τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ, και (γ) τις παιδαγωγικές πρακτικές που ενισχύουν τη βιωματική μάθηση και τον μετασχηματιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού, όπως ορίζεται και από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» (ΥΠΑΙΘ, 2024).

Ενεργός πολιτειότητα: Ορισμοί, Δεξιότητες και Αξίες

Η ενεργός πολιτειότητα υπερβαίνει τη νομική ιδιότητα του πολίτη ή την απλή γνώση των θεσμών. Περιλαμβάνει τη "δημοκρατική επάρκεια", δηλαδή την ετοιμότητα του ατόμου να εμπλακεί σε συλλογικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τους De Weerd et al. (2005), η πολιτειότητα βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή, την κοινωνική ευθύνη και την κριτική σκέψη. Ορίζεται ως ο συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που επιτρέπουν στο άτομο να συμμετέχει ενεργά στη δημοκρατική ζωή και να αναλαμβάνει κοινωνική ευθύνη (Hoskins & Mascherini, 2009).

Στο σύγχρονο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό τοπίο, η ενεργός πολιτειότητα δομείται πάνω σε τέσσερις πυλώνες δεξιοτήτων:

Περιβαλλοντική Συνείδηση (GreenComp): Η ικανότητα κατανόησης της κλιματικής κρίσης και η υιοθέτηση βιώσιμων τρόπων ζωής (Bianchi et al., 2022). Ψηφιακή Επάρκεια (DigComp): Η κριτική χρήση των ψηφιακών μέσων για συμμετοχή στα κοινά και η προστασία της δημοκρατίας από την παραπληροφόρηση (Carretero et al., 2017).

Προσωπική και Κοινωνική Ενδυνάμωση (LifeComp): Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της ανθεκτικότητας και της ικανότητας για "μάθηση πώς να μαθαίνουμε" (Sala et al., 2020).

Επιχειρηματικότητα και Πρωτοβουλία (EntreComp): Η μετατροπή των ιδεών σε πράξη με στόχο την κοινωνική αξία (Bacigalupo et al., 2016).

Οι αξίες που πλαισιώνουν αυτές τις δεξιότητες είναι η αλληλεγγύη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η διαφάνεια και η δικαιοσύνη. Η εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα επιδιώκει να καλλιεργήσει έναν πολίτη που δεν είναι παθητικός θεατής, αλλά συμμετέχει τεκμηριωμένα στη διαμόρφωση λύσεων (De Weerd et al., 2005).

Ενεργός πολιτειότητα και οι 17 Στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης

Η ενεργός πολιτειότητα στον 21ο αιώνα είναι αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την Ατζέντα 2030 του ΟΗΕ. Οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) προσφέρουν το αναγκαίο πλαίσιο για μια εκπαίδευση που υπηρετεί την αειφορία και προωθεί μια ολιστική κατανόηση των κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών προκλήσεων (Sterling, 2016). Ο Στόχος 4 (Ποιοτική Εκπαίδευση), και ειδικότερα ο υποστόχος 4.7, αναφέρεται ρητά στην ανάγκη οι εκπαιδευόμενοι/ες να αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και αξίες που συμβάλλουν στην υποστήριξη της βιώσιμης ανάπτυξης, των

ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ισότητας των φύλων και της παγκόσμιας πολιτειότητας (García et al., 2020). Η εκπαίδευση, επομένως, δεν περιορίζεται στη μετάδοση πληροφοριών, αλλά αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση πολιτών που μπορούν να κατανοούν τη συνθετότητα των παγκόσμιων ζητημάτων και να δρουν υπεύθυνα.

Η σύνδεση αυτή μεταμορφώνει την πολιτειότητα από τοπική σε παγκόσμια. Οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι οι τοπικές τους δράσεις, υλοποιώντας το παλιό σύνθημα «Σκέψου παγκόσμια, δράσε τοπικά», συνδέονται με παγκόσμια ζητήματα όπως η κλιματική αλλαγή (ΣΒΑ 13), η μείωση των ανισοτήτων (ΣΒΑ 10) και η υπεύθυνη κατανάλωση (ΣΒΑ 12) (Cai & Wolff, 2023). Η Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕΠΑ) δεν αφορά μόνο το περιβάλλον, αλλά επεκτείνεται στην κοινωνική δικαιοσύνη, την οικονομική ισότητα, την ειρήνη και τη δημοκρατική συμμετοχή (Φλογαΐτη, 2012). Μέσα από αυτήν την προσέγγιση, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν μια βαθύτερη κατανόηση της αλληλεξάρτησης των κοινωνιών και της ανάγκης για συλλογική δράση.

Έρευνες δείχνουν ότι όταν οι ΣΒΑ ενσωματώνονται στο πρόγραμμα σπουδών, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής ευθύνης, ενσυναίσθησης και ικανότητας λήψης τεκμηριωμένων αποφάσεων (González et al., 2020). Το σχολείο γίνεται ο χώρος όπου οι στόχοι αυτοί «ζωντανεύουν» μέσα από προγράμματα που συνδυάζουν την επιστημονική γνώση με την κοινωνική παρέμβαση, ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν και της συλλογικής δράσης (Useh, 2020). Έτσι, η ενεργός πολιτειότητα αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο και μετατρέπεται σε καθημερινή πρακτική που διαμορφώνει υπεύθυνους και ευαισθητοποιημένους πολίτες.

Τα Ευρωπαϊκά Πλαίσια Δεξιοτήτων ως Πυλώνες Ανάπτυξης

Η κατανόηση των ευρωπαϊκών πλαισίων δεξιοτήτων είναι κρίσιμη για την προώθηση της ενεργού πολιτειότητας, καθώς προσφέρουν ένα κοινό, επιστημονικά τεκμηριωμένο σημείο αναφοράς για το τι σημαίνει να είσαι ενεργός πολίτης στον 21ο αιώνα. Τα πλαίσια GreenComp, DigComp, LifeComp και EntreComp λειτουργούν ως εργαλεία χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικού σχεδιασμού, βοηθώντας εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που απαιτούνται σε μια κοινωνία που μετασχηματίζεται από την κλιματική κρίση, την ψηφιακή τεχνολογία και τις κοινωνικές ανισότητες.

Παρέχουν σαφή κριτήρια για την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης, ψηφιακής επάρκειας, κοινωνικής ενδυνάμωσης και κοινωνικής επιχειρηματικότητας, επιτρέποντας στα σχολεία να σχεδιάζουν στοχευμένες δράσεις και να αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών/τριών με τρόπο συγκρίσιμο σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Επιπλέον, ενισχύουν τη συνοχή των εκπαιδευτικών συστημάτων, προωθούν την ευρωπαϊκή διάσταση της πολιτειότητας και υποστηρίζουν την προετοιμασία των μαθητών για έναν κόσμο όπου η συμμετοχή, η υπευθυνότητα και η συνεργασία αποτελούν θεμέλια της δημοκρατικής ζωής.

Τα Ευρωπαϊκά Πλαίσια Δεξιοτήτων αποτελούν θεμελιώδεις πυλώνες για την ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας, καθώς καθοδηγούν τα εκπαιδευτικά συστήματα προς μια ολιστική καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Κάθε πλαίσιο εστιάζει σε μια διαφορετική διάσταση της πολιτειότητας, συνθέτοντας ένα ενιαίο μοντέλο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών και ενισχύει την ικανότητα των μαθητών/τριών να λειτουργούν ως υπεύθυνοι/ες, ενημερωμένοι/ες και κοινωνικά ευαίσθητοι πολίτες.

Το GreenComp, που αφορά την Περιβαλλοντική Βιωσιμότητα, δεν περιορίζεται στη γνώση για το περιβάλλον, αλλά προωθεί την «ενσωμάτωση της βιωσιμότητας ως αξίας» (Bianchi et al., 2022). Ο ενεργός πολίτης καλείται να σκέφτεται συστημικά, να κατανοεί τις αλληλεξαρτήσεις οικολογίας, οικονομίας και κοινωνίας και να υιοθετεί πρακτικές που μειώνουν το οικολογικό αποτύπωμα. Η περιβαλλοντική συνείδηση μετατρέπεται έτσι σε καθημερινή στάση ζωής και όχι σε αποσπασματική γνώση, ενισχύοντας την υπευθυνότητα και την περιβαλλοντική ηθική.

Το DigComp, που αφορά την Ψηφιακή Πολιτειότητα, αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην εποχή της παραπληροφόρησης και των ψηφιακών ανισοτήτων. Η ψηφιακή επάρκεια (Carretero et al., 2017) λειτουργεί ως εργαλείο δημοκρατίας, καθώς ο πολίτης πρέπει να μπορεί να διακρίνει τα fake news, να αξιολογεί την αξιοπιστία των πηγών και να συμμετέχει σε ψηφιακές πλατφόρμες διαβούλευσης και συλλογικής δράσης. Η ψηφιακή συμμετοχή αποτελεί πλέον βασικό στοιχείο της δημοκρατικής ζωής και προϋπόθεση για την ισότιμη πρόσβαση στη δημόσια σφαίρα.

Το LifeComp, που αφορά την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, αναδεικνύει τη σημασία των «ήπιων» δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η ανθεκτικότητα και η αυτορρύθμιση (Sala et al., 2020). Οι δεξιότητες αυτές επιτρέπουν τη συνεργασία, την επίλυση συγκρούσεων και την οικοδόμηση υγιών κοινωνικών σχέσεων, αποτελώντας τον πυρήνα της κοινωνικής συνοχής και της δημοκρατικής κουλτούρας.

Τέλος, το EntreComp, που αφορά την Κοινωνική Επιχειρηματικότητα, προωθεί την ικανότητα μετατροπής μιας ιδέας σε δράση που παράγει αξία για την κοινότητα (Bacigalupo et al., 2016). Η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία και η κοινωνική καινοτομία ενισχύουν τον ρόλο του πολίτη ως φορέα αλλαγής, ικανού να αναγνωρίζει κοινωνικές ανάγκες και να συμβάλλει ενεργά στη βελτίωση της κοινωνίας.

Συνολικά, τα ευρωπαϊκά πλαίσια δεξιοτήτων δεν αποτελούν απλώς τεχνικά εργαλεία ταξινόμησης ικανοτήτων, αλλά ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό υπόβαθρο που αναδεικνύει τις πολλαπλές διαστάσεις της ενεργού πολιτειότητας. Η αξιοποίησή τους επιτρέπει στα σχολεία να καλλιεργούν μια κουλτούρα δημοκρατίας, υπευθυνότητας και συμμετοχής, προετοιμάζοντας τους νέους για έναν κόσμο όπου η ενεργός πολιτειότητα αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη συλλογική ευημερία.

Παιδαγωγικές μέθοδοι για την προώθηση της ενεργού πολιτειότητας

Η καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας απαιτεί μια ουσιαστική μετατόπιση από τη μετωπική, δασκαλοκεντρική διδασκαλία προς μετασχηματιστικές παιδαγωγικές που τοποθετούν τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Οι παιδαγωγικές αυτές προσεγγίσεις αναγνωρίζουν ότι η δημοκρατική συμμετοχή, η κοινωνική ευθύνη και η συνεργατική δράση δεν μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από παθητικές μορφές μάθησης, αλλά απαιτούν εμπειρίες που επιτρέπουν στους μαθητές να «βιώσουν» στην πράξη τις αξίες και τις διαδικασίες της δημοκρατίας. Η βιωματική μάθηση, ως βασική μετασχηματιστική μέθοδος, ενισχύει την αυτενέργεια, την κριτική σκέψη και την προσωπική εμπλοκή των μαθητών, δημιουργώντας συνθήκες όπου η γνώση αποκτά νόημα μέσα από την πράξη.

Στο πλαίσιο αυτό, τα σχέδια εργασίας (project-based learning) αποτελούν έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους προώθησης της ενεργού πολιτειότητας. Μέσα από τη συνεργατική διερεύνηση πραγματικών προβλημάτων, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες έρευνας, επίλυσης προβλημάτων και ομαδικής εργασίας. Τα projects ενθαρρύνουν τη διεπιστημονική προσέγγιση, καθώς τα ζητήματα της καθημερινής ζωής δεν περιορίζονται σε ένα γνωστικό αντικείμενο αλλά απαιτούν συνδυασμό γνώσεων και δεξιοτήτων (Bassachs et al., 2020). Παράλληλα, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην κοινότητα ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και καλλιεργεί την αίσθηση

ότι η δράση τους έχει πραγματικό κοινωνικό αντίκτυπο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Εξίσου σημαντική είναι η σύνδεση σχολείου και κοινότητας, η οποία υλοποιείται μέσα από πρακτικές όπως το *Service Learning* (Μάθηση μέσω Προσφοράς). Σε αυτή την προσέγγιση, οι μαθητές συμμετέχουν σε δράσεις κοινωνικής προσφοράς που ανταποκρίνονται σε πραγματικές ανάγκες της κοινότητας, ενώ παράλληλα συνδέονται με τους μαθησιακούς στόχους του σχολείου. Η συνεργασία με τοπικούς φορείς, γονείς, οργανώσεις και κοινωνικές δομές ενισχύει την εξωστρέφεια του σχολείου και καλλιεργεί στους μαθητές την αίσθηση του ανήκειν, της κοινωνικής ευθύνης και της συλλογικής βελτίωσης (Hands, 2015· Eden et al., 2024). Μέσα από τέτοιες δράσεις, η πολιτειότητα παύει να είναι αφηρημένη έννοια και μετατρέπεται σε καθημερινή πρακτική.

Τέλος, οι ψηφιακές τεχνολογίες αποτελούν πλέον αναπόσπαστο μέρος της συμμετοχής των νέων στα κοινά. Η χρήση εφαρμογών και ψηφιακών πλατφορμών μπορεί να ενισχύσει την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και τη συμμετοχή των μαθητών σε ζητήματα βιώσιμης ανάπτυξης, δημοκρατίας και κοινωνικής δράσης. Οι ψηφιακές τεχνολογίες καθιστούν τη μάθηση πιο ελκυστική και άμεση, ενώ παράλληλα ενισχύουν την ικανότητα των μαθητών να λειτουργούν ως υπεύθυνοι ψηφιακοί πολίτες (Çimşir & Uzunboylu, 2019). Με αυτόν τον τρόπο, η τεχνολογία δεν αποτελεί απλώς εργαλείο, αλλά μέσο ενδυνάμωσης της συμμετοχής και της δημοκρατικής κουλτούρας.

Συνοψίζοντας, οι μετασχηματιστικές παιδαγωγικές πρακτικές —η βιωματική μάθηση, η σύνδεση σχολείου και κοινότητας και η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών— αποτελούν θεμέλιο για την καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας. Μέσα από αυτές, οι μαθητές/τριες δεν περιορίζονται στη θεωρητική κατανόηση της δημοκρατίας, αλλά συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες που ενισχύουν την υπευθυνότητα, τη συνεργασία και την κοινωνική τους επίγνωση. Το σχολείο μετατρέπεται έτσι σε χώρο εμπειρίας, δράσης και συλλογικής μάθησης, όπου η πολιτειότητα καλλιεργείται ως καθημερινή πρακτική και όχι ως αφηρημένη έννοια.

Έρευνες για την καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας διεθνώς

Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η ενεργός πολιτειότητα καλλιεργείται αποτελεσματικότερα σε σχολεία που υιοθετούν μια «δημοκρατική κουλτούρα», δηλαδή ένα παιδαγωγικό περιβάλλον όπου οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ουσιαστικά στη λήψη αποφάσεων, εκφράζουν ελεύ-

θερα τις απόψεις τους και αναπτύσσουν δεξιότητες διαλόγου και συνεργασίας. Σύμφωνα με την UNESCO (2021), η εκπαίδευση για την πολιτειότητα σε δημοκρατικές και βιώσιμες κοινωνίες δεν μπορεί να περιορίζεται σε θεωρητική διδασκαλία· απαιτεί σύνδεση με αυθεντικές καταστάσεις και υλοποίηση δράσεων. Η συμμετοχή αυτή ενισχύει την αυτονομία, την υπευθυνότητα και την αίσθηση του ανήκειν, στοιχεία που αποτελούν θεμέλια της ενεργού πολιτειότητας.

Διεθνείς έρευνες δείχνουν ότι τα σχολεία που καλλιεργούν κουλτούρα συμμετοχής και διαλόγου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής εμπλοκής των μαθητών, μεγαλύτερη ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα και αυξημένη ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων. Μελέτες σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα καταδεικνύουν ότι όταν οι μαθητές/ες εμπλέκονται σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, όπως μαθητικά συμβούλια, συμμετοχικούς προϋπολογισμούς ή συλλογικές δράσεις για την κοινότητα, αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση των δημοκρατικών διαδικασιών και μεγαλύτερη διάθεση για κοινωνική προσφορά. Παράλληλα, η ενεργός συμμετοχή ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση αποτελεσματικότητας, παράγοντες που συνδέονται άμεσα με την κοινωνική ενδυνάμωση.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο *Οδηγός Εκπαιδευτικού για τις Δράσεις Ενεργού Πολίτη* (Δημόπουλος et al., 2024) επισημαίνει ότι η επιτυχία των δράσεων ενεργού πολιτειότητας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως διευκολυντών της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, να ενθαρρύνουν τον διάλογο, να προωθούν τη συνεργασία και να καθοδηγούν τους/τις μαθητές/τριες στη διερεύνηση και στη δράση για κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα. Η μετάβαση από τον παραδοσιακό ρόλο του «μεταδότη γνώσης» στον ρόλο του «συντονιστή» αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας.

Ωστόσο, έρευνες σε φοιτητές/τριες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αποκαλύπτουν ένα σημαντικό χάσμα μεταξύ θετικής στάσης και πρακτικής ετοιμότητας. Παρότι οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί εκφράζουν ενδιαφέρον και υποστήριξη προς τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ), συχνά δηλώνουν ότι δεν διαθέτουν επαρκή γνώση για τους ΣΒΑ (Niarchou, & Manousou, 2025) ή παιδαγωγικά εργαλεία για την ενσωμάτωσή τους στη διδακτική πράξη (Cebrián et al., 2020). Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση (Niarchou, & Manousou, 2025), ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και παροχή

υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού υλικού που θα υποστηρίζει την εφαρμογή των ΣΒΑ στην τάξη.

Παράλληλα, διεθνείς μελέτες επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι συνεχής, βιωματική και προσανατολισμένη στην πράξη. Η García-Feijoo et al. (2020) τονίζουν ότι η αποτελεσματική εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα απαιτεί όχι μόνο θεωρητική κατάρτιση, αλλά και ευκαιρίες για αναστοχασμό, συνεργασία και συμμετοχή σε πραγματικές δράσεις. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί, επομένως, κρίσιμο παράγοντα για τη βιώσιμη ενσωμάτωση της ενεργού πολιτειότητας στα σχολεία.

Συνολικά, η διεθνής έρευνα (Cai, & Wolff, 2023·Cebrián et al., 2020· Hands, 2015· Niarchou, & Manousou, 2025· UNESCO, 2021) συγκλίνει στο ότι η ενεργός πολιτειότητα δεν καλλιεργείται τυχαία, αλλά απαιτεί συστηματικό σχεδιασμό, δημοκρατική κουλτούρα, κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία και εκπαιδευτικούς που λειτουργούν ως φορείς αλλαγής. Μέσα από αυτές τις προϋποθέσεις, το σχολείο μπορεί να μετατραπεί σε χώρο όπου οι μαθητές μαθαίνουν όχι μόνο για τη δημοκρατία, αλλά και μέσα στη δημοκρατία.

Συμπεράσματα

Η ενεργός πολιτειότητα δεν αποτελεί μια παθητική διαδικασία που συνδέεται με την απομνημόνευση και τη θεωρία, αλλά μια δυναμική και διαρκώς εξελισσόμενη πρακτική που εκδηλώνεται μέσα από τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την κοινωνική ευθύνη. Στο σύγχρονο σχολείο, η πολιτειότητα δεν μπορεί να περιορίζεται σε θεωρητικές αναφορές· απαιτεί ένα μαθησιακό περιβάλλον ανοιχτό, διαπολιτισμικό και συμμετοχικό, όπου οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται, να συνδιαμορφώνουν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Η ενσωμάτωση των ευρωπαϊκών πλαισίων δεξιοτήτων, όπως το GreenComp και το DigComp, LifeComp κτλ. σε συνδυασμό με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης, προσφέρει έναν συνεκτικό οδικό χάρτη για τη διαμόρφωση πολιτών που διαθέτουν όχι μόνο τις απαραίτητες δεξιότητες, αλλά και τις αξίες που απαιτούνται για έναν δικαιότερο και βιώσιμο κόσμο (Bianchi et al., 2022· Sala et al., 2020·Bacigalupo et al., 2016)

Η υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση και η εμπιστοσύνη αποτελούν θεμέλια μιας εκπαιδευτικής κοινότητας που εμπνέει και ενδυναμώνει. Η καλλιέργεια αυτών των αξιών δεν επιτυγχάνεται μέσα από αποσπασματικές δράσεις, αλλά μέσα από μια κουλτούρα καθημερινής συνεργασίας,

διαλόγου και αλληλοσεβασμού. Το θεσμοθετημένο Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2024) αναδεικνύει ότι η εκπαίδευση αποκτά πραγματικά μετασχηματιστικό χαρακτήρα όταν η συνεργασία παύει να αποτελεί θεωρητική επιδίωξη και μετατρέπεται σε βιωμένη εμπειρία μέσα στη σχολική ζωή.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του σχολείου είναι καθοριστικός: να δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή, να ενισχύει την αυτονομία των μαθητών/τριών και να καλλιεργεί μια κουλτούρα δημοκρατίας που εκτείνεται πέρα από τα όρια της τάξης. Η ενεργός πολιτειότητα, επομένως, δεν είναι απλώς ένας εκπαιδευτικός στόχος, αλλά μια συλλογική δέσμευση για τη διαμόρφωση κοινωνιών πιο δίκαιων, συμπεριληπτικών και βιώσιμων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2791/593884

Bassachs, M., Cañabate, D., Serra, T., & Colomer, J. (2020). Interdisciplinary cooperative educational approaches to foster knowledge and competences for sustainable development. *Sustainability, 12*(20), 8624. https://doi.org/10.3390/su12208624

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/13286

Cai, Y., & Wolff, L.-A. (2023). Education and sustainable development goals. *Sustainability, 15*(1), 643. https://doi.org/10.3390/su15010643

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/38842

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use.* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/38842

Cebrián, G., Pubill, M. J. i., & Mulà, I. (2020). Competencies in education for sustainable development: Emerging teaching and research developments. *Sustainability, 12*(2), 579. https://doi.org/10.3390/su12020579

Çimşir, B. T., & Uzunboylu, H. (2019). Awareness training for sustainable development: Development, implementation and evaluation of a mobile application. *Sustainability, 11*(3), 611. https://doi.org/10.3390/su11030611

De Weerd, M., Gemmeke, M., Rigter, J., & van Rij, C. (2005). *Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education.* European Commission. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8e5d1b2c-4b7e-4b7e-9d3a-1b3e1b1b1b1b

Eden, C., Chisom, O., & Adeniyi, I. (2024). Parent and community involvement in education: Strengthening partnerships for social improvement. *International Journal of Applied Research in Social Sciences, 6*(3), 372–382. https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i3.894

García, É., Magaña, E., & Ariza, A. (2020). Quality education as a sustainable development goal in the context of 2030 agenda: Bibliometric approach. *Sustainability, 12*(15), 5884. https://doi.org/10.3390/su12155884

García-Feijoo, M., Eizaguirre, A., & Rica-Aspiunza, A. (2020). Systematic review of sustainable-development-goal deployment in business schools. *Sustainability, 12*(1), 440. https://doi.org/10.3390/su12010440

González, E., Jiménez-Fontana, R., & Goded, M. (2020). Education for sustainability and the sustainable development goals: Pre-service teachers' perceptions and knowledge. *Sustainability, 12*(18), 7741. https://doi.org/10.3390/su12187741

Hands, C. (2015). Creating links between the school and the community beyond its walls: What teachers and principals do to develop and lead school-community partnerships. *Teaching and Learning, 9*(1). https://doi.org/10.26522/tl.v9i1.429

Hoskins, B., & Mascherini, M. (2009). *Measuring active citizenship through the development of a composite indicator.* Social Indicators Research, 90(3), 459–488. https://doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2

Niarchou, E., & Manousou, E. (2025). *Specifications of e-mentoring in education for sustainable development: Action research. European Journal of Open Education and E-learning Studies, 10*(3), Article 6273. https://doi.org/10.46827/ejoe.v10i3.6273

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/302967

Sterling, S. (2016). A commentary on education and sustainable development goals. *Journal of Education for Sustainable Development, 10*(2), 208–213. https://doi.org/10.1177/0973408216661886

UNESCO. (2021). *Education for active citizenship in democratic and sustainable societies*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379824

Useh, U. (2020). Sustainable development goals as a framework for postgraduate future research following COVID-19 pandemic: A new norm for developing countries. *Higher Education for the Future, 8*(1), 123–132. https://doi.org/10.1177/2347631120972064

Δημόπουλος, Κ., Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., Σιφακάκης, Π., Τσιωτάκης, Π., Λογιώτης, Γ., Ιωακειμίδου, Β., Υφαντή, Θ., Γεωργακάκου-Κουτσονίκου, Ν., Δημοπούλου, Μ., & Νότης, Α. (2024). *Δράσεις ενίσχυσης της ενεργού πολιτειότητας: Οδηγός εκπαιδευτικού*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. https://act.digitalschool.gov.gr/draseis-enischysis-energou-politeiotitas/

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). Ευέλικτη Ζώνη – Διαθεματικά Προγράμματα. ΠΙ.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ). (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κοινωνικής και πολιτικής αγωγής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2024). *Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη»*[ΦΕΚ 6048/Β/2024]. Εθνικό Τυπογραφείο. https://www.et.gr

ΦΕΚ 6048/2024. Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου.

Φλογαΐτη, Ε. (2012). Περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση για την αειφορία. Ελληνικά Γράμματα.

Η εκπαίδευση ως μοχλός κοινωνικής αλληλεγγύης: Υποστήριξη ευπαθών ομάδων με καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής

Αθηνά Γιαννόγκονα
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε. 70, Διεύθυνση Γ΄ Αθήνας
sym70-pegath9@sch.gr

Σοφία Χάσκου
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 Διεύθυνση Γ΄ Αθήνας
sym70-pegath7@sch.gr

Βασιλική Ιωακειμίδου
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70, Διεύθυνση ΠΕ Γ΄ Αθήνας
sym70-pegath6@sch.gr

Παρασκευή Φώτη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60, Διεύθυνση Γ΄ Αθήνας
sym60-pegath2@sch.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια αξιών και δεξιοτήτων που ενισχύουν την κοινωνική συνοχή και την αλληλεγγύη. Σε μια εποχή όπου οι κοινωνικές ανισότητες, η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός παραμένουν έντονες προκλήσεις, η υποστήριξη των ευπαθών ομάδων αναδεικνύεται ως παιδαγωγική προτεραιότητα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, μέσω της εκπαίδευσης, έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες ζωής, όπως η ενσυναίσθηση, η υπευθυνότητα και η συνεργατικότητα, που συνδέονται άμεσα με την κοινωνική αλληλεγγύη. Οι εκπαιδευτικοί, ως καθοδηγητές/τριες και εμψυχωτές/τριες, αποτελούν βασικούς φορείς αλλαγής. Μέσα από τη δημιουργία ενός ανοικτού, συμπεριληπτικού και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, μπορούν να συνδέσουν τη μάθηση με την κοινωνική δράση, ενισχύοντας την κοινωνική ευαισθησία και την ενεργό πολιτειότητα. Η ένταξη δράσεων κοινωνικής αλληλεγγύης στη σχολική καθημερινότητα συμβάλλει όχι μόνο στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και των μα-

θητριών, αλλά και στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας που υπερβαίνει τα όρια του σχολείου και διαχέεται στην κοινότητα. Η βιωματική μάθηση, οι συμμετοχικές μέθοδοι και τα προγράμματα σύνδεσης με την τοπική κοινωνία συμβάλλουν ώστε η αλληλεγγύη να αποκτήσει χειροπιαστή διάσταση. Τέτοιες εμπειρίες ενισχύουν την υπευθυνότητα, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται ότι οι προσωπικές τους επιλογές και δράσεις έχουν απτό αντίκτυπο στο κοινωνικό σύνολο. Μέσα από δράσεις υποστήριξης ευπαθών ομάδων όπως άποροι, άστεγοι, ηλικιωμένοι ή κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες ατόμων, οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν περιορίζονται στην κατανόηση θεωρητικών αξιών αλλά βιώνουν στην πράξη την αξία της κοινωνικής συνεισφοράς. Η παρούσα εισήγηση συνδυαστικά με τις υπόλοιπες του συγκεκριμένου συμποσίου επιχειρεί να αναδείξει το γεγονός ότι η εκπαίδευση, εφόσον επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής και στην ενδυνάμωση της κοινωνικής συνείδησης, μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός κοινωνικής αλληλεγγύης. Η υποστήριξη ευπαθών ομάδων αποκτά έτσι διττή διάσταση: αφενός αποτελεί άμεση κοινωνική ανάγκη και αφετέρου παιδαγωγικό εργαλείο για τη διαμόρφωση υπεύθυνων και αλληλέγγυων πολιτών. Αυτές οι εμπειρίες οδηγούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες σε μια κοινωνία της αλληλεξάρτησης και της πολυπολιτισμικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνική αλληλεγγύη, υποστήριξη ευπαθών ομάδων, δεξιότητες κοινωνικής ζωής και κοινωνικής συναίσθησης, ενεργός πολιτειότητα

Abstract

Education plays a pivotal role in cultivating values and skills that strengthen social cohesion and solidarity. In an era where social inequalities, poverty, and social exclusion remain pressing challenges, supporting vulnerable groups emerges as a pedagogical priority. Through education, students have the opportunity to develop life skills such as empathy, responsibility, and cooperation, which are directly linked to social solidarity. Educators, as guides and facilitators, are key agents of change. By creating an open, inclusive, and collaborative learning environment, they can connect learning with social action, enhancing

social awareness and active citizenship. The integration of social solidarity actions into daily school life contributes not only to the personal development of students but also to the formation of an educational culture that transcends school boundaries and permeates the community. Experiential learning, participatory methods, and community engagement programs help solidarity acquire a tangible dimension. Such experiences strengthen responsibility, as students realize that their personal choices and actions have a concrete impact on society. Through actions supporting vulnerable groups such as the poor, homeless, elderly, or socially excluded individuals, students do not merely understand theoretical values but experience the value of social contribution in practice. This presentation, in combination with others in this symposium, seeks to demonstrate that education, when focused on cultivating life skills and empowering social consciousness, can function as a lever for social solidarity. Supporting vulnerable groups thus acquires a dual dimension: on one hand, it constitutes an immediate social need, and on the other, a pedagogical tool for shaping responsible and caring citizens. These experiences lead to the cultivation of skills necessary in a society characterized by interdependence and multiculturalism.

Keywords: Social solidarity, support for vulnerable groups, social life and emotional skills, active citizenship

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, η κοινωνική αλληλεγγύη αναδεικνύεται ως μία από τις κρισιμότερες αξίες για τη διασφάλιση της κοινωνικής ισορροπίας και της δημοκρατικής συμβίωσης. Σε ένα διεθνές πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από πολλαπλές κρίσεις (π.χ. οικονομικές ανισότητες, μεταναστευτικά ρεύματα, υγειονομικές απειλές), η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια πολιτών που θα αναγνωρίζουν και θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πιο ευάλωτων συνανθρώπων τους (Banks, 2008· Noddings, 2013).

Οι περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες – άστεγοι, οικονομικά ασθενέστεροι, ηλικιωμένοι χωρίς κοινωνική στήριξη, εθνοτικές και θρησκευτικές μειονότητες, άτομα με αναπηρίες – αντιμετωπίζουν συστημα-

τικά εμπόδια στην πρόσβαση σε θεμελιώδη δικαιώματα και πόρους (Sen, 1999· Nussbaum, 2011). Η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να αναλάβει την ευθύνη της ευαισθητοποίησης των μαθητών και μαθητριών σχετικά με αυτές τις πραγματικότητες, προσφέροντας όχι απλώς θεωρητικές γνώσεις αλλά και ευκαιρίες για βιωματική μάθηση και δραστήρια συμμετοχή.

Το παρόν άρθρο αποτελεί μέρος του συμποσίου, εξετάζοντας τον ρόλο της εκπαίδευσης στην προώθηση της κοινωνικής αλληλεγγύης και την υποστήριξη περιθωριοποιημένων πληθυσμιακών ομάδων αλλά και τις Δράσεις Ενεργού Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσα από τον θεματικό άξονα της κοινωνικής αλληλεγγύης. Μέσα από μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση, αναλύεται η σημασία της ανάπτυξης ενσυναίσθησης, κοινωνικής συνείδησης και ενεργού πολιτειότητας στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, διερευνώνται οι θεωρητικές βάσεις και οι πρακτικές εφαρμογές που μέχω του σχολείου μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας δίκαιης και συμπεριληπτικής κοινωνίας.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες και εκπαιδευτική ισότητα

Ο όρος «ευάλωτες κοινωνικές ομάδες» αναφέρεται σε εκείνα τα τμήματα του πληθυσμού που βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού λόγω δομικών ανισοτήτων, διακρίσεων ή έλλειψης πρόσβασης σε βασικές υπηρεσίες. Σύμφωνα με τη θεωρία της δικαιοσύνης του John Rawls, μια δίκαιη κοινωνία οφείλει να εξασφαλίζει ότι οι λιγότερο ευνοημένοι έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες και πόρους που τους επιτρέπουν να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνική ζωή (Ρώλς, 2001). Η ευαλωτότητα, ως κοινωνικό φαινόμενο, δεν αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό αλλά προϊόν ιστορικά διαμορφωμένων κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών που παράγουν και αναπαράγουν την περιθωριοποίηση (Τσιμπουκλή, 2023).

Η προσέγγιση των ικανοτήτων (capabilities approach) διευρύνει τη συζήτηση για την κοινωνική δικαιοσύνη υποστηρίζοντας ότι κάθε άτομο πρέπει να έχει την ευκαιρία να αναπτύξει τις θεμελιώδεις ικανότητες που διαθέτει ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση ή κατάσταση. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός για την ενδυνάμωση των ευάλωτων ομάδων, προσφέροντας εργαλεία γνώσης, κριτικής σκέψης και κοινωνικής δράσης που μπορούν να οδηγήσουν σε μετασχηματισμό των άδικων δομών της (Nussbaum, 2020).

Η κοινωνική ευαλωτότητα διαμορφώνεται από έναν πολύπλοκο συνδυασμό παραγόντων που περιλαμβάνουν την οικονομική στέρηση και την έλλειψη πρόσβασης σε βασικά αγαθά όπως η τροφή, η στέγη, η υγεία και η εκπαίδευση. Επιπλέον, οι κοινωνικοί αποκλεισμοί που βασίζονται σε εθνοτικά, θρησκευτικά ή πολιτισμικά κριτήρια, οι διακρίσεις λόγω αναπηρίας, ηλικίας, φύλου ή σεξουαλικού προσανατολισμού, καθώς και οι θεσμικές ανεπάρκειες και πολιτικές που αναπαράγουν την ανισότητα, συμβάλλουν στη διαιώνιση της περιθωριοποίησης. Οι Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron (2014), μέσα από την ανάλυσή τους για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, έχουν αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο μπορεί να λειτουργεί είτε ως μηχανισμός διατήρησης της κοινωνικής τάξης είτε ως χώρος αμφισβήτησης και μετασχηματισμού των υφιστάμενων δομών εξουσίας.

Κριτική παιδαγωγική, κοινωνική παιδαγωγική και συλλογική δράση

Η εκπαίδευση δεν μπορεί να παραμείνει ουδέτερη απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες. Η κριτική παιδαγωγική, όπως αναπτύχθηκε από τον Paulo Freire και συνεχίστηκε από μεταγενέστερους θεωρητικούς, υποστηρίζει ότι το σχολείο οφείλει να λειτουργεί ως χώρος αντίστασης στην καταπίεση και ως εργαστήριο δημοκρατικής αγωγής. Ο Freire (1976) επισημαίνει ότι η αληθινή εκπαίδευση δεν συνίσταται στην κατάθεση πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές αλλά στη δημιουργία διαλογικών σχέσεων όπου όλοι οι συμμετέχοντες μαθαίνουν και διδάσκουν ταυτόχρονα.

Μέσα από την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού, οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις δομές εξουσίας που διατηρούν την ανισότητα και να αναπτύσσουν δεξιότητες για την αμφισβήτησή τους. Ο κριτικός γραμματισμός δεν περιορίζεται στην ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, αλλά επεκτείνεται στην κατανόηση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών πλαισίων που διαμορφώνουν την πραγματικότητα (Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013). Ο Giroux (1988), αναπτύσσοντας την έννοια του «μετασχηματιστικού διανοούμενου», τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να λειτουργούν ως παθητικοί εκτελεστές του αναλυτικού προγράμματος, αλλά ως ενεργοί φορείς κοινωνικής αλλαγής που αναλαμβάνουν την ευθύνη της διαμόρφωσης ενός δημοκρατικού και δίκαιου σχολικού περιβάλλοντος.

Με τη σειρά της η κοινωνική παιδαγωγική, όπως έχει διαμορφωθεί στην ευρωπαϊκή παράδοση και ιδιαίτερα στη γερμανική σχολή με εκπροσώπους όπως η Klaus Mollenhauer, τοποθετεί στο επίκεντρο την κοινωνική διάσταση της μάθησης και την αναγκαιότητα της συλλογικής δράσης για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Αντίθετα με τις ατομοκεντρικές προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στην προσωπική ανάπτυξη και την ατομική επιτυχία, η κοινωνική παιδαγωγική υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και την ανάληψη ευθυνών απέναντι στη συλλογικότητα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Δεν αρκεί η ατομική ηθική ευαισθησία ή η προσωπική φιλανθρωπική πράξη. Χρειάζεται η οργάνωση μαθητικών κοινοτήτων που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες αλληλεγγύης και κοινωνικής παρέμβασης με στόχο τη δομική αλλαγή και όχι απλώς την προσωρινή ανακούφιση των συμπτωμάτων της ανισότητας. Η κοινωνική παιδαγωγική προτείνει μια ολιστική προσέγγιση που συνδέει το σχολείο με την τοπική κοινότητα, δημιουργώντας δίκτυα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κοινωνικών φορέων, οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών και των ίδιων των πολιτών (Ι.Ε.Π., 2023).

Συμπερίληψη και αναγνώριση της διαφορετικότητας

Η συμπερίληψη αποτελεί βασικό πυλώνα της σύγχρονης εκπαιδευτικής σκέψης και πρακτικής. Η συμπερίληψη δεν περιορίζεται στη φυσική παρουσία μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, αλλά επεκτείνεται σε όλες τις μορφές διαφορετικότητας, είτε αυτή είναι πολιτισμική, κοινωνική, οικονομική, είτε σχετίζεται με το φύλο, τη γλώσσα ή τη θρησκεία (Αγγελίδης, 2019).

Μία πραγματικά συμπεριληπτική εκπαίδευση αναγνωρίζει και σέβεται την πολυμορφία ως πλούτο και όχι ως πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί. Διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων, και καλλιεργεί κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και αλληλοϋποστήριξης. Η έρευνα έχει δείξει ότι τα σχολεία που υιοθετούν μια συμπεριληπτική φιλοσοφία δεν ωφελούν μόνο τους μαθητές που παραδοσιακά θεωρούνται ευάλωτοι, αλλά βελτιώνουν το μαθησιακό περιβάλλον για όλους τους μαθητές, καθώς προωθούν μια κουλτούρα σεβασμού, συνεργασίας και αλληλεγγύης (Στασινός, 2025).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή αλληλεγγύης

Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλοί μεταφορείς πληροφοριών αλλά διαμορφωτές συνειδήσεων και εμψυχωτές κοινωνικής αλλαγής. Για να προωθήσουν αποτελεσματικά την αλληλεγγύη, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαθέτουν κριτική παιδαγωγική επίγνωση, δηλαδή βαθιά κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι κοινωνικές ανισότητες επηρεάζουν την εκπαιδευτική εμπειρία και τις μαθησιακές ευκαιρίες των μαθητών.

Η Gloria Ladson-Billings, μέσα από την έννοια της πολιτισμικά προσανατολισμένης παιδαγωγικής (culturally relevant pedagogy), τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίζουν και να αξιοποιούν τον πολιτισμικό πλούτο που φέρνουν οι μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα στην τάξη. Αυτό απαιτεί ενσυναίσθηση και διαπολιτισμική ευαισθησία, δηλαδή την ικανότητα να κατανοούν και να σέβονται τις εμπειρίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από περιθωριοποιημένες ομάδες. Η Geneva Gay επεκτείνει αυτή τη συζήτηση με την έννοια της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας (culturally responsive teaching), η οποία υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική διδασκαλία πρέπει να συνδέεται με τις πολιτισμικές αναφορές και τα βιώματα των μαθητών (Βαλιαντή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν μια διαλογική προσέγγιση, δημιουργώντας χώρους όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα, να θέτουν ερωτήματα και να προβληματίζονται συλλογικά χωρίς φόβο κρίσης ή τιμωρίας. Για τον Freire (1976) ο αυθεντικός διάλογος απαιτεί ταπεινότητα, πίστη στους ανθρώπους, ελπίδα και κριτική σκέψη. Ο/η εκπαιδευτικός επίσης πρέπει να αναλάβει συνδετικό ρόλο με την κοινότητα, αναπτύσσοντας συνεργασίες με τοπικούς φορείς, μη κυβερνητικές οργανώσεις και οργανώσεις πολιτών για την υλοποίηση ουσιαστικών δράσεων αλληλεγγύης.

Οι εκπαιδευτικοί ως μετασχηματιστικοί διανοούμενοι, όπως περιγράφει ο Giroux (1988), δεν περιορίζεται στην τυπική εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος αλλά αναλαμβάνει την ευθύνη της διαμόρφωσης ενός δημοκρατικού και δίκαιου σχολικού περιβάλλοντος που προετοιμάζει τους μαθητές για ενεργό πολιτειότητα. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι διατεθειμένοι να αμφισβητήσουν τις υπάρχουσες δομές και πρακτικές, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου λειτουργώντας κατ' ουσία ως υποστηρικτές των μαθητών και των μαθητριών που αντιμετωπίζουν διακρίσεις ή περιθωριοποίηση.

Βιωματική Μάθηση και δράσεις αλληλεγγύης

Η βιωματική μάθηση (experiential learning) αποτελεί καταλύτη για τη μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη και από την αφηρημένη κατανόηση στη βιωμένη εμπειρία. Ο David Kolb (1984) προτείνει έναν κυκλικό μοντέλο που περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: την άμεση συγκεκριμένη εμπειρία, τον αναστοχαστικό παρατηρητισμό, την αφηρημένη εννοιολόγηση και την ενεργό πειραματική εφαρμογή. Όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται σε δράσεις κοινωνικής προσφοράς, όπως οι επισκέψεις σε δομές φιλοξενίας ευπαθών ομάδων, τη διοργάνωση εκδηλώσεων για ηλικιωμένους ή τη συγκέντρωση ειδών για άπορες οικογένειες, βιώνουν άμεσα την αξία της αλληλεγγύης και αναπτύσσουν βαθύτερη συναισθηματική σύνδεση με τα κοινωνικά ζητήματα.

Στο πλαίσιο της αλληλεγγύης, ο κύκλος της βιωματικής μάθησης σημαίνει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν συμμετέχουν απλώς σε δράσεις με μηχανιστικό τρόπο, αλλά στη συνέχεια αναστοχάζονται πάνω στην εμπειρία τους, συνδέουν την πράξη με θεωρητικές έννοιες κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων και σχεδιάζουν νέες, πιο στοχευμένες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Η διαδικασία αυτή μετατρέπει την αλληλεγγύη από μια εφήμερη συναισθηματική αντίδραση σε μια συνειδητή και διαρκή δέσμευση για κοινωνική αλλαγή.

Οι δράσεις αλληλεγγύης μπορούν να λάβουν ποικίλες μορφές ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα, το κοινωνικό πλαίσιο και τους διαθέσιμους πόρους. Τα προγράμματα εθελοντισμού σε κοινωνικές δομές όπως κέντρα φιλοξενίας αστέγων, γηροκομεία ή κέντρα ημέρας για άτομα με αναπηρίες προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία να έρθουν σε άμεση επαφή με την πραγματικότητα του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι καμπάνιες συλλογής ειδών πρώτης ανάγκης, τροφίμων, ρούχων ή σχολικών ειδών για οικονομικά ευάλωτες οικογένειες μπορούν να συνδυαστούν με ερευνητικές δραστηριότητες που τεκμηριώνουν την έκταση της φτώχειας στην τοπική κοινότητα (Γιαννόγκονα, Ιωακειμίδου, Φώτη & Χάσκου, 2026).

Οι διαπολιτισμικές συναντήσεις με παιδιά από εθνοτικές μειονότητες δημιουργούν ευκαιρίες για γνωριμία, διάλογο και αμοιβαία κατανόηση που διασπούν στερεότυπα και προκαταλήψεις. Τα ερευνητικά projects που επικεντρώνονται στην τεκμηρίωση κοινωνικών προβλημάτων στην τοπική κοινότητα και στην πρόταση βιώσιμων λύσεων αναπτύσσουν ταυτόχρονα ερευνητικές δεξιότητες και κοινωνική συνείδηση. Τέλος, οι

καλλιτεχνικές και πολιτιστικές δράσεις για την ευαισθητοποίηση της κοινότητας, όπως θεατρικές παραστάσεις, εκθέσεις ή συναυλίες, μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα κοινωνικής κριτικής και κινητοποίησης (Δημόπουλος κ.ά., 2024).

Η αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων δράσεων ενισχύεται σημαντικά όταν συνοδεύονται από συστηματική παιδαγωγική καθοδήγηση που βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τις δομικές αιτίες των προβλημάτων και όχι μόνο τα συμπτώματά τους. Αυτού του είδους η μάθηση μέσω της προσφοράς σε συνανθρώπους (service learning) πρέπει να ξεπερνά τον παραδοσιακό εθελοντισμό και να συνδέεται οργανικά με την ακαδημαϊκή μάθηση και την κριτική ανάλυση των κοινωνικών δομών. Διαφορετικά, υπάρχει ο κίνδυνος οι δράσεις αλληλεγγύης να καταλήξουν σε επιφανειακές φιλανθρωπικές χειρονομίες που ανακουφίζουν προσωρινά αλλά δεν αμφισβητούν τις ρίζες της ανισότητας (Kaye, 2010).

Προτεινόμενες δράσεις ανά ηλικιακή βαθμίδα και παιδαγωγικοί σχεδιασμοί

Νηπιαγωγείο: Πρώιμες εμπειρίες συνύπαρξης και συμμετοχής

Στο Νηπιαγωγείο, οι παιδαγωγικοί σχεδιασμοί εστιάζουν στη δημιουργία ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με βασικές έννοιες κοινωνικής αλληλεγγύης, φροντίδας και ενσυναίσθησης. Οι δράσεις οργανώνονται γύρω από θεματικές που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των παιδιών, την οικογένεια, τους ηλικιωμένους και τις ευάλωτες ομάδες, αξιοποιώντας το παιχνίδι, τη δημιουργική έκφραση και τη βιωματική μάθηση.

Ενδεικτικά, οι δράσεις μπορούν να αφορούν τη δημιουργία παραμυθιών για ηλικιωμένους που ζουν σε γηροκομεία δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και τις ανάγκες άλλων ανθρώπων, να εξασκούνται στην αφήγηση και την καλλιτεχνική έκφραση με σεβασμό στον άλλο και να συμμετέχουν σε απλές μορφές συλλογικής δράσης που προάγουν το κοινό καλό. Η κοινωνική αλληλεγγύη προσεγγίζεται μέσα από την ψηφιακή αποστολή των δημιουργιών τους, γεφυρώνοντας τις γενεές και ενισχύοντας την ενσυναίσθηση. Οι πρακτικές αυτές συνάδουν με τις κατευθύνσεις όπου η ενεργός πολιτειότητα νοείται ως βιωμένη εμπειρία ήδη από την προσχολική ηλικία (Γιαννόγκονα, Ιωακειμίδου, Φώτη, Χάσκου, 2026).

Α΄- Β΄ Δημοτικού: Καλλιέργεια αλληλεγγύης και κοινωνικής ευαισθησίας

Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, οι παιδαγωγικοί σχεδιασμοί εστιάζουν στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεγγύης και της αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα από οργανωμένες ομαδικές δραστηριότητες και κοινά projects που απευθύνονται σε ευπάθεις κοινωνικές ομάδες. Οι μαθητές/τριες καλούνται να διερευνήσουν έννοιες όπως η φτώχεια, η πείνα, η υγεία και η φροντίδα του άλλου, μέσα από ιστορίες, δραματοποιήσεις και βιωματικές δράσεις που συνδέουν το σχολικό περιβάλλον με την ευρύτερη κοινότητα.

Η συμμετοχή σε δράσεις όπως η συλλογή τροφίμων και ειδών πρώτης ανάγκης, η διοργάνωση εκδηλώσεων αλληλεγγύης και η συνεργασία με κοινωνικές δομές λειτουργεί ως μέσο κατανόησης της έννοιας της κοινωνικής ευθύνης και της συλλογικής προσφοράς. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις ανάγκες των συνανθρώπων τους, να οργανώνουν δράσεις υποστήριξης και να συνειδητοποιούν τη δύναμη της μικρής πράξης. Οι προσεγγίσεις αυτές αντανακλούν τη λογική των Δράσεων Ενεργού Πολίτη, σύμφωνα με την οποία η ενεργός συμμετοχή οικοδομείται σταδιακά, μέσα από απλές αλλά ουσιαστικές εμπειρίες κοινωνικής αλληλεγγύης (Γιαννόγκονα, Ιωακειμίδου, Φώτη, Χάσκου, 2026).

Γ΄- Δ΄ Δημοτικού: Ανάπτυξη συνείδησης ανώνυμης προσφοράς

Στις μεσαίες τάξεις του Δημοτικού, οι παιδαγωγικοί σχεδιασμοί επικεντρώνονται στην καλλιέργεια της αυθεντικής αλληλεγγύης μέσα από την έννοια της ανώνυμης προσφοράς και της βοήθειας χωρίς αντάλλαγμα ή αναγνώριση. Οι μαθητές/τριες καλούνται να διερευνήσουν το νόημα των «σιωπηλών πράξεων της καρδιάς» και να αναγνωρίσουν τις ανάγκες του περιβάλλοντός τους μέσα από την παρατήρηση, τη συζήτηση και το συλλογικό σχεδιασμό δράσεων που δεν αναζητούν προβολή.

Η συμμετοχή σε δράσεις όπως η διακριτική βελτίωση σχολικών χώρων, η τοποθέτηση μηνυμάτων ενθάρρυνσης σε δημόσιους χώρους, η δημιουργία βιβλιοθηκών ανταλλαγής και η ανώνυμη υποστήριξη συμμαθητών/συμμαθητριών λειτουργεί ως μέσο κατανόησης της γνήσιας αξίας της προσφοράς. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν ότι η πιο δυνατή πράξη είναι αυτή που δεν χρειάζεται όνομα, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση χωρίς προσδοκία επαίνου και αναπτύσσουν συνείδηση κοινωνικής ευθύνης. Οι προσεγγίσεις αυτές αντανακλούν τη βαθύτερη διάσταση των Δράσεων Ενεργού Πολίτη, σύμφωνα με την οποία η ενερ-

γός πολιτειότητα ξεπερνά την επιφανειακή συμμετοχή και οικοδομείται μέσα από την εσωτερίκευση αξιών αλληλεγγύης και διακριτικής φροντίδας (Γιαννόγκονα, Ιωακειμίδου, Φώτη, Χάσκου, 2026).

Ε΄ - ΣΤ΄ Δημοτικού: Οργανωμένη κοινωνική δράση και δικτύωση

Στις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού, οι παιδαγωγικοί σχεδιασμοί επικεντρώνονται στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης κοινωνικής δράσης μέσα από την οργάνωση σύνθετων εκστρατειών αλληλεγγύης που απαιτούν διοικητικές δεξιότητες, επικοινωνία με φορείς και διαχείριση πόρων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να διερευνήσουν το φαινόμενο της έλλειψης κατοικίας, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από έρευνα, συνεντεύξεις και συνεργασία με κοινωνικές δομές, αναπτύσσοντας κριτική σκέψη και κοινωνική συνείδηση.

Η συμμετοχή σε δράσεις όπως η συλλογή, ταξινόμηση και διανομή ειδών πρώτης ανάγκης σε αστέγους, η δημιουργία infographics ευαισθητοποίησης, η επικοινωνία με τοπικούς φορείς και η διοργάνωση εκδηλώσεων παράδοσης λειτουργεί ως μέσο κατανόησης της συστημικής διάστασης των κοινωνικών προβλημάτων και της δύναμης της οργανωμένης συλλογικής δράσης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν ολοκληρωμένα σχέδια κοινωνικής παρέμβασης, αναπτύσσοντας δεξιότητες ενεργού πολιτειότητας που μπορούν να μεταφερθούν πέρα από το σχολικό περιβάλλον. Οι προσεγγίσεις αυτές αντανακλούν την πληρέστερη μορφή των Δράσεων Ενεργού Πολίτη, σύμφωνα με την οποία η ενεργός πολιτειότητα κορυφώνεται στην ικανότητα των μαθητών να γίνονται πράγματι φορείς κοινωνικής αλλαγής (Γιαννόγκονα, Ιωακειμίδου, Φώτη, Χάσκου, 2026).

Συμπεράσματα και Προοπτικές

Η κοινωνική αλληλεγγύη δεν αποτελεί προαιρετικό πρόσθετο ούτε περιφερειακό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά θεμελιώδη παιδαγωγικό σκοπό που συνδέεται άρρηκτα με τη δημοκρατική αγωγή, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από αυξανόμενες οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, από τον κοινωνικό κατακερματισμό και την αποδυνάμωση των δεσμών αλληλεγγύης, το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως χώρος αντίστασης στις τάσεις αυτές. Οφείλει να αποτελέσει περιβάλλον όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να νοιάζονται πραγματικά για τους άλλους, να

αναγνωρίζουν τα κοινά τους συμφέροντα πέρα από τις διαφορές και να δρουν συλλογικά για έναν πιο δίκαιο και ανθρώπινο κόσμο.

Η υλοποίηση αυτού του οράματος απαιτεί συστηματική ενσωμάτωση της αλληλεγγύης τόσο στο επίσημο όσο και στο άτυπο πρόγραμμα σπουδών, με τρόπο που διαπερνά όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής. Απαραίτητο στοιχείο αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα κριτικής παιδαγωγικής, διαπολιτισμικών προσεγγίσεων και μεθόδων βιωματικής μάθησης που συνδέουν τη θεωρία με την πράξη. Είναι αναγκαία η δημιουργία ζωντανών δικτύων συνεργασίας μεταξύ σχολείων, κοινωνικών φορέων, οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών και της τοπικής κοινότητας, ώστε οι δράσεις αλληλεγγύης να έχουν πραγματική κοινωνική επίδραση και να μην περιορίζονται σε συμβολικές χειρονομίες.

Επιπλέον, είναι κρίσιμη η παροχή επαρκούς υποστήριξης για τη διοργάνωση ουσιαστικών δράσεων αλληλεγγύης, η οποία πρέπει να συνοδεύεται από ανάπτυξη κουλτούρας αναστοχασμού και συνεχούς βελτίωσης των παιδαγωγικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται και να υποστηρίζονται, να πειραματίζονται με καινοτόμες προσεγγίσεις, να μοιράζονται τις εμπειρίες τους και να συμμετέχουν σε δίκτυα επαγγελματικής μάθησης που προάγουν την παιδαγωγική της αλληλεγγύης.

Η εκπαίδευση για την αλληλεγγύη αποτελεί επένδυση στο μέλλον της κοινωνίας και της δημοκρατίας. Βοηθώντας τα παιδιά να μην είναι απλώς ακαδημαϊκά επαρκή αλλά ταυτόχρονα να είναι κοινωνικά υπεύθυνα, με ενσυναίσθηση και δραστήριοι πολίτες, δημιουργούμε τις απαραίτητες προϋποθέσεις για έναν κόσμο όπου η αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα όλων των ανθρώπων θα προστατεύονται και θα υπερασπίζονται συλλογικά. Σε αυτή την προοπτική, η αλληλεγγύη δεν είναι απλώς μια ηθική αξία που πρέπει να διδάσκεται, αλλά μια ζωντανή πρακτική που πρέπει να βιώνεται και να καλλιεργείται καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον, διαμορφώνοντας έτσι ένα νέο είδος παιδείας που θέτει τον άνθρωπο και την κοινωνική δικαιοσύνη στο επίκεντρο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αγγελίδης, Π. Α. (επιμ.). (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (Αναθεωρημένη έκδοση). Εκδόσεις Διάδραση.

Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Λ. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Παιδαγωγική. *Επιστήμες της Αγωγής, 7,* 85-102. Διαθέσιμο στο: https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/article/download/773/682

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2014). *Η Αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια Θεωρία του Εκπαιδευτικού Συστήματος* (πρόλ. Ν. Παναγιωτόπουλος, μτφρ. Γ. Καράμπελας). Αλεξάνδρεια.

Γιαννόγκονα, Α., Ιωακειμίδου, Β., Φώτη, Π., & Χάσκου, Σ. (2026). *Ενεργός Πολιτειότητα στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Εκδ. Γρηγόρης. ISBN: 978-960-612-635-2

Δημόπουλος, Κ., Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., Σιφακάκης, Π., Τσιωτάκης, Π., Λογιώτης, Γ., Ιωακειμίδου, Β., Υφαντή, Θ., Γεωργακάκου-Κουτσονίκου, Ν., Δημοπούλου, Μ., & Νότης, Α. (2024). *Δράδεις ενίσχυσης της ενεργού πολιτειότητας: Οδηγός εκπαιδευτικού*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Freire, P. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ.: Γ, Κρητικός). Ράππα.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2023). Κοινωνική Εκπαίδευση. https://sde.inedivim.gr/mathimata/koinoniki-ekpaideysi/

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

Kaye, C. B. (2010). *The Complete Guide to Service Learning: What It Is, What It Does, How Educators Can Do It Best* (2nd ed.). Free Spirit Publishing.

Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Nussbaum, M.C. (2020). *Δημιουργώντας ικανότητες. Η θεωρία της ανθρώπινης ανάπτυξης* (μτφρ. – εισαγωγή Β. Χρήστου). Εκδόσεις Παπαζήση.

Ρωλς, Τζ. (2001). *Θεωρία της δικαιοσύνης* (επιμ. Κ. Παπαγεωργίου). Εκδόσεις Πόλις

Στασινός, Δ. Π. (2025). *Η Ειδική και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Τουρκοχωρίτη, Ε. & Γρίβα, Ε. (2013). Νέο πρόγραμμα σπουδών στο Νηπιαγωγείο: ερμηνευτική προσέγγιση των στοιχείων της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού. *Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου με Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 397-410.

Τσιμπουκλή, Α. (2023). Κοινωνική ευαλωτότητα, συμβουλευτική και δια βίου μάθηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, (132), 233-243.ISSN 1105-2449.

Εκπαίδευση για συνύπαρξη: Δικτύωση, συμπερίληψη και κοινωνική αλληλεγγύη από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό

Παρασκευή Φώτη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60, Διεύθυνση Γ΄ Αθήνας
sym60-pegath2@sch.gr

Σοφία Χάσκου
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 Διεύθυνση Γ΄ Αθήνας
sym70-pegath7@sch.gr

Αθηνά Γιαννόγκονα
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 Διεύθυνση Γ΄ Αθήνας
sym70-pegath9@sch.gr

Βασιλική Ιωακειμίδου
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70, Διεύθυνση ΠΕ Γ΄ Αθήνας
sym70-pegath6@sch.gr

Περίληψη

Η «Συνύπαρξη στην κοινότητα» αποτελεί κεντρικό θεματικό άξονα του Προγράμματος Σπουδών Δράσεις Ενεργού Πολίτη, καθώς εστιάζει στην ενίσχυση της συμπερίληψης, της συνεργασίας και της κοινωνικής συνοχής μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις που ξεκινούν από την προσχολική εκπαίδευση και επεκτείνονται στο δημοτικό σχολείο. Οι μαθητές/τριες καλούνται να συμμετέχουν σε κοινά projects με άλλα σχολεία, να συνεργάζονται με κοινωνικούς φορείς και να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και αποδοχής της διαφορετικότητας (Booth & Ainscow, 2011· UNESCO, 2020). Οι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί που αναδεικνύονται αξιοποιούν τη βιωματική μάθηση, τη συνεργατική διερεύνηση και τη δημιουργική έκφραση, ενισχύοντας την ικανότητα των παιδιών να μετατρέπουν τη γνώση σε πράξη, να επιλύουν προβλήματα συλλογικά και να συμμετέχουν ενεργά στη ζωή της κοινότητας (Cebrián et al., 2020). Οι δράσεις δεν περιορίζονται στην ενδοσχολική εμπειρία, αλλά επεκτεί-

νονται σε συνεργασίες με ομάδες πληθυσμού και φορείς, δημιουργώντας συνθήκες αυθεντικής μάθησης και κοινωνικής παρέμβασης (Eden et al., 2024). Σε επίπεδο δεξιοτήτων, οι παρεμβάσεις συνδέονται με δύο Ευρωπαϊκά Πλαίσια Αναφοράς. Αφενός, το GreenComp, το οποίο υπογραμμίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αειφορίας και κοινωνικής υπευθυνότητας (Bianchi et al., 2022). Αφετέρου, το EntreComp, που αφορά την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση συλλογικών δράσεων με κοινωνικό αντίκτυπο, καλλιεργώντας δημιουργικότητα, υπευθυνότητα και συνεργατικότητα (Bacigalupo et al., 2016). Η σύνδεση αυτών των πλαισίων καταδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες ήδη από την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες που συνδυάζουν τη βιώσιμη ανάπτυξη με την κοινωνική καινοτομία. Το παρόν άρθρο, ως μέρος του προτεινόμενου συμποσίου, αναδεικνύει θεωρητικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικούς σχεδιασμούς που υπηρετούν τον άξονα «Συνύπαρξη στην κοινότητα». Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συστηματική ενσωμάτωση συμμετοχικών δράσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οδηγεί στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών ικανών να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνικής συμπερίληψης και της αειφορίας.

Λέξεις-κλειδιά: Συνύπαρξη στην κοινότητα, ενεργός πολιτειότητα, συμπερίληψη, βιωματική μάθηση

Abstract

"Coexistence within the community" constitutes a central thematic axis of the Active Citizenship Actions Curriculum, as it focuses on fostering inclusion, collaboration, and social cohesion through educational actions that begin in early childhood education and extend into primary schooling. Students are encouraged to participate in joint projects with other schools, collaborate with community and social organizations, and develop communication skills, empathy, and acceptance of diversity (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020).

The pedagogical designs presented draw on experiential learning, collaborative inquiry, and creative expression, strengthening children's ability to transform knowledge into action, collectively address problems, and actively participate in community life (Cebrián et al., 2020).

These actions are not limited to the school context but expand through partnerships with community groups and organizations, creating conditions for authentic learning and meaningful social engagement (Eden et al., 2024).

At the level of competencies, the interventions are aligned with two European Reference Frameworks. On the one hand, GreenComp emphasizes the development of sustainability-related competencies and social responsibility (Bianchi et al., 2022). On the other hand, EntreComp focuses on initiative-taking, planning, and implementing collective actions with social impact, fostering creativity, responsibility, and collaboration (Bacigalupo et al., 2016). The integration of these frameworks demonstrates that, from early childhood and early primary education, students can develop competencies that combine sustainable development with social innovation.

As part of the proposed symposium, this article highlights theoretical perspectives and pedagogical designs that support the axis of "Coexistence within the Community." The findings indicate that the systematic integration of participatory actions in primary education contributes to the development of 21st-century skills and to the formation of active citizens capable of responding to the challenges of social inclusion and sustainability.

Keywords: Community coexistence, active citizenship, inclusion, experiential learning

Εισαγωγή. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις της συνύπαρξης στην κοινότητα

Η σύγχρονη εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί σε πολυεπίπεδες κοινωνικές προκλήσεις που σχετίζονται με την κοινωνική συνοχή, τη συμπερίληψη και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών σε ένα σύνθετο και διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο αναγνωρίζεται όχι μόνο ως χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά ως δυναμική κοινότητα μάθησης και πράξης, όπου τα παιδιά διαμορφώνουν στάσεις, αξίες και κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη συνύπαρξη με τον «άλλον». Η καλλιέργεια αυτών των στοιχείων αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία, καθώς οι εμπειρίες που βιώνονται σε αυτά τα στάδια λειτουργούν καθοριστικά για τη συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας

και της αντίληψης του ατόμου ως μέλους μιας ευρύτερης κοινότητας (Booth & Ainscow, 2011· UNESCO, 2020).

Το παρόν άρθρο εντάσσεται στο προτεινόμενο συμπόσιο ως ένας από τους θεματικούς άξονες που εξετάζουν τις Δράσεις Ενεργού Πολίτη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο άξονας «Συνύπαρξη στην κοινότητα» εστιάζει στη διαπροσωπική και συλλογική διάσταση της μάθησης, αναδεικνύοντας παιδαγωγικούς σχεδιασμούς που ενισχύουν τη συνεργασία, τη συμπερίληψη και την κοινωνική αλληλεγγύη μέσα από βιωματικές και συμμετοχικές δράσεις. Σε συνάφεια με τους υπόλοιπους άξονες του συμποσίου, οι οποίοι προσεγγίζουν την ενεργό πολιτειότητα μέσα από διαφορετικές θεματικές οπτικές (όπως η αειφορία, η δημοκρατική συμμετοχή, η κοινωνική ευθύνη και η ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα), ο παρών άξονας λειτουργεί συμπληρωματικά και διαπεραστικά, συμβάλλοντας στη συγκρότηση ενός ενιαίου και συνεκτικού σώματος επιστημονικών κειμένων και ως δυναμική κοινότητα μάθησης και πράξης, όπου η εκπαίδευση λειτουργεί ως πεδίο δημοκρατικής αγωγής και συμμετοχής (Biesta, 2011).

Σε θεωρητικό επίπεδο, η έννοια της «συνύπαρξης στην κοινότητα» εδράζεται σε κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις της μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση οικοδομείται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τη συμμετοχή σε κοινές πρακτικές σύμφωνα με τη λογική των κοινοτήτων πρακτικής, όπου η μάθηση προκύπτει μέσα από την κοινή δράση και τον διάλογο (Wenger, 1998). Η μάθηση νοείται ως κοινωνική διαδικασία και όχι ως ατομική κατάκτηση, γεγονός που καθιστά τη σχολική κοινότητα πεδίο διαπραγμάτευσης νοημάτων, αξιών και ρόλων. Παράλληλα, οι θεωρίες της βιωματικής μάθησης υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν αποτελεσματικότερα όταν εμπλέκονται ενεργά σε καταστάσεις με νόημα, όπου η εμπειρία, η αναστοχαστική σκέψη και η δράση συνδέονται οργανικά. Στο πλαίσιο αυτό, η συμμετοχή σε συλλογικά projects, η συνεργασία με συνομηλίκους και ενήλικες και η εμπλοκή με την κοινότητα λειτουργούν ως καταλύτες για την ανάπτυξη κοινωνικών και πολιτειακών δεξιοτήτων όπου η βιωματική μάθηση ενισχύει τη σύνδεση εμπειρίας, αναστοχασμού και δράσης (Kolb, 1984).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά και η θεωρητική προσέγγιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και όχι ως εμπόδιο. Η συμπερίληψη προσεγγίζεται ως δυναμική και συνεχής διαδικασία μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας, των πρακτικών και των σχέσεων, με στόχο τη διεύρυνση της

συμμετοχής όλων των παιδιών και τη μείωση των αποκλεισμών (Booth & Ainscow, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, η κοινωνική αλληλεγγύη αναδεικνύεται ως βασικό παιδαγωγικό ζητούμενο, καθώς καλλιεργείται μέσα από εμπειρίες αλληλοβοήθειας, ανάληψης ευθύνης και συλλογικής δράσης.

Παράλληλα, η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό αντιμετωπίζεται ως παιδαγωγική συνέχεια και όχι ως αποσπασματική αλλαγή βαθμίδας. Η δικτύωση σχολικών μονάδων και η ανάπτυξη κοινών δράσεων μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων ενισχύουν τη συνοχή των μαθησιακών εμπειριών και δημιουργούν συνθήκες αυθεντικής μάθησης, όπου τα παιδιά βιώνουν τη συμμετοχή στην κοινότητα ως πραγματική κοινωνική πρακτική. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται άμεσα με τη λογική των κοινοτήτων πρακτικής, στις οποίες η μάθηση προκύπτει μέσα από την κοινή δράση, τον διάλογο και τη συνδιαμόρφωση στόχων καλλιεργώντας κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση και η υπευθυνότητα (CASEL, 2020).

Σε αυτό το θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, ο άξονας «Συνύπαρξη στην κοινότητα» διασυνδέεται με σύγχρονα ευρωπαϊκά πλαίσια ανάπτυξης δεξιοτήτων, όπως το GreenComp και το EntreComp, τα οποία υπογραμμίζουν την ανάγκη καλλιέργειας κοινωνικής υπευθυνότητας, συνεργατικότητας, πρωτοβουλίας και συλλογικής δράσης ήδη από τις πρώτες σχολικές ηλικίες και σε συνάφεια και με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ικανοτήτων για τον Δημοκρατικό Πολιτισμό (Council of Europe, 2018). Η διασύνδεση αυτών των πλαισίων τεκμηριώνει τη σημασία της εκπαίδευσης ως μοχλού κοινωνικού μετασχηματισμού και βιώσιμης ανάπτυξης.

Σκοπός του άρθρου είναι να αναδείξει, μέσα από θεωρητικές αναφορές και παιδαγωγικούς σχεδιασμούς, τον ρόλο της συνύπαρξης στην κοινότητα ως θεμελιώδη πυλώνα των Δράσεων Ενεργού Πολίτη. Παράλληλα, παρουσιάζονται ενδεικτικές εφαρμογές ανά ηλικιακή βαθμίδα, οι οποίες αναδεικνύουν πώς η βιωματική, συνεργατική και συμμετοχική μάθηση μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενεργών, κοινωνικά ευαίσθητων και υπεύθυνων πολιτών. Με τον τρόπο αυτό, το παρόν άρθρο, σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα κείμενα του συμποσίου, συνθέτει μια ενιαία και συνεκτική πρόταση για την ενίσχυση της ενεργού πολιτειότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Θεωρητικό πλαίσιο: Η συνύπαρξη στην κοινότητα ως παιδαγωγική και κοινωνική έννοια

Η έννοια της συνύπαρξης στην κοινότητα συνιστά βασικό πυλώνα της

σύγχρονης παιδαγωγικής σκέψης, καθώς συνδέεται άμεσα με τη δημοκρατική αγωγή, τη συμπερίληψη και την ενεργό πολιτειότητα. Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα από την προσχολική ηλικία, η συνύπαρξη δεν περιορίζεται στη φυσική παρουσία των παιδιών στον ίδιο χώρο, αλλά νοείται ως ενεργή διαδικασία αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και συνδιαμόρφωσης κοινών νοημάτων και πρακτικών. Το σχολείο προσεγγίζεται ως μικρογραφία της κοινωνίας, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως μέλη μιας κοινότητας, να σέβονται τη διαφορετικότητα και να συμμετέχουν σε συλλογικές δράσεις με κοινωνικό νόημα.

Οι Δράσεις Ενεργού Πολίτη, όπως αποτυπώνονται στο σχετικό Πρόγραμμα Σπουδών και στον Οδηγό Εκπαιδευτικού, εδράζονται σε αυτήν ακριβώς τη θεώρηση της εκπαίδευσης ως κοινωνικής και πολιτειακής πρακτικής. Η ενεργός πολιτειότητα δεν αντιμετωπίζεται ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο, αλλά ως σύνολο στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων που καλλιεργούνται μέσα από βιωματικές, συνεργατικές και συμμετοχικές μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες συνδέουν το σχολείο με την κοινότητα και τις πραγματικές κοινωνικές προκλήσεις (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δυνατότητα των μαθητών/τριών να αναλαμβάνουν ρόλους, να εκφράζουν απόψεις, να λαμβάνουν αποφάσεις και να συμμετέχουν σε δράσεις κοινωνικής προσφοράς ήδη από τις πρώτες σχολικές ηλικίες.

Σε αυτό το πλαίσιο, η συμπερίληψη αποτελεί θεμελιώδη θεωρητική και παιδαγωγική αρχή. Η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών —ως προς τις εμπειρίες, τις ικανότητες, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις κοινωνικές συνθήκες— αναγνωρίζεται ως πηγή μάθησης και εμπλουτισμού της σχολικής κοινότητας. Η συμπερίληψη δεν περιορίζεται σε αποσπασματικές παρεμβάσεις, αλλά αφορά τον συνολικό μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας, των σχέσεων και των παιδαγωγικών πρακτικών, με στόχο τη διεύρυνση της συμμετοχής όλων των παιδιών και τη μείωση των αποκλεισμών. Στο πλαίσιο αυτό, η κοινωνική αλληλεγγύη αναδεικνύεται ως βασικό παιδαγωγικό ζητούμενο, καθώς καλλιεργείται μέσα από εμπειρίες συνεργασίας, αλληλοϋποστήριξης και συλλογικής ευθύνης (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η κοινωνικο-πολιτισμική θεώρηση της μάθησης, σύμφωνα με την οποία η γνώση οικοδομείται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή σε κοινές πρακτικές. Η μάθηση νοείται ως διαδικασία ένταξης σε κοινότητες πρακτικής, όπου τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη συνεργασία, τον διάλογο και τη συνδιαμόρφωση στόχων.

Η προσέγγιση αυτή βρίσκει άμεση εφαρμογή στις διασχολικές και διαβαθμιδικές δράσεις, καθώς και στις συνεργασίες σχολείου–κοινότητας, οι οποίες δημιουργούν αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα και ενισχύουν την αίσθηση του «ανήκειν». Όπως αναδεικνύεται και στους παιδαγωγικούς σχεδιασμούς που παρουσιάζονται στο βιβλίο Δράσεις Ενεργού Πολίτη στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με επίκεντρο τη συνύπαρξη στην κοινότητα ενθαρρύνουν τα παιδιά να δρουν συλλογικά, να αναστοχάζονται πάνω στις εμπειρίες τους και να μετασχηματίζουν τη μάθηση σε κοινωνική πράξη (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026).

Παράλληλα, η βιωματική μάθηση συνιστά βασικό θεωρητικό άξονα των προτεινόμενων παιδαγωγικών σχεδιασμών. Η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δράσεις με πραγματικό κοινωνικό αποτύπωμα ενισχύει τη σύνδεση γνώσης και πράξης, καλλιεργεί δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας και υποστηρίζει την ανάπτυξη κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης. Στο πλαίσιο αυτό, οι δράσεις δεν περιορίζονται στο ενδοσχολικό περιβάλλον, αλλά επεκτείνονται στην κοινότητα, ενισχύοντας τη σχέση σχολείου–κοινωνίας και προσδίδοντας νόημα στις μαθησιακές εμπειρίες (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026).

Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο αποτελεί κρίσιμη παιδαγωγική φάση, η οποία επηρεάζει τη συνέχεια των μαθησιακών εμπειριών και τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών. Η ανάπτυξη κοινών δράσεων και η δικτύωση των σχολικών μονάδων συμβάλλουν στη διασφάλιση αυτής της συνέχειας, ενισχύοντας τη συνοχή του εκπαιδευτικού έργου και τη σταδιακή οικοδόμηση δεξιοτήτων ενεργού πολιτειότητας. Στο πλαίσιο του παρόντος άξονα, η διαβαθμιδική προσέγγιση λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των εκπαιδευτικών πρακτικών που παρουσιάζονται στα υπόλοιπα άρθρα του συμποσίου, αναδεικνύοντας τη συνύπαρξη στην κοινότητα ως διαπερατική έννοια (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026).

Τέλος, το θεωρητικό πλαίσιο συμπληρώνεται από τη σύνδεση των παιδαγωγικών σχεδιασμών με σύγχρονα ευρωπαϊκά πλαίσια δεξιοτήτων, όπως το GreenComp και το EntreComp, τα οποία υπογραμμίζουν τη σημασία της κοινωνικής υπευθυνότητας, της συνεργασίας, της πρωτοβουλίας και της συλλογικής δράσης. Η ενσωμάτωση αυτών των πλαισίων τεκμηριώνει τη δυνατότητα καλλιέργειας δεξιοτήτων βιώσιμης ανάπτυξης και κοινωνικής καινοτομίας ήδη από την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, ενισχύοντας τον ρόλο της εκπαίδευσης ως μοχλού κοινωνικού μετασχηματισμού.

Μεθοδολογία

Η παρούσα συμβολή υιοθετεί ποιοτική, παιδαγωγικά προσανατολισμένη μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στον σχεδιασμό, την ανάλυση και την τεκμηρίωση εκπαιδευτικών πρακτικών που εντάσσονται στον άξονα «Συνύπαρξη στην κοινότητα» των Δράσεων Ενεργού Πολίτη. Η μεθοδολογία δεν αποσκοπεί στη μέτρηση μαθησιακών αποτελεσμάτων με ποσοτικούς δείκτες, αλλά στην ανάδειξη των παιδαγωγικών αρχών, των θεωρητικών παραδοχών και των δυνατοτήτων εφαρμογής συμμετοχικών και συμπεριληπτικών δράσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σχεδιαστική–παιδαγωγική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται σε σχεδιαστικές και εφαρμοσμένες παιδαγωγικές πρακτικές (design-oriented / practice-based approach), οι οποίες αντλούν από τη βιωματική μάθηση, τη συνεργατική διερεύνηση και τη συμμετοχική δράση. Οι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί που παρουσιάζονται δεν αντιμετωπίζονται ως στατικά «σχέδια μαθήματος», αλλά ως δυναμικά πλαίσια μάθησης που προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών, στο κοινωνικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας και στις δυνατότητες συνεργασίας με την κοινότητα.

Η προσέγγιση αυτή συνάδει με τη φιλοσοφία των Δράσεων Ενεργού Πολίτη, σύμφωνα με την οποία η μάθηση προκύπτει μέσα από την εμπλοκή των παιδιών σε αυθεντικές κοινωνικές καταστάσεις, τη συλλογική λήψη αποφάσεων και τη μετατροπή της γνώσης σε κοινωνική πράξη (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026).

Πλαίσιο και πηγές άντλησης των παιδαγωγικών σχεδιασμών

Οι προτεινόμενοι παιδαγωγικοί σχεδιασμοί αντλούνται και τεκμηριώνονται από τρεις βασικές πηγές: την παρουσίαση Από την Τάξη στη Δράση, η οποία αποτυπώνει παραδείγματα εφαρμογών του άξονα «Συνύπαρξη στην κοινότητα» σε διαφορετικές ηλικιακές βαθμίδες, με έμφαση στη δικτύωση σχολείων και στη συνεργασία με την κοινότητα, το βιβλίο Δράσεις Ενεργού Πολίτη στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό, το οποίο λειτουργεί ως βασική παιδαγωγική και βιβλιογραφική αναφορά για τον σχεδιασμό συμμετοχικών δράσεων, τη διαβαθμιδική προσέγγιση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ενεργού πολιτειότητας (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026), τον Οδηγό Εκπαιδευτικού των Δράσεων Ενεργού Πολίτη, ο οποίος παρέχει το θεσμικό και παιδαγωγικό πλαίσιο εφαρμογής των δράσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι πηγές αυτές αξιοποιούνται συνθετικά, ώστε οι προτεινόμενες δράσεις να είναι ταυτόχρονα θεωρητικά τεκμηριωμένες, παιδαγωγικά εφαρμόσιμες και προσαρμόσιμες σε διαφορετικά σχολικά και κοινωνικά περιβάλλοντα.

Ρόλος εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών

Στο πλαίσιο της μεθοδολογίας, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται ως ρόλος συντονιστή, εμψυχωτή και διαμεσολαβητή μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Ο/Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία, διευκολύνει τον διάλογο, ενθαρρύνει τη συνεργασία και δημιουργεί συνθήκες ενεργού συμμετοχής όλων των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της συμπερίληψης και της διαφοροποίησης.

Οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζονται ως ενεργά υποκείμενα της μάθησης, τα οποία συμμετέχουν στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τον αναστοχασμό των δράσεων. Μέσα από τη συνεργασία, την ανάληψη ρόλων και τη συλλογική επίλυση προβλημάτων, καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης, υπευθυνότητας και κοινωνικής συμμετοχής, όπως αναδεικνύεται και στις εφαρμογές που περιγράφονται στο βιβλίο (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026).

Διαβαθμιδική και διασχολική διάσταση

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαβαθμιδική προσέγγιση, με τη σύνδεση δράσεων από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Η συνέχεια των μαθησιακών εμπειριών ενισχύεται μέσα από κοινά projects, ανταλλαγές πρακτικών και συνεργασίες μεταξύ σχολικών μονάδων, συμβάλλοντας στη σταδιακή οικοδόμηση δεξιοτήτων ενεργού πολιτειότητας.

Η διασχολική και κοινοτική δικτύωση λειτουργεί ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο, καθώς δημιουργεί συνθήκες αυθεντικής μάθησης και κοινωνικής παρέμβασης. Οι μαθητές/τριες καλούνται να έρθουν σε επαφή με πραγματικά κοινωνικά ζητήματα, να συνεργαστούν με φορείς και ομάδες πληθυσμού και να αντιληφθούν τον ρόλο τους ως ενεργά μέλη της κοινότητας, στοιχείο που αποτελεί κεντρική κατεύθυνση των *Δράσεων Ενεργού Πολίτη* (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026).

Σύνδεση με ευρωπαϊκά πλαίσια δεξιοτήτων

Η μεθοδολογική προσέγγιση συμπληρώνεται από τη σύνδεση των παιδαγωγικών σχεδιασμών με τα ευρωπαϊκά πλαίσια GreenComp και

EntreComp. Οι δράσεις σχεδιάζονται με τρόπο ώστε να καλλιεργούν δεξιότητες κοινωνικής υπευθυνότητας, συνεργασίας, πρωτοβουλίας και συλλογικής δράσης, ενισχύοντας τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να μετασχηματίζουν τη μάθηση σε κοινωνική πράξη ήδη από τις πρώτες σχολικές ηλικίες.

Προτεινόμενοι παιδαγωγικοί σχεδιασμοί και δράσεις ανά ηλικιακή βαθμίδα

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει ενδεικτικούς παιδαγωγικούς σχεδιασμούς που εντάσσονται στον άξονα «Συνύπαρξη στην κοινότητα» και υλοποιούνται σε διαφορετικές ηλικιακές βαθμίδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι σχεδιασμοί αυτοί δεν αποσκοπούν στην εξαντλητική καταγραφή δραστηριοτήτων, αλλά στη θεωρητικά τεκμηριωμένη ανάδειξη παιδαγωγικών πρακτικών που καλλιεργούν τη συμπερίληψη, τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεγγύη, μέσα από βιωματικές και συμμετοχικές διαδικασίες. Η διαφοροποίηση των δράσεων ανά ηλικιακή ομάδα επιτρέπει τη σταδιακή οικοδόμηση δεξιοτήτων ενεργού πολιτειότητας, με σεβασμό στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών.

Νηπιαγωγείο: Πρώιμες εμπειρίες συνύπαρξης και συμμετοχής

Στο Νηπιαγωγείο, οι παιδαγωγικοί σχεδιασμοί επικεντρώνονται στη δημιουργία ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με βασικές έννοιες συνύπαρξης, συνεργασίας και αλληλοσεβασμού. Οι δράσεις οργανώνονται γύρω από θεματικές που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των παιδιών, τη γειτονιά, την ομάδα και την κοινότητα, αξιοποιώντας το παιχνίδι, τη δημιουργική έκφραση και τη βιωματική μάθηση.

Ενδεικτικά, δράσεις που αφορούν τη «γειτονιά που μας χωράει όλους» ή τη «φροντίδα του άλλου» δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές, να εκφράζουν συναισθήματα και να συμμετέχουν σε απλές μορφές συλλογικής δράσης. Η κοινωνική αλληλεγγύη προσεγγίζεται μέσα από μικρές πράξεις προσφοράς και συνεργασίας, οι οποίες ενισχύουν την ενσυναίσθηση και τη θετική αλληλεπίδραση. Οι πρακτικές αυτές συνάδουν με τις κατευθύνσεις που περιγράφονται στο βιβλίο *Δράσεις Ενεργού Πολίτη στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό*, όπου η ενεργός πολιτειότητα νοείται ως βιωμένη εμπειρία ήδη από την προσχολική ηλικία (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026).

Α΄- Β΄ Δημοτικού: Καλλιέργεια συνεργασίας και αποδοχής της διαφορετικότητας

Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, οι παιδαγωγικοί σχεδιασμοί εστιάζουν στην ενίσχυση της συνεργασίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα από οργανωμένες ομαδικές δραστηριότητες και κοινά projects. Οι μαθητές/τριες καλούνται να διερευνήσουν έννοιες όπως ο σεβασμός, η φιλία, η βοήθεια και η κοινή ευθύνη, μέσα από ιστορίες, παιχνίδια ρόλων και βιωματικές δράσεις που συνδέουν το σχολικό περιβάλλον με την ευρύτερη κοινότητα.

Η συμμετοχή σε απλές διασχολικές ή κοινοτικές δράσεις λειτουργεί ως μέσο κατανόησης της έννοιας του «ανήκειν» και της συλλογικής προσπάθειας. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να ακούν τον άλλον, να συνεργάζονται και να συνδιαμορφώνουν κανόνες και πρακτικές που προάγουν τη θετική συνύπαρξη. Οι προσεγγίσεις αυτές αντανακλούν τη λογική των *Δράσεων Ενεργού Πολίτη*, σύμφωνα με την οποία η ενεργός συμμετοχή οικοδομείται σταδιακά, μέσα από απλές αλλά ουσιαστικές εμπειρίες συνεργασίας (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026).

Γ΄- Δ΄ Δημοτικού: Συλλογική δράση και κοινωνική ευαισθητοποίηση

Στις μεσαίες τάξεις του Δημοτικού, οι δράσεις αποκτούν πιο σύνθετο χαρακτήρα και εστιάζουν στη συλλογική διερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων που αφορούν την κοινότητα. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν προβλήματα, να προτείνουν λύσεις και να συμμετέχουν σε οργανωμένες δράσεις κοινωνικής αλληλεγγύης, όπως η συνεργασία με τοπικούς φορείς ή η υλοποίηση μικρών παρεμβάσεων στο σχολικό ή κοινοτικό περιβάλλον.

Η κοινωνική αλληλεγγύη προσεγγίζεται ως διαδικασία κατανόησης των αναγκών του άλλου και ανάληψης συλλογικής ευθύνης. Μέσα από τη συνεργατική διερεύνηση και τον αναστοχασμό, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, κριτικής σκέψης και κοινωνικής συμμετοχής. Οι παιδαγωγικοί σχεδιασμοί αυτής της βαθμίδας, όπως αποτυπώνονται και στο βιβλίο, αναδεικνύουν τη δυνατότητα των παιδιών να λειτουργούν ως ενεργά μέλη της κοινότητας, με ουσιαστική συμβολή σε δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026).

Ε΄- ΣΤ΄ Δημοτικού: Πρωτοβουλία, δικτύωση και κοινωνική παρέμβαση

Στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, οι παιδαγωγικοί σχεδιασμοί εστιάζουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών, τη δικτύωση και την υλοποίηση δράσεων με σαφή κοινωνικό αντίκτυπο. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση projects που συνδέουν το σχολείο με την κοινότητα, αξιοποιώντας συνεργασίες με φορείς, οργανισμούς και άλλα σχολεία.

Η ενεργός πολιτειότητα αποκτά πιο συνειδητό χαρακτήρα, καθώς τα παιδιά καλούνται να αναστοχαστούν πάνω στον ρόλο τους ως μέλη της κοινωνίας και να αναλάβουν ευθύνη για συλλογικές δράσεις. Οι πρακτικές αυτές ενισχύουν δεξιότητες όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η λήψη αποφάσεων και η κοινωνική υπευθυνότητα, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με τα ευρωπαϊκά πλαίσια δεξιοτήτων GreenComp και EntreComp. Όπως επισημαίνεται και στο βιβλίο (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026), οι μαθητές/τριες αυτής της ηλικιακής ομάδας είναι σε θέση να υλοποιούν δράσεις κοινωνικής παρέμβασης που υπερβαίνουν το σχολικό πλαίσιο και ενισχύουν τη σχέση σχολείου–κοινωνίας.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Η παρούσα συμβολή ανέδειξε τον άξονα «Συνύπαρξη στην κοινότητα» ως θεμελιώδη πυλώνα των Δράσεων Ενεργού Πολίτη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, φωτίζοντας τη σημασία της καλλιέργειας συμπεριληπτικών, συνεργατικών και κοινωνικά προσανατολισμένων πρακτικών ήδη από την προσχολική ηλικία. Μέσα από τη θεωρητική τεκμηρίωση, τη μεθοδολογική προσέγγιση και την παρουσίαση ενδεικτικών παιδαγωγικών σχεδιασμών, αναδείχθηκε ότι η συνύπαρξη στην κοινότητα δεν αποτελεί αποσπασματική θεματική, αλλά διαπεραστική διάσταση της ενεργού πολιτειότητας, η οποία διαμορφώνει στάσεις, αξίες και δεξιότητες με μακροπρόθεσμο κοινωνικό αντίκτυπο.

Η συζήτηση των ευρημάτων καταδεικνύει ότι οι βιωματικές, συμμετοχικές και συνεργατικές δράσεις λειτουργούν ως ισχυρά παιδαγωγικά εργαλεία για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, ενσυναίσθησης, συλλογικής ευθύνης και κοινωνικής συμμετοχής. Η σταδιακή κλιμάκωση των δράσεων από το Νηπιαγωγείο έως τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού επιτρέπει τη συνεχή οικοδόμηση της ενεργού πολιτειότητας, με τρόπο αναπτυξιακά κατάλληλο και παιδαγωγικά συνεπή.

Παράλληλα, η διαβαθμιδική και διασχολική διάσταση ενισχύει τη συνέχεια των μαθησιακών εμπειριών και συμβάλλει στη διαμόρφω-

ση μιας κοινής εκπαιδευτικής κουλτούρας που υπερβαίνει τα όρια της μεμονωμένης σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερη σημασία προκύπτει από τη σύνδεση των παιδαγωγικών σχεδιασμών με την κοινότητα και τους κοινωνικούς φορείς. Η εξωστρέφεια του σχολείου και η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε αυθεντικές κοινωνικές καταστάσεις μετασχηματίζουν τη μάθηση σε κοινωνική πράξη, ενισχύοντας την αίσθηση του «ανήκειν» και την κατανόηση του ρόλου του πολίτη.

Στο πλαίσιο αυτό, η κοινωνική αλληλεγγύη δεν προσεγγίζεται ως αφηρημένη έννοια, αλλά ως βιωμένη εμπειρία, η οποία ενδυναμώνει τους μαθητές/τριες και τους καθιστά ικανούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με κοινωνικό νόημα (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026).

Σε επίπεδο θεωρητικής συμβολής, ο άξονας «Συνύπαρξη στην κοινότητα» αναδεικνύεται ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των επιμέρους θεματικών του συμποσίου. Σε συνάρτηση με τους άλλους άξονες, που εστιάζουν στην αειφορία, τη δημοκρατική συμμετοχή, την κοινωνική ευθύνη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, η συνύπαρξη λειτουργεί ως κοινό υπόβαθρο που νοηματοδοτεί και ενοποιεί τις επιμέρους παρεμβάσεις. Με τον τρόπο αυτό, το σύνολο των άρθρων συγκροτεί ένα συνεκτικό πλαίσιο αναφοράς για την ενεργό πολιτειότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η μάθηση, η συμμετοχή και η κοινωνική δράση αντιμετωπίζονται ως αλληλένδετες διαδικασίες.

Τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας υπογραμμίζουν ότι η συστηματική ενσωμάτωση δράσεων συνύπαρξης, συμπερίληψης και κοινωνικής αλληλεγγύης στο σχολικό πρόγραμμα μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενεργών, συνεργατικών και κοινωνικά ευαίσθητων πολιτών. Η ευθυγράμμιση των δράσεων με τα ευρωπαϊκά πλαίσια δεξιοτήτων GreenComp και EntreComp ενισχύει περαιτέρω τη δυναμική των παιδαγωγικών παρεμβάσεων, αναδεικνύοντας τη δυνατότητα καλλιέργειας δεξιοτήτων βιώσιμης ανάπτυξης και κοινωνικής καινοτομίας ήδη από τις πρώτες σχολικές ηλικίες.

Τέλος, η παρούσα συμβολή φιλοδοξεί να αποτελέσει όχι μόνο θεωρητική τεκμηρίωση, αλλά και πηγή έμπνευσης για τους/τις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι προτεινόμενοι παιδαγωγικοί σχεδιασμοί μπορούν να προσαρμοστούν σε διαφορετικά σχολικά και κοινωνικά πλαίσια, ενισχύοντας την εξωστρέφεια του σχολείου και τη σύνδεσή του με την κοινότητα. Σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα άρθρα του συμποσίου, το παρόν κείμενο συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ενιαίας και συνεκτικής πρότασης για την εκπαίδευση του ενεργού πολίτη, με επίκεντρο τη συνύπαρξη, τη συμπερίληψη και την κοινωνική αλληλεγγύη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The entrepreneurship competence framework. Publications Office of the European Union.

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp: The European sustainability competence framework. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/13286

Biesta, G. (2011). Learning democracy in school and society. Educational Philosophy and Theory, *43*(6), 541–553. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00601.x

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Casel, (2020) Collaborative for Academic, Social and Emotional learning. What is SEL? https://casel.org

Cebrián, G., Pubill, M. J. i., & Mulà, I. (2020). Competencies in education for sustainable development: Emerging teaching and research developments. Sustainability, *12*(2), 579. https://doi.org/10.3390/su12020579

Council of Europe. (2018). Reference framework of competences for democratic culture. Council of Europe Publishing.

Γιαννόγκονα, Α., Ιωακειμίδου, Β., Φώτη, Π., & Χάσκου, Σ. (2026). Ενεργός Πολιτειότητα στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις. Εκδ. Γρηγόρης. ISBN: 978-960-612-635-2

Δημόπουλος, Κ., Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., Σιφακάκης, Π., Τσιωτάκης, Π., Λογιώτης, Γ., Ιωακειμίδου, Β., Υφαντή, Θ., Γεωργακάκου-Κουτσονίκου, Ν., Δημοπούλου, Μ., & Νότης, Α. (2024). Δράσεις ενίσχυσης της ενεργού πολιτειότητας: Οδηγός εκπαιδευτικού. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Eden, C., Chisom, O., & Adeniyi, I. (2024). Parent and community involvement in education: Strengthening partnerships for social improvement. International Journal of Applied Research in Social Sciences, *6*(3), 372–382. https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i3.894

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

UNESCO (2020). Inclusion and education: All means all. UNESCO.

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

Δικτύωση και συμμετοχικές δράσεις από την Προσχολική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: καλλιεργώντας ενεργούς πολίτες σε δύσκολες καταστάσεις και αειφορικές προκλήσεις

Παρασκευή Φώτη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60, Διεύθυνση Γ΄ Αθήνας
sym60-pegath2@sch.gr

Αθηνά Γιαννόγκονα
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 Διεύθυνση Γ΄ Αθήνας
sym70-pegath9@sch.gr

Βασιλική Ιωακειμίδου
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70, Διεύθυνση ΠΕ Γ΄ Αθήνας
sym70-pegath6@sch.gr

Σοφία Χάσκου
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 Διεύθυνση Γ΄ Αθήνας
sym70-pegath7@sch.gr

Περίληψη

Ο θεματικός άξονας που εστιάζει στη δικτύωση μέσα από συμμετοχικές δράσεις και πρωτοβουλίες παροχής βοήθειας σε δύσκολες καταστάσεις και αειφορικές προκλήσεις αναδεικνύει τον ουσιαστικό ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών από την Προσχολική Εκπαίδευση έως και την ολοκλήρωση του Δημοτικού Σχολείου. Η παιδαγωγική στοχοθεσία δεν περιορίζεται στην κατανόηση κοινωνικών ή περιβαλλοντικών ζητημάτων, αλλά προχωρά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που καλλιεργούν ενσυναίσθηση, κοινωνική ευθύνη και αίσθημα συλλογικής συμμετοχής ενώ η βιωματική μάθηση, η διαθεματικότητα και η ομαδοσυνεργατική διερεύνηση συνιστούν βασικά μεθοδολογικά εργαλεία που επιτρέπουν στους μαθητές να συνδέουν τη γνώση με την πράξη και να αναπτύσσουν δεξιότητες του 21ου αιώνα (Lamp et al., 2017). Μέσα από τέτοιους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς, το σχολείο μετατρέπεται σε πεδίο όπου η θεωρητική μάθηση συναντά την

κοινωνική δράση. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται να αναλύουν σύνθετα προβλήματα, να συνεργάζονται για την εξεύρεση λύσεων και να συμμετέχουν σε πρωτοβουλίες που ενισχύουν τη συλλογική ανθεκτικότητα. Η δικτύωση με φορείς της τοπικής κοινωνίας και υπηρεσίες πολιτικής προστασίας λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη εξωστρέφειας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής (Checkoway, 2011). Έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία υπερβαίνει τα όρια της σχολικής αίθουσας και μετατρέπεται σε ζωντανό κύτταρο δημοκρατίας, αλληλεγγύης και αειφορίας (Norris et al., 2008). Στην παρούσα εργασία, που εντάσσεται στο πλαίσιο του προτεινόμενου συμποσίου, επιχειρείται η ανάδειξη του συγκεκριμένου θεματικού άξονα μέσα από την παρουσίαση μεθοδολογικών προτάσεων και συμμετοχικών παρεμβάσεων για μαθητές και μαθήτριες νηπιαγωγείου και δημοτικού με στόχο να ενδυναμωθεί η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως συνεργασία, επικοινωνία, ενσυναίσθηση. Η συμβολή της έγκειται στην αποτύπωση ενός συνεκτικού παιδαγωγικού πλαισίου που ενισχύει την ενεργό πολιτειότητα και την κοινωνική ευαισθητοποίηση σε συνθήκες κρίσης μακριά από την παραπληροφόρηση και τον φόβο (Pant, 2023). Σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες εισηγήσεις του προτεινόμενου συμποσίου, η εργασία συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας συνολικής πρότασης που αναδεικνύει τις πολλαπλές όψεις της συμμετοχικής μάθησης και της αειφορικής εκπαίδευσης, προσφέροντας στους συνέδρους ένα ενιαίο ερευνητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: αειφορικές προκλήσεις, δεξιότητες 21ου αιώνα, εκπαίδευση για τη μείωση του κινδύνου καταστροφών, Δράσεις Ενεργού Πολίτη

Abstract

The thematic axis focusing on networking through participatory actions and initiatives to aid in difficult situations and sustainable challenges highlights the essential role of education in shaping active citizens from preschool education to the completion of primary education. The educational objectives are not limited to understanding social or environmental issues, but go further to designing and implementing actions that cultivate empathy, social responsibility, and a sense of collective participation, while experiential learning, interdisciplinary approaches, and col-

laborative group exploration are key methodological tools that enable students to connect knowledge with practice and develop 21st-century skills (Lamp et al., 2017).

Through such educational projects, school becomes a place where theoretical learning meets social action. Students are encouraged to analyze complex problems, collaborate to find solutions, and participate in initiatives that strengthen collective resilience. Networking with local community organizations and civil protection services acts as a catalyst for developing extroversion and strengthening social cohesion (Checkoway, 2011). In this way, the educational process transcends the boundaries of the classroom and becomes a living cell of democracy, solidarity, and sustainability (Norris et al., 2008). Interdisciplinary approaches and collaborative group exploration are key methodological tools that allow students to connect knowledge with practice and develop 21st-century skills (Lamp et al., 2017). This article, which is part of the proposed symposium, attempts to highlight this specific thematic axis by presenting methodological proposals and participatory interventions for kindergarten and elementary school students, with the aim of strengthening the cultivation of skills such as cooperation, communication, and empathy. Its contribution lies in the creation of a coherent pedagogical framework that enhances active citizen participation and social awareness in times of crisis, away from misinformation and fear (Pant, 2023). In conjunction with the other presentations at the proposed symposium, the paper contributes to the formation of a comprehensive proposal that highlights the multiple aspects of participatory learning and sustainable education, offering conference participants a unified research and pedagogical framework.

Keywords: sustainable challenges, 21st century skills, disaster risk reduction education, Active Citizenship Actions

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως βασικός πυλώνας για τη μείωση των κινδύνων και την επίτευξη αειφορίας (UNDRR, 2015). Ο ρόλος της στη διαχείριση κινδύνων και αειφορικών προκλήσεων αποφέρει αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών,

καθώς επίσης συχνά επιτυγχάνουν την καλλιέργεια μόνιμων αλλαγών στη στάση και τη συμπεριφορά τους (Lownsbery, 2025· Tatebe & Mutch, 2015). Η παραδοσιακή προσέγγιση της διαχείρισης κινδύνων, η οποία κυριαρχείται από μοντέλα «από πάνω προς τα κάτω» (top-down), συχνά αντιμετωπίζει τα παιδιά ως παθητικά θύματα χωρίς ρόλο στην πρόληψη ή την απόκριση (Mitchel et al., 2008). Οι μαθητές και οι μαθήτριες, ως ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα, αλλά και ενήμεροι αυριανοί πολίτες, μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς αλλαγής, μεταφέροντας την κουλτούρα ασφάλειας από το σχολείο στο οικογενειακό, ιδανικά και στο ευρύτερο περιβάλλον (Tatebe & Mutch, 2015).

Μέσα από κριτική βιβλιογραφική οπτική προσεγγίζεται το θέμα της δικτύωσης και των συμμετοχικών δράσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με εστίαση σε θέματα καλλιέργειας της ενεργού πολιτειότητας σε δύσκολες καταστάσεις και αειφορικές προκλήσεις.

Το άρθρο ξεκινά με μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση γύρω από το θέμα της αειφορίας και της σύνδεσής της με την εκπαίδευση για τη μείωση του κινδύνου καταστροφών, την σημασία της δικτύωσης και των συμμετοχικών δράσεων, συνεχίζει συνδέοντας τέσσερα ευρωπαϊκά πλαίσια αναφοράς, με τον θεματικό άξονα «Δικτύωση και συμμετοχικές δράσεις από την Προσχολική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο» στο Πρόγραμμα Σπουδών Δράσεις Ενεργού Πολίτη και προτεινόμενες σχετικές δράσεις και δραστηριότητες για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κλείνει με μια σύντομη συζήτηση και συμπερασματικά σχόλια.

Η πρόκληση της αειφορίας και η εκπαίδευση για τη μείωση του κινδύνου καταστροφών

Στον σύγχρονο κόσμο, οι κοινότητες αντιμετωπίζουν μια εκθετική αύξηση των φυσικών καταστροφών και των περιβαλλοντικών προκλήσεων, οι οποίες επιδεινώνονται από παράγοντες, όπως η κλιματική αλλαγή (Codreanu et al., 2014· Lownsbery, 2025). Ως αποτέλεσμα φυσικών φαινομένων, όπως σεισμοί και πλημμύρες, αλλά και από ένοπλες συρράξεις, πολιτική αστάθεια, υγειονομικές κρίσεις ή τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής μπορούν να προκύψουν ανθρωπιστικές κρίσεις, οι οποίες αφορούν καταστάσεις σοβαρής έκτακτης ανάγκης που θέτουν σε κίνδυνο τη ζωή, την υγεία, την ασφάλεια και την ποιότητα ζωής μεγάλων ομάδων ανθρώπων και, στις περισσότερες περιπτώσεις, καθιστούν αναγκαία τη διεθνή κινητοποίηση και την παροχή ανθρωπιστικής βοήθειας (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026). Η αειφόρος ανάπτυξη, όπως ορίζεται από τα Ηνωμένα

Έθνη, δεν αφορά μόνο την προστασία του περιβάλλοντος, αλλά και την κοινωνική συνοχή και την οικονομική ανθεκτικότητα, στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα με την πρόληψη και τη μείωση κινδύνων (UNDRR, 2015). Οι αειφορικές προκλήσεις σχετίζονται άμεσα με τις καθημερινές μας επιλογές και τον τρόπο ζωής μας, όπως το πώς παράγουμε αγαθά, πώς καταναλώνουμε και πώς συνυπάρχουμε μέσα στις κοινωνίες. Η ανεξέλεγκτη χρήση των φυσικών πόρων, η υπέρμετρη κατανάλωση, οι μη βιώσιμες πρακτικές στη γεωργία και τη βιομηχανία, καθώς και η έντονη αστικοποίηση, επιδεινώνουν την περιβαλλοντική αστάθεια και αναδεικνύουν την ανάγκη για ενεργή και συλλογική δράση από όλους τους πολίτες (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026).

Οι καταστάσεις αυτές απαιτούν μια ριζική αλλαγή παραδείγματος στην εκπαίδευση, μετατοπίζοντας την εστίαση από την απλή παροχή πληροφοριών στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας ασφάλειας και ανθεκτικότητας (Johnson et al., 2014· Tatebe & Mutch, 2015). Η εκπαίδευση για τη μείωση του κινδύνου καταστροφών (disaster risk reduction education) (UNDRR, 2015) αναγνωρίζεται πλέον ως κρίσιμος παράγοντας για την επίτευξη των 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (UNESCO, 2017), καθώς ενσωματώνει τη γνώση των κινδύνων στην πολιτειακή, τυπική, μη τυπική και άτυπη μαθησιακή διαδικασία (Lownsbery, 2025· Pant, 2023· UNDRR, 2015). Ο όρος εκπαίδευση για τη μείωση του κινδύνου καταστροφών στα αγγλικά απαντάται ως disaster risk reduction education, αλλά και ως *disaster education*, *disaster risk education*, and *disaster prevention education* (Lownsbery, 2025) και αναφέρεται στα θετικά αποτελέσματα κατάλληλα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που αφορούν στις φυσικές καταστροφές, τα αίτια, τα αποτελέσματα και την προστασία από αυτές. Πιο συγκεκριμένα, ο Lownsbery (2025, σ. 8) συγκρίνοντας τέσσερις συστηματικές επισκοπήσεις διαφορετικών συγγραφικών ομάδων καταλήγει σε έναν λειτουργικό ορισμό:

> *Η εκπαίδευση για την καταστολή των κινδύνων καταστροφών είναι μια διαδικασία αλλαγής με την πάροδο του χρόνου στις γνώσεις, τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών και των μαθητριών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη διαρκή μείωση του κινδύνου καταστροφών για την απώλεια ζωών, μέσων διαβίωσης και υγείας στο φυσικό και κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον.*

Ιστορικά, τα παιδιά αντιμετωπίζονταν ως μια παθητική και ευάλωτη ομάδα σε περιόδους κρίσεων (Amri et al., 2018). Ωστόσο, η βιβλιογραφία πλέον υποστηρίζει ότι τα παιδιά μπορούν να λειτουργήσουν ως

φορείς αλλαγής (agents of change) μέσα στις οικογένειες και τις κοινότητές τους (Johnson et al., 2014· UNDRR, 2015). Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις επιδιώκουν την ενδυνάμωση των μαθητών και των μαθητριών ώστε να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στις προσπάθειες μείωσης των κινδύνων (Tatebe & Mutch, 2015). Αυτή η διαδικασία ξεκινά από την προσχολική ηλικία, όπου η ανάπτυξη της αυτο-αποτελεσματικότητας και της προσαρμοστικής ικανότητας θέτει τις βάσεις για τον μελλοντικό ενεργό πολίτη (Johnson et al., 2014).

Η σημασία της δικτύωσης και των συμμετοχικών δράσεων

Η σύγχρονη προσέγγιση στη διαχείριση κινδύνων μετατοπίζεται από την απλή αντιμετώπιση κρίσεων στην πρόληψη, την ετοιμότητα και την ενδυνάμωση των κοινωνιών, με στόχο τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα (UNDRR, 2015). Η εκπαίδευση και ιδιαίτερα η Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (Education for Sustainable Development) προωθεί τη συνεργασία σχολείου–κοινότητας και τη συμμετοχή των μαθητών σε πραγματικά προβλήματα, συμβάλλοντας στη δημιουργία κοινωνιών που μπορούν να διαχειρίζονται κρίσεις και να ανακάμπτουν βιώσιμα (Tilbury, 2011· UNESCO, 2017).

Η δικτύωση δεν είναι μια γραμμική διαδικασία, αλλά ένα οικολογικό μοντέλο που αναγνωρίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και του φυσικού και κοινωνικοπολιτισμικού τους περιβάλλοντος (Tatebe & Mutch, 2015). Η εκπαίδευση μειώνει τα επίπεδα φόβου και άγχους των παιδιών απέναντι στις καταστροφές, γεγονός που επηρεάζει θετικά τη συναισθηματική σταθερότητα και όταν τα παιδιά αισθάνονται σίγουρα για τις ικανότητές τους να ανταπεξέλθουν σε αντιξοότητες, τότε όλα τα δίκτυα στα οποία συμμετέχουν επηρεάζονται με αποτέλεσμα να καλλιεργείται συλλογική πίστη στην ικανότητα διαχείρισης κρίσεων (Tatebe & Mutch, 2015), καθώς και μια κουλτούρα πρόληψης και ανθεκτικότητας (UNDRR, 2015).

Η δικτύωση πραγματώνεται σε διάφορα επίπεδα, όπως:

- Σχολείο και κοινότητα: Τα σχολεία λειτουργούν ως κεντρικά σημεία συνάντησης και κόμβοι γνώσης για την κοινότητα (Yusuf et al., 2022).
- Διαγενεακή αλληλεπίδραση: Μια από τις πιο ισχυρές πτυχές της συμμετοχής των παιδιών είναι η ικανότητά τους να μεταφέρουν τη πληροφορίες, αλληλεπιδρώντας με τους ενήλικες, αυξάνοντας το επίπεδο ετοιμότητας ολόκληρου του οικογενειακού περιβάλλο-

ντος (Mitchell et al., 2008· Tatebe & Mutch, 2015). Οι μαθητές που εκπαιδεύονται αναφέρουν μεγαλύτερο αριθμό προσαρμογών, όπως η δημιουργία οικογενειακών σχεδίων έκτακτης ανάγκης, η συγκέντρωση εφοδίων και η στερέωση επίπλων (Tatebe & Mutch, 2015).

- Ενημέρωση σε ειδικές κοινότητες: Σε μεταναστευτικές κοινότητες ή οικογένειες όπου υπάρχουν γλωσσικά εμπόδια, τα παιδιά αναλαμβάνουν τον ρόλο του διερμηνέα και του συνδέσμου με τον έξω κόσμο, μεταφράζοντας κρίσιμες πληροφορίες από επίσημες πηγές και καθοδηγούν τους γονείς τους σε ενέργειες ετοιμότητας, όπως η εκκένωση ή η πρόσβαση σε βοήθεια (Mitchell et al., 2008).
- Συμμετοχική διακυβέρνηση: Η συμμετοχή των ενδιαφερόμενων μερών (stakeholders) στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και στις δράσεις ετοιμότητας δημιουργεί ένα αίσθημα ιδιοκτησίας (ownership) και ευθύνης, το οποίο είναι απαραίτητο για τη βιωσιμότητα των πρωτοβουλιών (Pant, 2023).

Τα τέσσερα ευρωπαϊκά πλαίσια αναφοράς ως βάση για τη διαχείριση κρίσεων και αειφόρων επιλογών μέσω της εκπαίδευσης

Ιδιαίτερη σημασία έχει η ενσωμάτωση της αειφορίας και της διαχείρισης κινδύνων στα εκπαιδευτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως τη δια βίου μάθηση, καθώς η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη γνώση, αλλά ενισχύει αξίες και στάσεις που οδηγούν σε υπεύθυνες επιλογές, όπως η προστασία του περιβάλλοντος, η κοινωνική δικαιοσύνη και η ανθεκτικότητα των κοινοτήτων (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026· Tilbury, 2011).

Εστιάζοντας σε τέσσερα ευρωπαϊκά πλαίσια αναφοράς και ξεκινώντας από το LifeComp (Personal, Social and Learning to Learn), αναδεικνύεται ως θεμελιώδης η ενδυνάμωση των μαθητών απέναντι σε κρίσεις και αβεβαιότητα, καθώς εστιάζει σε δεξιότητες όπως η ανθεκτικότητα, η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση και η συνεργασία. Στο σχολικό πλαίσιο, το LifeComp υποστηρίζει την ανάπτυξη ενεργών πολιτών που μπορούν να διαχειρίζονται συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, να συνεργάζονται σε συλλογικές δράσεις και να προσαρμόζονται σε μεταβαλλόμενες συνθήκες, στοιχεία κρίσιμα τόσο για τη διαχείριση κρίσεων όσο και για τη βιώσιμη κοινωνική συνοχή (Sala et al., 2020).

Αντίστοιχα, το GreenComp (European Sustainability Competence Framework) συνδέει άμεσα την εκπαίδευση με την αειφορία και

την πρόληψη κρίσεων, εστιάζοντας στη συστημική σκέψη, την υπεύθυνη δράση και τη φροντίδα του περιβάλλοντος και της κοινωνίας. Μέσα από το GreenComp, οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να κατανοούν τις αιτίες περιβαλλοντικών και κοινωνικών κρίσεων, να αξιολογούν τις επιπτώσεις των ανθρώπινων επιλογών και να υιοθετούν αειφόρες πρακτικές. Η εκπαίδευση, έτσι, λειτουργεί προληπτικά, καλλιεργώντας στάσεις και συμπεριφορές που μειώνουν τους κινδύνους και ενισχύουν τη βιωσιμότητα των κοινοτήτων (Bianchi et al., 2022).

Οι ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών και μαθητριών, με βάση το DigComp (Digital Competence Framework), παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση κρίσεων, καθώς ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να έχουν πρόσβαση σε αξιόπιστη πληροφορία, να αξιολογούν ψηφιακό περιεχόμενο και να επικοινωνούν υπεύθυνα σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Ο ψηφιακός γραμματισμός συμβάλλει στη μείωση της παραπληροφόρησης, στην κατανόηση κινδύνων και στη συμμετοχή σε ψηφιακά δίκτυα συνεργασίας και αλληλεγγύης. Μέσα από το DigComp, η εκπαίδευση υποστηρίζει τη συμμετοχική δράση και την υπεύθυνη χρήση της τεχνολογίας σε κρίσιμες κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες (Vuokari et al., 2022).

Τέλος, με βάση το EntreComp (Entrepreneurship Competence Framework), η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία και η ικανότητα μετατροπής ιδεών σε δράση αποτελούν στοιχεία απαραίτητα για την αντιμετώπιση κρίσεων και την προώθηση αειφόρων λύσεων. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το EntreComp προωθεί τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων, την καινοτομία και την κοινωνική επιχειρηματικότητα, επιτρέποντας στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις που ενισχύουν την ανθεκτικότητα της κοινότητας. Έτσι, η εκπαίδευση συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτών που δεν αντιμετωπίζουν τις κρίσεις παθητικά, αλλά αναλαμβάνουν υπεύθυνη δράση με κοινωνικό και περιβαλλοντικό όφελος (Bacigalupo et al., 2016).

Ο θεματικός άξονας «Δικτύωση και συμμετοχικές δράσεις από την Προσχολική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο» στο Πρόγραμμα Σπουδών Δράσεις Ενεργού Πολίτη

Από το σχολικό έτος 2024–2025 (146472/ΓΔ4/06-12-2024) εφαρμόζεται σε όλες τις βαθμίδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) με τίτλο «Δράσεις Ενεργού Πολίτη».

Το συγκεκριμένο ΠΣ, το οποίο δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 6048/Β΄/01-11-2024, αφορά το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Στο πλαίσιο των Δράσεων Ενεργού Πολίτη, όπως επισημαίνεται και στον Οδηγό Εκπαιδευτικού (Δημόπουλος κ.ά., 2024), εντάσσονται θεματικές που σχετίζονται με την ενεργό πολιτειότητα, με την τρίτη θεματική να τιτλοφορείται «Δικτύωση μέσα από συμμετοχικές δράσεις και πρωτοβουλίες παροχής βοήθειας σε δύσκολες καταστάσεις και αειφορικές προκλήσεις (π.χ. φυσικές καταστροφές, ανθρωπιστικές κρίσεις)».

Προτεινόμενοι παιδαγωγικοί σχεδιασμοί και δράσεις για την υποστήριξη της φιλοζωίας ανά ηλικιακή βαθμίδα

Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στις παιδαγωγικές αρχές, στο θεωρητικό υπόβαθρο και σε προοπτικές εφαρμογής συμμετοχικών και συμπεριληπτικών πρακτικών στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με προσεγγίσεις που εστιάζουν στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων όπως φυσικές καταστροφές και ανθρωπιστικές κρίσεις. Η θεωρία καταδεικνύει ότι οι παραδοσιακές διδακτικές μέθοδοι, όπως οι διαλέξεις και τα εγχειρίδια, είναι συχνά ανεπαρκείς για να προκαλέσουν πραγματική αλλαγή συμπεριφοράς (Johnson et al., 2014· Seddighi et al., 2022· Yusuf et al., 2022). Αντίθετα, μέσα από βιωματική, συμμετοχική και διερευνητική μάθηση, οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να ανταποκρίνονται σε κρίσεις (περιβαλλοντικές, κοινωνικές, οικονομικές), να συνεργάζονται και να επιλέγουν λύσεις με μακροπρόθεσμο όφελος (Tilbury, 2011).

Νηπιαγωγείο: Βιωματικές και παιγνιώδεις προσεγγίσεις

Η έρευνα δείχνει ότι η πρώιμη έκθεση σε προγράμματα και projects για την αειφορία και τη διαχείριση σχετικών κινδύνων οδηγεί σε πιο σταθερές αντιλήψεις κινδύνου και μειωμένο φόβο απέναντι στις προκλήσεις (Tatebe & Mutch, 2015). Αντίθετα, βιωματικές και δημιουργικές δράσεις προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία να εφαρμόσουν γνώσεις, δεξιότητες, καθώς να καλλιεργήσουν στάσεις και συμπεριφορές σε πραγματικά ή κυρίως προσομοιωμένα σενάρια, με τρόπο προσαρμοσμένο στην ηλικία και τις συναισθηματικές τους ανάγκες.

Για τους μικρότερους μαθητές και τις μικρότερες μαθήτριες στο νηπιαγωγείο, ενδείκνυνται τεχνικές τύπου Narrative Story Stem (NSST), η οποία χρησιμοποιεί προφορικές αφηγήσεις για να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους, τα συναισθή-

ματα και τις στρατηγικές τους απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις, καθιστώντας τη μάθηση μια δημιουργική διαδικασία σε ένα ασφαλές πλαίσιο διερεύνησης (Johnson et al., 2014· Tatebe & Mutch, 2015). Μέσα από ιστορίες με ανοιχτό τέλος, τα παιδιά καλούνται να προτείνουν λύσεις, να αναλάβουν ρόλους και να συνεργαστούν, ενισχύοντας την αίσθηση ελέγχου και αυτό-αποτελεσματικότητας.

Στην προσχολική εκπαίδευση, η χρήση γαντόκουκλας είναι μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για τη διδασκαλία θεμάτων ασφάλειας χωρίς την πρόκληση φόβου (Johnson et al., 2014). Παράλληλα, προγράμματα που βασίζονται στον χορό, τη μουσική και την κίνηση μπορούν να διδάξουν βασικές συμπεριφορές προστασίας, όπως οι διαδικασίες εκκένωσης ή η αναζήτηση ασφαλούς χώρου, με τρόπο παιγνιώδη και ελκυστικό ακόμη και για παιδιά με περιορισμένο μαθησιακό υπόβαθρο (Johnson et al., 2014).

Μέσα από αυτές τις πρακτικές, το νηπιαγωγείο λειτουργεί ως χώρος πρόληψης, ενδυνάμωσης και καλλιέργειας πρώιμης ανθεκτικότητας απέναντι στις κρίσεις.

Α΄- Β΄ Δημοτικού: Δράσεις δημιουργικές – πολίτες ανθεκτικοί

Η αποτελεσματική μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτεί τη δημιουργία ισχυρών δικτύων συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινότητας (Yusuf et al., 2022). Στην Α΄ και Β΄ δημοτικού, οι μαθητές και οι μαθήτριες αρχίζουν να διαμορφώνουν πιο συστηματικές αντιλήψεις για τον κόσμο γύρω τους, να κατανοούν βασικές αιτιώδεις σχέσεις και να αναπτύσσουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και συνεργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι δράσεις που αφορούν τη διαχείριση κρίσεων και καταστροφών οφείλουν να είναι προσαρμοσμένες στις γνωστικές και συναισθηματικές δυνατότητες των παιδιών, δίνοντας έμφαση στη βιωματική μάθηση και στην ενίσχυση του αισθήματος ασφάλειας.

Η χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών έχει αποδειχθεί πιο αποτελεσματική από τις παραδοσιακές ομιλίες στην ενίσχυση της γνώσεων και δεξιοτήτων νεαρών μαθητών και μαθητριών (Johnson et al., 2014). Μέσα από δομημένα παιχνίδια ρόλων, επιτραπέζια παιχνίδια με θεματικές σχετικές με την ασφάλεια ή ψηφιακά μαθησιακά παιχνίδια, τα παιδιά μπορούν να εξοικειωθούν με βασικές έννοιες, όπως τι είναι μια φυσική καταστροφή, ποιοι είναι οι βασικοί κανόνες αυτοπροστασίας και ποιος είναι ο ρόλος των ενηλίκων και των αρμόδιων φορέων σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης. Το παιχνίδι λειτουργεί ως ασφαλές πλαίσιο μάθησης, μέσα στο

οποίο τα παιδιά πειραματίζονται, κάνουν λάθη και επαναδιαπραγματεύονται τις γνώσεις τους χωρίς άγχος ή φόβο.

Ιδιαίτερα αποτελεσματικές στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού είναι οι δράσεις που βασίζονται στη μάθηση μέσω σεναρίων (scenario-based learning). Για παράδειγμα, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να εργαστούν σε ομάδες πάνω σε ένα απλό σενάριο, όπως ένας σεισμός κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή μια έντονη κακοκαιρία στη γειτονιά τους. Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, συζητούν τι θα μπορούσαν να κάνουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το γεγονός, αναπτύσσοντας βασικές δεξιότητες πρόληψης, ψυχραιμίας και συνεργασίας. Οι δραστηριότητες αυτές συμβάλλουν στην καλλιέργεια ρεαλιστικών αντιλήψεων κινδύνου και μειώνουν την αβεβαιότητα που συχνά συνοδεύει τις κρίσεις.

Παράλληλα, η αξιοποίηση της αφήγησης και της εικονογράφησης παραμένει ιδιαίτερα σημαντική σε αυτές τις ηλικίες. Η ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων με ήρωες παιδιά που αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, όπως μια φυσική καταστροφή ή μια ανάγκη εκκένωσης, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ταυτιστούν, να εκφράσουν συναισθήματα και να συζητήσουν εναλλακτικούς τρόπους αντίδρασης. Μέσα από συζητήσεις στην ολομέλεια ή σε μικρές ομάδες, οι μαθητές ενθαρρύνονται να μοιραστούν σκέψεις και εμπειρίες, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και την αίσθηση συλλογικότητας.

Σημαντικό ρόλο στη διαχείριση κρίσεων στις Α΄ και Β΄ τάξεις παίζει και η συνεργασία με την οικογένεια. Οι δράσεις στο σχολείο μπορούν να επεκτείνονται στο σπίτι μέσω απλών δραστηριοτήτων, όπως η δημιουργία ενός οικογενειακού σχεδίου έκτακτης ανάγκης ή η συζήτηση για ασφαλή σημεία μέσα στο σπίτι. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί αντιλαμβάνεται τη συνέχεια και τη συνοχή μεταξύ σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος, γεγονός που ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης.

Μέσα από αυτές τις παιδαγωγικές πρακτικές, οι μαθητές δεν αποκτούν μόνο βασικές γνώσεις αυτοπροστασίας, αλλά αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και ψυχραιμίας, θέτοντας τα θεμέλια για τη διαμόρφωση ενεργών, υπεύθυνων και ανθεκτικών πολιτών.

Γ΄- Δ΄ Δημοτικού: Συμμετοχικές δράσεις και κριτική εμπλοκή

Η εκπαίδευση για την αειφορία και τους κινδύνους πρέπει να είναι συνεχής και δυναμική, προσαρμοζόμενη στο αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών και στις ανάγκες της κοινωνίας (Yusuf et al., 2022). Στις ενδιάμεσες τάξεις του δημοτικού, οι μαθητές και οι μαθήτριες διαθέτουν πλέον αυξημένες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, γεγονός που τους επιτρέπει να εμπλακούν σε πιο οργανωμένες και στοχευμένες δράσεις, οι οποίες

συνδυάζουν τη γνώση με την πράξη και ενισχύουν τη συνεργασία με άλλες τάξεις, τις οικογένειες και φορείς της τοπικής κοινότητας.

Η χρήση οπτικών και πολυτροπικών μέσων, όπως τα κόμικς, οι αφίσες και τα απλά ψηφιακά εργαλεία, συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση σύνθετων εννοιών που σχετίζονται με τη μείωση κινδύνων και τη διαχείριση κρίσεων, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία ελκυστική και προσιτή για τους μαθητές του δημοτικού (Johnson et al., 2014). Μέσα από τη δημιουργία κόμικς ή εικονογραφημένων ιστοριών, οι μαθητές μπορούν να αποτυπώσουν σενάρια κρίσεων, να αναδείξουν σωστές και λανθασμένες πρακτικές και να προτείνουν τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης, ενισχύοντας παράλληλα τη δημιουργικότητα και την κριτική τους σκέψη.

Μια ενδεικτική δράση αποτελεί η «Εβδομάδα Πολιτειότητας», κατά την οποία οι μαθητές σχεδιάζουν και υλοποιούν ομαδικά έργα γύρω από ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, περιβαλλοντικής προστασίας και διαχείρισης κρίσεων. Δράσεις όπως η δημιουργία ενημερωτικών φυλλαδίων για την εξοικονόμηση νερού, η παραγωγή σύντομων βίντεο για την πρόληψη δασικών πυρκαγιών ή η οργάνωση εκδηλώσεων ενημέρωσης στην αυλή του σχολείου ενισχύουν την αίσθηση συμμετοχής και προσδίδουν νόημα στη μάθηση.

Επιπλέον, η δικτύωση του σχολείου με την τοπική κοινότητα προσφέρει αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες. Η επίσκεψη επαγγελματιών, όπως πυροσβέστες, διασώστες και διασώστριες ή εκπροσώπους της πολιτικής προστασίας, προσαρμοσμένη στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και των μαθητριών, βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τον ρόλο των θεσμών στη διαχείριση κρίσεων και να αναπτύξουν εμπιστοσύνη προς αυτούς. Παράλληλα, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την επικοινωνία των δράσεών τους ενισχύει το αίσθημα υπευθυνότητας και καλλιεργεί δεξιότητες συνεργασίας, ενσυναίσθησης και κοινωνικής δράσης, θέτοντας τις βάσεις για την ανάπτυξη ενεργών και υπεύθυνων πολιτών.

Μέσα από τέτοιες δράσεις όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες όχι μόνο μαθαίνουν για κοινωνικά θέματα, αλλά *εμπλέκονται ενεργά* στην αναγνώριση προβλημάτων, στον σχεδιασμό λύσεων και στην επικοινωνία των αποτελεσμάτων τους. Η συμμετοχή σε μικρές εκπαιδευτικές δράσεις προβολής της τάξης ή του σχολείου μέσα στην κοινότητα ενισχύει την κατανόηση ότι η ενεργός συμμετοχή έχει άμεσες κοινωνικές συνέπειες, αυξάνοντας το αίσθημα υπευθυνότητας των μαθητών και των μαθητριών. Επιπλέον, η συνεργασία με τοπικούς φορείς, για παράδειγμα περιβαλλοντικές οργανώσεις ή δημοτικές υπηρεσίες, δίνει στους μαθητές μια πιο άμεση εμπειρία δικτύωσης και συμμετοχής, αναδεικνύοντας τη σημασία της συνεργασίας πέρα από τα όρια της τάξης.

Ε΄- ΣΤ΄ Δημοτικού: Ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης και της ενεργού πολιτειότητας

Η συνέχεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι απαραίτητη και στις μεγάλες τάξεις δημοτικού, προφανώς και αργότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς οι σύντομες και αποσπασματικές παρεμβάσεις δεν επαρκούν για την καλλιέργεια μιας μόνιμης κουλτούρας ασφάλειας και ανθεκτικότητας (Seddighi et al., 2022).

Ενώ στην προσχολική ηλικία, ενδεχομένως και στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού, η εστίαση δίνεται στην ανάπτυξη βασικών αντιλήψεων και συναισθηματικής διαχείρισης, αργότερα οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται σε πιο σύνθετες διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, ανάλυσης αιτίων και συνεπειών, διερεύνησης εναλλακτικών λύσεων και ανάληψης ενεργού ρόλου στη σχολική και τοπική κοινότητα (Seddighi et al., 2022).

Η θεματική της διαχείρισης κρίσεων μπορεί να ενσωματωθεί διαθεματικά σε μαθήματα όπως η Γεωγραφία, η Ιστορία, οι Φυσικές Επιστήμες και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ενισχύοντας τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με πραγματικά κοινωνικά και περιβαλλοντικά φαινόμενα (Pant, 2023). Προφανώς, το ΠΣ Δρασεις Ενεργού Πολίτη και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων επίσης αποτελούν πηγές άντλησης σχετικών πόρων. Έτσι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να μελετήσουν ιστορικά ή σύγχρονα παραδείγματα φυσικών καταστροφών και ανθρωπιστικών κρίσεων, να αναλύσουν τους παράγοντες που τις προκάλεσαν και να αξιολογήσουν τις πολιτικές και κοινωνικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι δράσεις αποκτούν χαρακτήρα μικρής κλίμακας «κοινωνικών έργων», όπου οι μαθητές συμμετέχουν στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση παρεμβάσεων. Παραδείγματα αποτελούν οι συμμετοχικές έρευνες για τη σχολική ή τοπική κοινότητα (π.χ. ενεργειακό αποτύπωμα του σχολείου, σχέδια πολιτικής προστασίας της περιοχής) ή η συνεργασία με ΜΚΟ και τοπικούς φορείς για δράσεις πρόληψης και υποστήριξης πληγέντων πληθυσμών. Η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, ακόμα και η προβολή βίντεο επιτρέπει στους μαθητές να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους και να τις επικοινωνούν στην ευρύτερη κοινότητα (Amri et al., 2018).

Παράλληλα, βιωματικές πρακτικές όπως οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία, Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΕΠΕΑ) ή φορείς πολιτικής προστασίας, καθώς και η συμμετοχική χαρτογράφηση κινδύνων και πόρων της περιοχής, ενισχύουν τη χωρική σκέψη, την κριτική ανάλυση και την αίσθηση κοινωνικής ευθύνης (Johnson et al., 2014). Βοηθούν επίσης τεχνικές όπως η συμμετοχική χαρτογράφηση

(participatory mapping), ένα εργαλείο όπου οι μαθητές εντοπίζουν κινδύνους και πόρους στην περιοχή τους. Μέσω της δημιουργίας τρισδιάστατων χαρτών, ακόμα και με τα πιο απλά υλικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να μετατρέψουν αφηρημένες έννοιες σε απτά δεδομένα, αναπτύσσοντας παράλληλα την χωρική σκέψη (Codreanu, 2014).

Αυτού του είδους οι δράσεις ενισχύουν την ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα, να σχεδιάζουν βιώσιμες λύσεις και να συνεργάζονται με την ευρύτερη κοινότητα, χαρακτηριστικά που συνδέονται με την ανάπτυξη ενεργών, υπεύθυνων πολιτών. Με αυτό τον τρόπο, η εκπαίδευση υπερβαίνει τη συμβατική διδασκαλία προς μια λειτουργική καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής δράσης.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Έρευνες καταδεικνύουν ότι κοινωνίες με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης εμφανίζουν αυξημένη ικανότητα πρόληψης, διαχείρισης και ανάκαμψης από κρίσεις, ενώ ταυτόχρονα υιοθετούν πιο ανθεκτικά και αειφόρα μοντέλα ανάπτυξης (Tilbury, 2011). Η εκπαίδευση λειτουργεί ως καταλύτης κοινωνικής συνοχής και συλλογικής δράσης, καθώς ενισχύει τη γνώση, την κριτική σκέψη και την κοινωνική υπευθυνότητα των πολιτών. Στο πλαίσιο αυτό, η επένδυση στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς μια κοινωνική παροχή, αλλά συνιστά στρατηγική επιλογή μακροπρόθεσμου χαρακτήρα για την επίτευξη της αειφορίας και τη συστηματική μείωση των κοινωνικών, περιβαλλοντικών και οικονομικών κινδύνων σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο και αβέβαιο κόσμο.

Ωστόσο, η αποτελεσματική υλοποίηση δράσεων που αφορούν δύσκολες καταστάσεις, όπως φυσικές καταστροφές, ανθρωπιστικές κρίσεις ή περιβαλλοντικές απειλές, προϋποθέτει την ουσιαστική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, παιδαγωγική καθοδήγηση και επαρκείς υλικούς και ψηφιακούς πόρους, προκειμένου να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν βιωματικές και συμμετοχικές δράσεις με παιδαγωγική επάρκεια και ασφάλεια (Yusuf et al., 2022). Χωρίς συστηματική επιμόρφωση, οι δράσεις αυτές κινδυνεύουν να περιοριστούν σε αποσπασματικές ή επιφανειακές παρεμβάσεις, χωρίς ουσιαστικό αντίκτυπο στη μαθησιακή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά, επομένως, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να λειτουργούν ως εμψυχωτές και συντονιστές μαθησιακών κοινοτήτων. Μέσα από κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξοικειωθούν με σύγχρονες παιδαγωγικές προ-

σεγγίσεις, όπως η βιωματική μάθηση, η μάθηση μέσω έργων (project-based learning) και η συμμετοχική έρευνα δράσης, οι οποίες ευνοούν τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και τα πραγματικά προβλήματα του κόσμου.

Η εφαρμογή βιωματικών, συμμετοχικών δράσεων από το νηπιαγωγείο έως και την ΣΤ' Δημοτικού μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην καλλιέργεια ενεργών πολιτών, ικανών να ανταποκριθούν τόσο στις αειφορικές προκλήσεις όσο και στις κοινωνικές και περιβαλλοντικές κρίσεις. Σε όλες τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε δράσεις προσαρμοσμένες στο αναπτυξιακό τους επίπεδο, οι οποίες ενισχύουν τη βιωματική κατανόηση εννοιών όπως η αλληλεγγύη, η υπευθυνότητα και η συλλογική δράση. Μέσα από εμπειρίες που περιλαμβάνουν ανάληψη πρωτοβουλίας, συνεργασία σε ομάδες, διάλογο, αναστοχασμό και δράση, οι μαθητές δεν αποκτούν μόνο γνώσεις, αλλά διαμορφώνουν στάσεις και αξίες που τους συνοδεύουν και πέρα από το σχολικό πλαίσιο.

Παράλληλα, η δικτύωση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, φορείς πολιτικής προστασίας, οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών και περιβαλλοντικούς οργανισμούς ενισχύει τον αυθεντικό χαρακτήρα των δράσεων. Η ενεργός συμμετοχή σε συλλογικές πρωτοβουλίες επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν ότι οι κοινωνικές προκλήσεις δεν αντιμετωπίζονται ατομικά, αλλά μέσα από συνεργασία, συντονισμό και αλληλοϋποστήριξη. Όπως επισημαίνουν οι Tatebe και Mutch (2015), η εκπαίδευση που εστιάζει στη διαχείριση κρίσεων και καταστροφών οφείλει να ενδυναμώνει τους μαθητές, προσφέροντάς τους ευκαιρίες να αναπτύξουν ανθεκτικότητα, ενσυναίσθηση και κοινωνική υπευθυνότητα.

Μέσα από τη δικτύωση και την ενεργό συμμετοχή, το σχολείο μετασχηματίζεται από έναν χώρο στείρας μετάδοσης γνώσεων σε ένα ζωντανό εργαστήριο δημοκρατίας και αειφορίας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν, να συνεργάζονται, να διαφωνούν δημιουργικά και να αναλαμβάνουν ρόλους ενεργών πολιτών. Έτσι, το σχολείο συμβάλλει ουσιαστικά στην προετοιμασία των πολιτών του αύριο, οι οποίοι θα είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις κρίσεις με γνώση, ψυχραιμία, υπευθυνότητα και δημιουργικότητα (Lownsbery, 2025· Tatebe & Mutch, 2015).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Amri, A., Haynes, K., Bird, D. K., & Ronan, K. (2018). Bridging the divide between studies on disaster risk reduction education and child-centred disaster risk reduction: A critical review. *Children's Geographies, 16*(3), 239–251. https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1358448

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van de Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. doi:10.2791/593884

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022). *GreenComp – The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European *Union*. doi:10.2760/13286

Γιαννόγκονα, Α., Ιωακειμίδου, Β., Φώτη, Π., & Χάσκου, Σ. (2026). *Ενεργός Πολιτειότητα στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα. Εκδ. Γρηγόρης. ISBN: 978-960-612-635-2

Checkoway, B. (2011). What is your participaton? *Children and Youth Services Review*, *33*(2), 340-345. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017

Codreanu, T. A., Celenza, A., & Jacobs, I. (2014). Does disaster education of teenagers translate into better survival knowledge, knowledge of skills, and adaptive behavioral change? A systematic literature review. *Prehospital and Disaster Medicine, 29*(6), 629–642. doi:10.1017/S1049023X14001083

Δημόπουλος, Κ., Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., Σιφακάκης, Π., Τσιωτάκης, Π., Λογιώτης, Γ., Ιωακειμίδου, Β., Υφαντή, Θ., Γεωργακάκου-Κουτσονίκου, Ν., & Δημοπούλου, Μ. (2024). *Οδηγός Εκπαιδευτικού: Δράσης Ενίσχυσης της Ενεργού Πολιτειότητας*. ISBN: 978-618-5324-31-5 https://act.digitalschool.gov.gr/draseis-enischysis-energou-politeiotitas/

Johnson, V. A., Ronan, K. R., Johnston, D. M., & Peace, R. (2014). Evaluations of disaster education programs for children: A methodological review. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 9*, 107–123. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2014.04.001

Lamp, S., Maire, Q. and Doecke, E. (2017). *Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review. Future Frontiers Analytical Report*. Centre for International Research on Education Systems (CIRES). https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/education-for-a-changing-world/media/documents/Key-Skills-for-the-21st-Century-Analytical-Report.pdf

Lownsbery, D. S. (2025). A synthesis review of four literature reviews of disaster risk reduction education for children. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 125*, 105555. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2025.105555

Mitchell, T., Haynes, K., Hall, N., Choong, W., & Oven, K. (2008). The roles of children and youth in communicating disaster risk. *Children, Youth and Environments, 18*(1), 254–279. DOI: 10.1353/cye.2008.0036

Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., & Pfefferbaum, R. L. (2008). *Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness*. *American Journal of Community Psychology*, *41*(1–2), 127–150. https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6

Pant, Y.R. (2023) Participation in Disaster Risk Reduction (DRR) Education: Analysing the Practices, Issues and Challenges. *Open Journal of Earthquake Research*, *12*, 198-222. doi: 10.4236/ojer.2023.124008.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/302967, JRC120911

Seddighi, H., Sajjadi, H., Yousefzadeh, S., López López, M., Vameghi, M., Rafiey, H., & Khankeh, H. (2022). School-based education programs for preparing children for natural hazards: A systematic review. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness, 16*, 1229–1241. https://doi.org/10.1017/dmp.2020.479

Tatebe, J., & Mutch, C. (2015). Perspectives on education, children and young people in disaster risk reduction. International Journal of Disaster Risk Reduction, 14, 108–114. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2015.06.011

Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191442

UNDRR (2015). *Sendai framework for disaster risk reduction 2015–2030*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction. https://www.undrr.org/media/16176/download?startDownload=20260126

UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54675/CGBA9153

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (2023) Εγκύκλιος 146472/ΓΔ4 *Εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο*. https://act.digitalschool.gov.gr/wp-content/uploads/2024/12/egkiklios-2024-12-06.pdf

Vuokari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxemburg: Publications Office of the European Union.* doi:10.2760/115376, JRC128415

Yusuf, R., Razali, Sanusi, Maimun, Fajri, I., & Gani, S. A. (2022). Disaster education in disaster-prone schools: A systematic review. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 1041*, 012034. https://doi.org/10.1088/1755-1315/1041/1/012034

Καλλιέργεια δεξιοτήτων για την προαγωγή ποιότητας ζωής της μαθητικής και της ευρύτερης κοινότητας

Αθηνά Γιαννόγκονα
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70, Διεύθυνση ΠΕ Γ΄ Αθήνας
sym70-pegath9@sch.gr

Σοφία Χάσκου
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70, Διεύθυνση ΠΕ Γ΄ Αθήνας
sym70-pegath7@sch.gr

Παρασκευή Φώτη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60, Διεύθυνση ΠΕ Γ΄ Αθήνας
sym60-pegath2@sch.gr

Βασιλική Ιωακειμίδου
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70, Διεύθυνση ΠΕ Γ΄ Αθήνας
sym70-pegath6@sch.gr

Περίληψη

Η ποιότητα ζωής απαιτεί διεπιστημονικές και πολυδιάστατες προσεγγίσεις, καθώς επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής και ψυχικής υγείας, των διαπροσωπικών σχέσεων και της κοινωνικής στήριξης. Οι προκλήσεις, όπως οι οικονομικές ανισότητες, οι τεχνολογικές ανισότητες και ο ψηφιακός αποκλεισμός και η περιβαλλοντική υποβάθμιση απειλούν την ευημερία και η προσπάθεια για τη διασφάλισή της συνιστά βασική προτεραιότητα των σύγχρονων κοινωνιών. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο οι ολιστικές προσεγγίσεις, που εμπλέκουν ενεργά μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς, αποδεικνύονται αποτελεσματικότερες στη βελτίωση της ψυχικής υγείας και κοινωνικής συμπεριφοράς. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο ως πρότυπα ενεργών πολιτών, προάγοντας την κοινωνική αλληλεγγύη και τη δημοκρατική συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών από την προσχολική ηλικία. Η συμμετοχή σε δράσεις ποιότητας ζωής βοηθά μαθητές και μαθήτριες να κατανοήσουν τον ρόλο τους ως μέλη μιας κοινότητας και να αναπτύξουν αίσθημα ευθύνης και αλληλεγγύης. Επιπλέον, συμβάλλουν στη συναισθηματική ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της αυ-

τοεκτίμησης μαθητών και μαθητριών, καθώς διαπιστώνουν ότι μπορούν να προσφέρουν, να επηρεάσουν θετικά τον κόσμο γύρω τους και να αποκτήσουν ενεργητικό ρόλο στη βελτίωση των συνθηκών ζωής. Η παρούσα εισήγηση, ως μέρος του ευρύτερου συμποσίου, με αφορμή το Πρόγραμμα Σπουδών Δράσεις Ενεργού Πολίτη, έχει στόχο την ανάδειξη θεωρητικών προσεγγίσεων και προτάσεων υλοποίησης δράσεων και πρακτικών καλλιέργειας δεξιοτήτων γύρω από τον θεματικό άξονα «Προαγωγή ποιότητας ζωής του γενικού πληθυσμού» για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι προτάσεις βασίζονται σε τέσσερις δράσεις, που διαμορφώθηκαν με βάση τη μεθοδολογία που προτείνεται στην Εγκύκλιο 146472/ΓΔ4 του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού και στις οποίες εντοπίζονται κοινές και διαφορετικές πρακτικές για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που προτείνονται σε Ευρωπαϊκά Πλαίσια Αναφοράς όπως το GreenComp και το LifeComb. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, που αφορούν την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία και μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω στοχευμένα οργανωμένων δράσεων του Ενεργού Πολίτη. Οι δραστηριότητες οφείλουν να ενσωματώνουν εμπειρικές, ερευνητικές, συνεργατικές-ομαδικές, καινοτόμες, επικοινωνιακές και κριτικά αναστοχαστικές μεθόδους, αξιοποιώντας παράλληλα ψηφιακά μέσα και καλλιεργώντας ψηφιακές δεξιότητες κατά το DigComb.

Λέξεις-κλειδιά: Ποιότητα ζωής, ενεργός πολίτης, εκπαίδευση, κοινωνική δικαιοσύνη

Abstract

Quality of life requires interdisciplinary and multidimensional approaches, as it is influenced by multiple factors, including physical and mental health, interpersonal relationships, and social support. Challenges such as economic inequalities, technological inequalities and digital exclusion, as well as environmental degradation, threaten well-being, and efforts to safeguard it constitute a fundamental priority of contemporary societies. In the educational context, holistic approaches that actively engage students and teachers have proven to be more effective in improving mental health and social behavior. At the same time, teachers play a crucial

role as role models of active citizenship, promoting social solidarity and democratic participation among students from early childhood. Participation in quality-of-life actions helps students understand their role as members of a community and develop a sense of responsibility and solidarity. Moreover, such actions contribute to emotional empowerment and the enhancement of students' self-esteem, as they realize that they can contribute, positively influence the world around them, and assume an active role in improving living conditions. The present paper, as part of the broader symposium and in the context of the Curriculum for Active Citizenship Actions, aims to highlight theoretical approaches and proposals for the implementation of actions and practices that cultivate skills related to the thematic axis "Promotion of quality of life of the general population" in primary education. The proposals are based on four actions developed according to the methodology proposed in Circular 146472/ΓΔ4 of the Ministry of Education, Religious Affairs and Sports, within which common and distinct practices for the cultivation of skills proposed in European Reference Frameworks, such as GreenComp and LifeComp, are identified. The research reveals that a wide range of skills related to active participation in society can be cultivated through carefully structured Active Citizenship actions. Activities should incorporate experiential, inquiry-based, collaborative–group, innovative, communicative, and critically reflective methods, while simultaneously utilizing digital media and fostering digital skills in accordance with DigComp.

Keywords: Quality of life, active citizen, education, social justice

Εισαγωγή

Η έννοια της ποιότητας ζωής αποτελεί ένα σύνθετο και πολυδιάστατο πεδίο μελέτης, το οποίο έχει απασχολήσει εκτενώς την επιστημονική έρευνα στους τομείς της υγείας, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της εκπαίδευσης. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) ορίζει την ποιότητα ζωής ως την υποκειμενική αντίληψη του ατόμου για τη θέση του στη ζωή, μέσα στο πολιτισμικό και αξιακό πλαίσιο στο οποίο ζει, σε συνάρτηση με τους στόχους, τις προσδοκίες, τα πρότυπα και τις ανησυχίες του (WHOQOL Group, 1995). Ο ορισμός αυτός υπογραμμίζει ότι η ποιό-

τητα ζωής δεν αποτελεί απλώς μια αντικειμενική κατάσταση, αλλά ένα δυναμικό και προσωπικό βίωμα, βαθιά επηρεασμένο από κοινωνικούς, πολιτισμικούς και ψυχολογικούς παράγοντες.

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών σε δράσεις που προάγουν την ποιότητα ζωής λειτουργεί ως ένας κομβικός άξονας για την καλλιέργεια κοινωνικής ευαισθησίας, υπευθυνότητας και συνείδησης του ανήκειν σε μια κοινότητα. Όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε πρωτοβουλίες που στοχεύουν στη βελτίωση των συνθηκών της καθημερινότητας –όπως περιβαλλοντικές παρεμβάσεις, δράσεις αλληλεγγύης, συλλογικές αποφάσεις για το σχολικό περιβάλλον ή προγράμματα κοινωνικής προσφοράς– αναπτύσσουν ουσιαστικές δεξιότητες συνεργασίας και ενσυναίσθησης. Η διαδικασία αυτή δεν ενισχύει μόνο την κοινωνική τους ταυτότητα, αλλά συμβάλλει και στη συναισθηματική τους ενδυνάμωση, καθώς διαπιστώνουν πως η δράση τους έχει απτό αντίκτυπο στο συλλογικό καλό. Έρευνες δείχνουν ότι η συμμετοχή σε δομημένες εκπαιδευτικές και κοινοτικές πρωτοβουλίες καλλιεργεί δεξιότητες όπως η αυτοεκτίμηση, η κοινωνική υπευθυνότητα και η αντιληπτή αποτελεσματικότητα σε μαθητές όλων των ηλικιών (González et al., 2021).

Η ένταξη δράσεων που συνδέονται με την ποιότητα ζωής στο σχολικό πρόγραμμα έχει ιδιαίτερη σημασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου τα παιδιά διαμορφώνουν τις θεμελιώδεις στάσεις τους απέναντι στη δημοκρατία, τη συνεργασία και τη συμμετοχικότητα. Η συστηματική εκπαιδευτική έρευνα αναδεικνύει ότι η ενεργός συμμετοχή των παιδιών –μέσα από πρωτοβουλίες που συνδέουν τη σχολική γνώση με πραγματικά κοινωνικά ζητήματα– ενισχύει την προθυμία τους να αναλάβουν ρόλο ενεργού πολίτη και να κατανοήσουν την αξία της συλλογικής δράσης στην καθημερινή ζωή. Παράλληλα, η εμπλοκή τους σε ομαδικές δραστηριότητες καλλιεργεί δημοκρατικές δεξιότητες, όπως η διαπραγμάτευση, η λήψη αποφάσεων και η κριτική σκέψη, στοιχεία που αποτελούν βασικά θεμέλια ενός δημοκρατικού σχολείου. Η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η καλλιέργεια citizen participation από την παιδική ηλικία συμβάλλει στη διαμόρφωση δημοκρατικών κοινωνιών και προωθεί τη δημιουργία ενεργών, ευαισθητοποιημένων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών (Álamo-Bolaños et al., 2024).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το «Πρόγραμμα Σπουδών Δράσεις Ενεργού Πολίτη» προσφέρει μια οργανωμένη δομή που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν παιδαγωγικές πρακτικές εστιασμένες στην προαγωγή της ποιότητας ζωής του γενικού πληθυσμού. Ειδικότερα, η

υλοποίηση δράσεων που εστιάζουν στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, την κοινωνική ένταξη, την αλληλεγγύη και τη φροντίδα της κοινότητας μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, όπως η υπευθυνότητα, η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και η διαχείριση συγκρούσεων. Παράλληλα, οι δράσεις αυτές ενισχύουν την αίσθηση αυτεπάρκειας των παιδιών, καθώς βιώνουν επιτυχείς εμπειρίες συλλογικής συνεισφοράς. Σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, οργανωμένα προγράμματα ενεργού πολιτειότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να ενισχύσουν καθοριστικά την κατανόηση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη και να ενισχύσουν την ικανότητα των παιδιών να αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο σε ζητήματα που αφορούν την κοινότητά τους (Shaisombat & Wongsaphan, 2025).

Η παρούσα εισήγηση, ενταγμένη στο πλαίσιο του ευρύτερου συμποσίου, επιδιώκει να φωτίσει θεωρητικές οπτικές και παιδαγωγικές εφαρμογές που μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να ενισχυθεί η ποιότητα ζωής και η ενεργός πολιτειότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, προτείνεται η ανάδειξη του σχολείου ως δημοκρατικού χώρου, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να συνδιαμορφώνουν, να συμμετέχουν και να αναλαμβάνουν ευθύνη για το κοινό καλό.

Θεωρητικό και Εννοιολογικό Πλαίσιο

Η ποιότητα ζωής περιλαμβάνει τόσο αντικειμενικές όσο και υποκειμενικές διαστάσεις, όπως η σωματική υγεία, η ψυχική και συναισθηματική ευεξία, οι κοινωνικές σχέσεις, το επίπεδο αυτονομίας, η πνευματικότητα και το αίσθημα νοήματος στη ζωή (Felce & Perry, 1995). Η πολυδιάστατη αυτή προσέγγιση καθιστά σαφές ότι η ευημερία ενός ατόμου δεν μπορεί να αξιολογηθεί αποκλειστικά με οικονομικούς ή βιολογικούς δείκτες, αλλά απαιτεί μια ολιστική θεώρηση της ανθρώπινης εμπειρίας.

Η ποιότητα ζωής επηρεάζει άμεσα τη σκέψη, τη συμπεριφορά, τη συναισθηματική κατάσταση και την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της καθημερινότητας. Χαμηλά επίπεδα ποιότητας ζωής έχουν συσχετιστεί με μειωμένη επαγγελματική απόδοση, αυξημένα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης, καθώς και με αυξημένο κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού (Diener et al., 1999). Επιπλέον, η επαγγελματική εξουθένωση και η απώλεια εργασίας μπορούν να επιδεινώσουν περαι-

τέρω τη σωματική και ψυχική υγεία, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο που επηρεάζει συνολικά την ευημερία του ατόμου.

Ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας που συνδέεται στενά με την ποιότητα ζωής είναι η ποιότητα του ύπνου. Έρευνες έχουν δείξει ότι ο ανεπαρκής ή διαταραγμένος ύπνος επηρεάζει αρνητικά τη γνωστική λειτουργία, τη συγκέντρωση, την αντοχή, την ακρίβεια και την ικανότητα λήψης αποφάσεων, ενώ παράλληλα μειώνει την ικανοποίηση από την εργασία και την καθημερινή ζωή (Buysse, 2014). Σε επαγγελματικά περιβάλλοντα υψηλών απαιτήσεων, όπως ο τομέας της υγείας, η ποιότητα του ύπνου συνδέεται άμεσα με την ασφάλεια, την ποιότητα της παρεχόμενης φροντίδας και τη συνολική ποιότητα ζωής των εργαζομένων.

Παράλληλα, η σχέση μεταξύ ποιότητας ζωής, οικογενειακής ζωής και απασχόλησης χαρακτηρίζεται από μια δυναμική αλληλεπίδραση, η οποία συχνά περιλαμβάνει συγκρούσεις ρόλων και πιέσεις χρόνου. Μελέτες έχουν δείξει ότι η ανισορροπία μεταξύ επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της ποιότητας ζωής, ιδίως όταν απουσιάζουν υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα (Greenhaus & Allen, 2011).

Τέλος, είναι σημαντικό να διακρίνεται η έννοια της ποιότητας ζωής από συγγενείς αλλά διακριτές έννοιες, όπως το βιοτικό επίπεδο και η ποιότητα ζωής που σχετίζεται με την υγεία. Το βιοτικό επίπεδο συνδέεται κυρίως με το εισόδημα και τις υλικές συνθήκες διαβίωσης, ενώ η υγειονομικά σχετιζόμενη ποιότητα ζωής εστιάζει στη σχέση μεταξύ υγείας και λειτουργικότητας. Αντιθέτως, η ποιότητα ζωής αποτελεί μια ευρύτερη και πιο σύνθετη έννοια, η οποία ενσωματώνει τόσο τις αντικειμενικές συνθήκες όσο και την υποκειμενική εμπειρία του ατόμου, καθιστώντας την κεντρικό δείκτη ευημερίας στις σύγχρονες κοινωνίες (Antoniadou et al., 2023).

Η εκπαίδευση στον 21ο αιώνα καλείται να υπερβεί τη στενή μετάδοση γνώσεων και να οργανώσει τη μάθηση γύρω από δεξιότητες κοινωνικής ζωής που επιτρέπουν στους νέους να δρουν ως υπεύθυνοι, συνεργατικοί και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες. Συγκριτικές αναλύσεις διεθνών πλαισίων ικανοτήτων δείχνουν σημαντική σύγκλιση ως προς το «τι» και «γιατί» των δεξιοτήτων (π.χ. συνεργασία, κριτική σκέψη, πληροφοριακός/ψηφιακός γραμματισμός), αλλά και απόσταση μεταξύ προθέσεων και εκπαιδευτικής πράξης, κάτι που απαιτεί στοχευμένες πολιτικές αναλυτικών προγραμμάτων και υποστήριξη υλοποίησης. Ταυτόχρονα, η ευημερία και η σχολική επιτυχία συνδέονται: μεταανάλυση 81 δειγμά-

των κατέδειξε θετική, αν και μέτρια, σχέση μεταξύ γενικής ευημερίας και επίδοσης, στοιχείο που δικαιολογεί επενδύσεις σε πρακτικές που ενδυναμώνουν το «ευ ζην» και τις κοινωνικές δεξιότητες μέσα στο σχολείο (Voogt & Pareja, 2012).

Η συμμετοχή των μαθητών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχημένη καλλιέργεια τόσο της ενεργού πολιτειότητας όσο και των δεξιοτήτων ζωής. Επιτρέπει την άσκηση κρίσιμων πολιτειακών δεξιοτήτων, όπως ο διαβουλευτικός διάλογος και η από κοινού λήψη αποφάσεων, καθώς και την απόκτηση δημοκρατικών αξιών και περιεχομένων (Alivernini & Manganelli, 2011). Σημαντικό είναι ότι η συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών περιλαμβάνει ένα σύνολο διεργασιών όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται ενεργά στα σχολεία τους (GarcíaPérez & Montero, 2017) και λαμβάνουν μέρος στις αποφάσεις που τους αφορούν (Hart, 1992).

Η συμμετοχή στο σχολείο εκδηλώνεται επίσης σε διαφορετικά επίπεδα διάλογο, λήψη αποφάσεων και δράση. Καθένα από αυτά μπορεί να κατακτηθεί σε διαφορετικούς βαθμούς, από επιφανειακές μορφές έως εμπειρίες αυτοδιαχείρισης. Η συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών μπορεί να περιορίζεται σε μεμονωμένες ενέργειες με σαφή όρια που θέτουν οι ενήλικες ή να φτάνει μέχρι του σημείου όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν πραγματική επιρροή στην οργάνωση του σχολείου (Susinos & Ceballos, 2012).

Έρευνες επισημαίνουν τα θετικά αποτελέσματα της ενεργού συμμετοχής των μαθητών (Martínez & Cumsille, 2015), καθώς δείχνουν ότι η παροχή ανοιχτών χώρων συμμετοχής —όπως τα σχολικά συμβούλια ή τα μαθητικά κέντρα— επιτρέπει την άσκηση της από κοινού διαβούλευσης, την ικανότητα επίτευξης συναίνεσης και την αυτοδιοίκηση (Covacevic, 2013). Στο ίδιο πλαίσιο, τα ευρήματα δείχνουν ότι μια κρίσιμη εμπειρία που ενισχύει τη συμμετοχή στην πολιτική ζωή είναι η δυνατότητα επιρροής στην οργάνωση του σχολείου. Οι μελέτες καταδεικνύουν επίσης ότι η αξία που αποδίδουν τα θεσμικά όργανα στη συμμετοχή των μαθητών έχει σημαντική επίδραση στη μάθηση σχετικά με πολιτειακές και δημοκρατικές αρχές. Με βάση τα παραπάνω, οι δείκτες που αποτυπώνουν την αντιλαμβανόμενη επιρροή των μαθητών σε ζητήματα σχολικής οργάνωσης και τη σημασία που αποδίδει το σχολείο στη μαθητική φωνή μπορούν να παρέχουν ουσιαστικές πληροφορίες για τη συμμετοχή των μαθητών στα σχολεία (Alivernini & Manganelli, 2011).

Εκπαίδευση και καλλιέργεια δεξιοτήτων ποιότητας ζωής

Η παιδική ηλικία δεν αποτελεί απλώς μια βιολογική φάση ανάπτυξης, αλλά είναι το χρονικό σημείο όπου διαμορφώνονται οι βάσεις της κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής συνείδησης. Όπως επισημαίνει η UNICEF (2022), η επένδυση στα παιδιά συνιστά όχι μόνο ηθική υποχρέωση, αλλά και στρατηγική επιλογή για τη βιώσιμη εξέλιξη κάθε κοινωνίας. Η θέση αυτή υπογραμμίζει ότι τα παιδιά και οι έφηβοι είναι οι αυριανοί πολίτες και, ως εκ τούτου, η ποιότητα του δημοκρατικού μας μέλλοντος εξαρτάται από την προετοιμασία που λαμβάνουν στο παρόν. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται στη μετάδοση γνωστικών πληροφοριών, αλλά οφείλει να καλλιεργεί κοινωνικές και δημοκρατικές δεξιότητες, ικανές να στηρίξουν την ενεργό συμμετοχή τους στη δημόσια ζωή. Ο Dewey (1916), ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα, υποστήριξε ότι το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως ζωντανή μικρογραφία της δημοκρατίας, όπου οι μαθητές ασκούνται στη συνεργασία, στον διάλογο και στη συλλογική λήψη αποφάσεων.

Η συμμετοχή των παιδιών στηρίζεται στην αρχή ότι έχουν το δικαίωμα να διαμορφώνουν και να εκφράζουν τεκμηριωμένες απόψεις για θέματα που επηρεάζουν τη ζωή τους, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο ωριμότητας και τις αναπτυξιακές τους δυνατότητες. Στο πλαίσιο αυτό, το έργο του Roger Hart (1992) αποτελεί θεμελιώδες σημείο αναφοράς. Η «Κλίμακα Συμμετοχής του Hart» (Hart Ladder) περιγράφει οκτώ διαβαθμισμένα επίπεδα συμμετοχής, από τον τυπικό ή κατασκευασμένο ρόλο χωρίς πραγματική εμπλοκή, έως την πλήρη και ουσιαστική συμμετοχή, όπου τα παιδιά συμβάλλουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων. Τα πρώτα επίπεδα αντιστοιχούν σε μορφές μη γνήσιας συμμετοχής, όπου τα παιδιά μπορεί να εμφανίζονται παρόντα αλλά δεν κατανοούν ή δεν συνδιαμορφώνουν τη δράση. Αντίθετα, τα υψηλότερα επίπεδα αποτυπώνουν συνθήκες ουσιαστικού διαλόγου, ενδυνάμωσης και συν-ευθύνης. Η γνήσια συμμετοχή προϋποθέτει υποστήριξη, καθοδήγηση και δημιουργία ασφαλών πλαισίων όπου τα παιδιά διαμορφώνουν γνώμη, συνεργάζονται με ενήλικες και ασκούν ενεργό ρόλο ως φορείς αλλαγής. Επιπλέον, η συμμετοχή δεν αποτελεί μόνο δικαίωμα, αλλά και ευθύνη, αφού εμπεριέχει την αναγνώριση του αντίκτυπου των αποφάσεων στο άτομο και στην κοινότητα. Η διαδικασία αυτή είναι ευέλικτη, εξελικτική και προσαρμόσιμη στα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού και κάθε κοινωνικού περιβάλλοντος, συμβάλλοντας τελικά στη συγκρότηση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών (Hart, 1992).

Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, σύμφωνα με τη Nussbaum (2012), οφείλει να καλλιεργεί στους νέους την ικανότητα κριτικής σκέψης, ηθικής στάσης και ουσιαστικής συμμετοχής στη δημοκρατική ζωή. Η προώθηση μιας συμπεριληπτικής παιδαγωγικής που ενισχύει τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την κοινωνική αλληλεγγύη και την υπευθυνότητα απέναντι στο κοινό καλό αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη των κατάλληλων εργαλείων που επιτρέπουν στα παιδιά και στους εφήβους να ασκήσουν τεκμηριωμένη και υπεύθυνη πολιτειότητα. Στην ίδια κατεύθυνση, ο Torres (2019) υπογραμμίζει την ανάγκη ενσωμάτωσης θεματικών όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ηθική και η κοινωνική δικαιοσύνη στα προγράμματα σπουδών. Παράλληλα, ενεργητικές μαθησιακές μέθοδοι –όπως η διερεύνηση, η συνεργατική μάθηση και η εμπλοκή σε κοινοτικές δράσεις– επιτρέπουν στα παιδιά και στους εφήβους να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε πραγματικές καταστάσεις, ενισχύοντας έτσι την πολιτική και κοινωνική τους συμμετοχή (Battistoni, 2002). Οι προσεγγίσεις αυτές συνδέουν τον σχολικό χώρο με την κοινότητα, δίνοντας στους μαθητές ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών από μικρή ηλικία.

Η ενεργός εμπλοκή των παιδιών στα κοινά δεν ενδυναμώνει μόνο τη δημοκρατία, αλλά τα καθιστά και πρωταγωνιστές κοινωνικής αλλαγής μέσα στις κοινότητές τους. Όπως επισημαίνει η LaygoSaguil (2021), η ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών στη δημόσια σφαίρα συμβάλλει στη διαμόρφωση δικαιότερων και πιο συμπεριληπτικών κοινωνιών. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, είναι αναγκαία η δημιουργία ασφαλών, προσβάσιμων και συμμετοχικών χώρων, όπου τα παιδιά μπορούν να εκφράζονται, να ακούγονται και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Παρά τα οφέλη, σημαντικές προκλήσεις παραμένουν: η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η περιορισμένη γνώση των δικαιωμάτων του παιδιού, αλλά και οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες που συχνά αποκλείουν παιδιά από διαδικασίες συμμετοχής (Zhao & Watterston, 2021).

Για να εξασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών, οι εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να αντιμετωπίσουν συστηματικά αυτά τα εμπόδια και να υιοθετήσουν ολιστικές στρατηγικές που ενισχύουν τη συμμετοχική κουλτούρα. Η συνεργασία σχολείων, οικογενειών και τοπικών κοινοτήτων είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος όπου η συμμετοχή γίνεται καθημερινή πρακτική. Εκπαιδευτικά προγράμματα που ενθαρρύνουν τον διαγενεακό διάλογο, τον δημοκρατικό διάλογο και τη συλλογική δράση συμβάλλουν στη διαμόρ-

φωση μελλοντικών πολιτών δεσμευμένων στη δικαιοσύνη, την ισότητα και την κοινωνική πρόοδο. Ο Giroux (2022) υπενθυμίζει ότι η εκπαίδευση αποτελεί πολιτική πράξη και ως τέτοια πρέπει να υπηρετεί τη δημοκρατία, ενδυναμώνοντας τα παιδιά ώστε να εξελιχθούν σε συνειδητοποιημένους και ενεργούς πολίτες.

Τέλος, οι MateosBlanco et al. (2022) αναφέρονται στην ανάγκη για περαιτέρω έρευνα γύρω από την παιδοκεντρική συμμετοχή, αναδεικνύοντας την αξία της επικαιροποίησης των θεωρητικών προσεγγίσεων και της εφαρμογής συμμετοχικών πρακτικών σε ποικίλα κοινωνικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η μελέτη επισημαίνει την ανάγκη διερεύνησης παραγόντων όπως οι ηλικιακές διαφοροποιήσεις, η αξιολόγηση ουσιαστικών αποτελεσμάτων συμμετοχής και η ενισχυμένη επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Η έννοια της ενεργούς πολιτειότητας έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική πόληκράτος, όπου τα μέλη αποκτούσαν δικαιώματα από την πολιτεία – μια πρακτική που εξελίχθηκε σημαντικά μέσα στην ιστορία. Στη συνέχεια εμφανίστηκε ο όρος «καλός πολίτης», ο οποίος περιέγραφε άτομα που κατείχαν χαρακτηριστικά επιθυμητά από το κράτος. Αργότερα αναπτύχθηκε η έννοια του «παγκόσμιου πολίτη» ή «κοσμοπολίτη», που αναφέρεται στην ιδιότητα μέλους της παγκόσμιας κοινότητας. Ο όρος «ενεργός πολίτης» αποτελεί μια πιο πρόσφατη εξέλιξη και προτρέπει τα άτομα να αναλαμβάνουν ευθύνη και να συμβάλλουν ενεργά στις κοινότητες και στην κοινωνία τους, αντί να βασίζονται αποκλειστικά στα κρατικά όργανα. Αυτό συνεπάγεται την έκφραση υπευθυνότητας, την αφιέρωση χρόνου για κοινωνική συμμετοχή, την παροχή κατάλληλης βοήθειας στους άλλους, την εκπλήρωση των καθηκόντων τους, την υιοθέτηση πνεύματος δημόσιας προσφοράς, την ενσάρκωση δημοκρατικών αξιών, την αναγνώριση της αξίας του εαυτού και των άλλων, την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων και την αξιοποίηση των γνώσεών τους προς όφελος του εαυτού τους, του έθνους και της παγκόσμιας κοινότητας (Samakoses, 2015· Soares & Lopes, 2020· Narmatha, 2023).

Κατά συνέπεια, η ανάπτυξη των νέων σε ενεργούς πολίτες απαιτεί την οικοδόμηση δεξιοτήτων ικανότητας, επιτρέποντάς τους να επιδεικνύουν τις ικανότητές τους μέσω πρακτικής εφαρμογής (Dewey, 1916· Galston, 2007). Μια δεξιότητα (competency) ορίζεται ως η συμπεριφορική ικανότητα ενός ατόμου να εφαρμόζει με επιτυχία γνώσεις, δεξιότητες και χαρακτηριστικά για την εκτέλεση εργασιών ή την επίλυση προβλημάτων (AndersonLevitt, 2017). Η αξιολόγηση μιας δεξιότητας προκύπτει από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά που συμβάλλουν

στην αποτελεσματική επίδοση, αντιπροσωπεύοντας εν δυνάμει ικανότητες που υπάρχουν σε κάθε άτομο και μπορούν να αναδυθούν μέσω κατάλληλης εκπαίδευσης ή υποκίνησης (McClelland, 1975). Όταν οι δυνατότητες αυτές αξιοποιηθούν και ενισχυθούν, η επάρκεια του ατόμου στο συγκεκριμένο πεδίο αυξάνεται (Office of the Education Council, 2019).

Η βιβλιογραφία περί ικανοτήτων του 21ου αιώνα συγκλίνει σε δέσμες δεξιοτήτων που διασχίζουν τα γνωστικά αντικείμενα: συνεργασία, επικοινωνία, κριτική και δημιουργική σκέψη, έρευνα και διαχείριση πληροφοριών, προσαρμοστικότητα, καθώς και ψηφιακή/πληροφοριακή παιδεία με έμφαση στην παραγωγή και αξιολόγηση περιεχομένου (Voogt & Pareja Roblin, 2012).

Με βάση τα παραπάνω τεκμήρια, προτείνονται συνεκτικές παιδαγωγικές αρχές που ενσωματώνουν την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων εντός όλων των μαθημάτων. Προκρίνεται η αξιοποίηση δομημένων πρακτικών κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης στις καθημερινές ρουτίνες (συνεργατικές δομές, κανόνες διαλόγου, αναστοχασμός, εξάσκηση υπεύθυνης λήψης αποφάσεων), με έμφαση στην ποιότητα υλοποίησης και στην παιδαγωγική συνέπεια González, et al., 2021) και η εφαρμογή πλαισίων τα οποία επιτρέπουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να «έχουν φωνή» και να λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων, ώστε η συμμετοχή να είναι πραγματική και όχι τυπική (Ott et al., 2023).

Η εναρμόνιση εθνικών προγραμμάτων με τα διεθνή πλαίσια ικανοτήτων προϋποθέτει (α) σαφείς δείκτες μάθησης και αξιολόγησης για κοινωνικές δεξιότητες, (β) συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών με έμφαση στην υλοποίηση, και (γ) μηχανισμούς αποτίμησης ποιότητας εφαρμογής—παράγοντες που η βιβλιογραφία αναγνωρίζει ως καθοριστικούς για την αποτελεσματικότητα. Παράλληλα, οι σχολικές μονάδες οφείλουν να ενισχύσουν δημοκρατικές δομές και κουλτούρες που επιτρέπουν στους μαθητές πραγματική πρόσβαση στη λήψη αποφάσεων, δεδομένου ότι αυτό συνδέεται με ευημερία, επίδοση και μείωση αντικοινωνικών συμπεριφορών (Kaya & Erdem, 2021).

Προτεινόμενοι παιδαγωγικοί σχεδιασμοί και δράσεις ανά ηλικιακή βαθμίδα

Όπως προαναφέρθηκε, στόχος της παρούσας εισήγησης, με αφορμή το Πρόγραμμα Σπουδών Δράσεις Ενεργού Πολίτη, έχει στόχο την ανάδειξη προτάσεων υλοποίησης δράσεων και πρακτικών καλλιέργειας δεξιοτήτων γύρω από τον θεματικό άξονα «Προαγωγή ποιότητας ζωής του

γενικού πληθυσμού» για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι προτάσεις βασίζονται σε τέσσερις δράσεις, που διαμορφώθηκαν με βάση τη μεθοδολογία που προτείνεται στην Εγκύκλιο 146472/ΓΔ4 του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού και στις οποίες εντοπίζονται κοινές και διαφορετικές πρακτικές για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που προτείνονται σε Ευρωπαϊκά Πλαίσια Αναφοράς όπως το GreenComp (Bianchi et al., 2022) και το LifeComb (Sala et al., 2020), αξιοποιώντας παράλληλα ψηφιακά μέσα και καλλιεργώντας ψηφιακές δεξιότητες κατά το DigComb (Vuokari et al., 2020).

Νηπιαγωγείο: Ευαισθητοποίηση για την προαγωγή της ποιότητας ζωής

Η προαγωγή της ποιότητας ζωής συνδέεται άμεσα με την έννοια της ευημερίας (well-being) και της βιώσιμης ανάπτυξης, καθώς στοχεύει στη διαμόρφωση συνθηκών που επιτρέπουν στα άτομα να ζουν με αξιοπρέπεια και να αναπτύσσουν πλήρως τις δυνατότητές τους (Diener et al., 2018). Στο σχολικό πλαίσιο, η ποιότητα ζωής των μαθητών και μαθητριών επηρεάζει τη σχολική επίδοση, τη συναισθηματική ανθεκτικότητα, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συνολική στάση απέναντι στη μάθηση.

Η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών που σχετίζονται με την ποιότητα ζωής, όπως ο σεβασμός στον εαυτό και στους άλλους, η υιοθέτηση υγιεινών τρόπων ζωής, η κοινωνική υπευθυνότητα και η ενεργός συμμετοχή στα κοινά. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία και την ενεργό πολιτειότητα, η ποιότητα ζωής προσεγγίζεται ως συλλογικό αγαθό και όχι ως ατομικό προνόμιο, συνδεόμενο άμεσα με την κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατική συμμετοχή (UNESCO, 2017).

Στο σχολικό περιβάλλον, μπορούν να υλοποιηθούν δράσεις που εστιάζουν σε θεματικές όπως η ψυχική υγεία, οι υγιεινές συνήθειες, οι θετικές κοινωνικές σχέσεις, η διαχείριση συναισθημάτων και η ισορροπία μεταξύ σχολικής και προσωπικής ζωής. Εργαστήρια συναισθηματικής αγωγής, παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις σε κύκλο και δραστηριότητες ενσυνειδητότητας (mindfulness) συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και της συναισθηματικής ανθεκτικότητας των μαθητών (Γιαννόγκονα, Ιωακειμίδου, Φώτη, Χάσκου, 2026).

Παράλληλα, η υλοποίηση συνεργατικών και δημιουργικών δράσεων, όπως σχολικά προγράμματα ευεξίας, καλλιτεχνικές δραστηριότητες, σχολικοί κήποι ή δράσεις περιβαλλοντικής φροντίδας, ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν» και τη συλλογική ευθύνη. Μέσα από αυτές τις πρακτικές, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η ποιότητα ζωής συνδέεται τόσο με το ατομικό όσο και με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον (OECD, 2019).

Α΄- Β΄ Δημοτικού: Συνειδητοποίηση, καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού για τα δικαιώματα των παιδιών

Η συνειδητοποίηση και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αποτελούν θεμελιώδεις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του σεβασμού προς τα δικαιώματα των παιδιών και τη διαμόρφωση ενεργών, δημοκρατικών πολιτών. Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα κατανόησης και αποδοχής των συναισθημάτων, των εμπειριών και της οπτικής του άλλου και συνδέεται άμεσα με την ηθική ανάπτυξη, την κοινωνική υπευθυνότητα και την πρόληψη φαινομένων βίας και αποκλεισμού (Eisenberg et al., 2013). Τα δικαιώματα των παιδιών, όπως κατοχυρώνονται στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNCRC, 1989), στηρίζονται στις αρχές της αξιοπρέπειας, της ισότητας, της προστασίας και της ενεργού συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων που τα αφορούν. Η εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά αποσκοπεί στην εσωτερίκευση αξιών όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη και η κοινωνική δικαιοσύνη (Osler & Starkey, 2010).

Η αποτελεσματική καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού των δικαιωμάτων των παιδιών επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από βιωματικές και δημιουργικές παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες ενεργοποιούν τους μαθητές και τους εμπλέκουν συναισθηματικά και γνωστικά. Σύμφωνα με τη θεωρία της βιωματικής μάθησης του Kolb (1984), η γνώση οικοδομείται μέσα από την άμεση εμπειρία, τον αναστοχασμό και την ενεργή δράση, στοιχεία που είναι απαραίτητα για την εσωτερίκευση αξιών. Δράσεις όπως το θεατρικό παιχνίδι, οι προσομοιώσεις κοινωνικών καταστάσεων, τα παιχνίδια ρόλων, η αφήγηση ιστοριών και η μελέτη πραγματικών περιστατικών παραβίασης δικαιωμάτων επιτρέπουν στους μαθητές να «μπουν στη θέση του άλλου» και να αναπτύξουν ενσυναισθητική. Παράλληλα, η ομαδοσυνεργατική μάθηση και οι συμμετοχικές συζητήσεις ενισχύουν τη δημοκρατική κουλτούρα και τον σεβασμό στη διαφορετική άποψη ηλικία (Γιαννόγκονα, Ιωακειμίδου, Φώτη, Χάσκου, 2026).

Γ΄- Δ΄ Δημοτικού: Ευαισθητοποίηση για τα έμφυλα στερεότυπα

Τα έμφυλα στερεότυπα αναφέρονται σε κοινωνικά κατασκευασμένες αντιλήψεις και προσδοκίες σχετικά με τους ρόλους, τις ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές που θεωρούνται «κατάλληλες» για τα άτομα με βάση το φύλο τους. Οι στερεοτυπικές αυτές αντιλήψεις διαμορφώνονται από την παιδική ηλικία μέσω της οικογένειας, του σχολεί-

ου, των μέσων ενημέρωσης και του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου και επηρεάζουν ουσιαστικά την αυτοεικόνα, τις εκπαιδευτικές επιλογές και τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών (Eccles, 2014).

Η αντιμετώπιση των έμφυλων στερεοτύπων στο σχολείο απαιτεί παιδαγωγικές προσεγγίσεις που υπερβαίνουν τη θεωρητική διδασκαλία και βασίζονται στη βιωματική, συμμετοχική και δημιουργική μάθηση. Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομητισμού, οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση τους μέσα από την ενεργό εμπλοκή και τον αναστοχασμό, γεγονός που καθιστά τις βιωματικές δράσεις ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων. Δράσεις όπως το θεατρικό παιχνίδι και οι προσομοιώσεις ρόλων επιτρέπουν στους μαθητές να βιώσουν καταστάσεις έμφυλης ανισότητας και να κατανοήσουν τις συνέπειες των στερεοτύπων στην καθημερινή ζωή. Μέσα από την ανατροπή παραδοσιακών ρόλων και τη συζήτηση εναλλακτικών σεναρίων, ενισχύεται η κριτική σκέψη και η ενσυναίσθηση (Fosnot, 2013).

Ε΄- ΣΤ΄ Δημοτικού: Ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών γύρω από τα παγκόσμια προβλήματα της απόλυτης και σχετικής φτώχειας

Η φτώχεια αποτελεί ένα από τα πλέον σύνθετα και επίμονα παγκόσμια κοινωνικά προβλήματα, επηρεάζοντας εκατομμύρια ανθρώπους και περιορίζοντας την πρόσβασή τους σε βασικά αγαθά, δικαιώματα και ευκαιρίες. Η έννοια της απόλυτης φτώχειας αναφέρεται στην αδυναμία κάλυψης βασικών αναγκών επιβίωσης, όπως η τροφή, το καθαρό νερό, η στέγη και η βασική υγειονομική φροντίδα, ενώ η σχετική φτώχεια σχετίζεται με την κοινωνική ανισότητα και τον αποκλεισμό, καθώς ορίζεται σε σχέση με το γενικό επίπεδο διαβίωσης μιας κοινωνίας (World Bank, 2022).

Η εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση των αιτίων και των συνεπειών της φτώχειας, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης, ενσυναίσθησης και κριτικής σκέψης. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την παγκόσμια πολιτειότητα (Global Citizenship Education), οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται να αντιληφθούν τη φτώχεια ως ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων και όχι ως ατομική αποτυχία (UNESCO, 2015). Μέσα από αυτή την οπτική, η σχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενεργών, κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών.

Η ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών γύρω από την απόλυτη και σχετική φτώχεια προϋποθέτει παιδαγωγικές πρακτικές που βασίζονται στη βιωματική, διερευνητική και συμμετοχική μάθηση, ώστε οι μαθητές να μπορούν να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση με την πραγ-

ματική ζωή. Η βιωματική μάθηση, σύμφωνα με τον Kolb, επιτρέπει στους μαθητές να οικοδομήσουν βαθύτερη κατανόηση μέσα από εμπειρίες, αναστοχασμό και δράση (Kolb, 1984). Δράσεις όπως παιχνίδια ρόλων και προσομοιώσεις άνισης κατανομής πόρων βοηθούν τους μαθητές να βιώσουν τις συνέπειες της φτώχειας και της κοινωνικής ανισότητας, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και την κατανόηση σύνθετων κοινωνικών μηχανισμών. Παράλληλα, η ανάλυση πραγματικών δεδομένων (π.χ. στατιστικών στοιχείων από διεθνείς οργανισμούς) και η μελέτη περιπτώσεων (case studies) συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και επιστημονικού γραμματισμού (OECD, 2018).

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η δημιουργία ενεργών πολιτών και η καλλιέργεια δεξιοτήτων απαιτεί μια θεμελιώδη προσέγγιση που ξεκινά από την ανάπτυξη νόμων, πολιτικών, εκπαιδευτικών σχεδίων και αναλυτικών προγραμμάτων. Ο πρωταρχικός στόχος είναι η καλλιέργεια νέων ανθρώπων που εξελίσσονται σε ισχυρά άτομα και συμβάλλουν θετικά στον εαυτό τους, στις οικογένειές τους, στην κοινωνία και στο έθνος. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση πρέπει να δίνει προτεραιότητα στη δημιουργία ενεργών πολιτών, που φέρουν αρετές και δεξιότητες ζωής και κοινωνικής συναίσθησης, οι οποίοι κατανοούν και τηρούν τους κανόνες και τους κανονισμούς της κοινωνίας, σέβονται τα δικαιώματα και τις ελευθερίες των άλλων και αποδέχονται την ευθύνη που συνοδεύει τους ρόλους και τα καθήκοντά τους (Office of the Secretariat of the Senate acting as the Office of the Secretariat of the National Legislative Assembly, 2017).

Η αυθεντική συμμετοχή των μαθητών στη ζωή του σχολείου —να ακούγεται η φωνή τους και να μοιράζονται την εξουσία διαμόρφωσης κανόνων/λύσεων— συνδέεται με υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, χαμηλότερες αντικοινωνικές συμπεριφορές και υψηλότερη ικανοποίηση ζωής κατά την εφηβεία. Επιπλέον, έρευνα με αντιπροσωπευτικά δεδομένα δείχνει ότι μια δημοκρατική σχολική κουλτούρα και οι ευκαιρίες για συνσχεδιασμό/συναπόφαση σχετίζονται θετικά με την ευημερία των μαθητών. Η ενασχόληση με ζητήματα και δράσεις ενεργού πολιτειότητας ενισχύει μετρήσιμα τη δέσμευση των νέων για μελλοντική συμμετοχή στα κοινά, πέρα από τις επιδράσεις δημογραφικών παραγόντων και αρχικών στάσεων (Kahne & Sporte, 2008).

Η συστηματική καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικής ζωής στο σχολείο αποτελεί ρεαλιστικό και επιτελέσιμο στόχο, όταν συνδυάζονται τα σαφή πλαίσια ικανοτήτων, η αυθεντική μαθητική συμμετοχή και η ψηφιακή πολιτειότητα που συνδέει παραγωγή γνώσης με υπεύθυνη δημόσια δράση. Τα διαθέσιμα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα δείχνουν σταθερά

οφέλη σε δεξιότητες, σχολικό κλίμα, ευημερία, συμμετοχή και ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Παρόλα αυτά ζητούμενο παραμένει η κάθετη συνέπεια από την πολιτική μέχρι την τάξη και η σταθερή υποστήριξη εφαρμογής (Durlak et al., 2011).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Álamo-Bolaños, A., Mulero-Henríquez, I., & Morata Sampaio, L. (2024). Childhood, education, and citizen participation: A systematic review. *Social Sciences, 13(*8), 399. https://doi.org/10.3390/socsci13080399

Alivernini, F., & Manganelli, S. (2011). Is there a relationship between openness in classroom discussion and students' knowledge in civic and citizenship education? *Procedia –Social and Behavioral Sciences, 15,* 3441–3445. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.315.

Anderson-Levitt, K. (2017). Global flows of competence-based approaches in primary and secondary education. *Cahiers de La Recherche Sur l'education et Les Savoirs, (16), 47–72.*

Antoniadou, M., Mangoulia, P., Myrianthefs, P. (2023). Quality of Life and Wellbeing Parameters of Academic Dental and Nursing Personnel vs. Quality of Services. *Healthcare, 11*(20) 2792. doi: 10.3390/healthcare11202792

Battistoni, R. M. (2002). *Civic engagement across the curriculum: A resource book for service-learning faculty in all disciplines*. Campus Compact.

Bianchi, G. Pisiotis, U. & Cabrera, M. (2022). *GreenComp - The European sustainability competence framework*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/13286, JRC128040.

Buysse, D. J. (2014). Sleep health: Can we define it? Does it matter? *Sleep, 37(*1), 9–17. 10.5665/sleep.3298

Γιαννόγκονα, Α., Ιωακειμίδου, Β., Φώτη, Π., & Χάσκου, Σ. (2026). *Ενεργός Πολιτειότητα στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις.* Αθήνα. Εκδ. Γρηγόρης. ISBN: 978-960-612-635-2

Covacevic, C. (2013). Chile. En J. Ainley, W. Schulz & T. Friedman (Eds), *ICCS 2009 encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world* (pp. 61–68). Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement

Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being:

Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276–302.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A metaanalysis of schoolbased universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eccles, J. S. (2014). Gendered socialization of STEM interests. *International Journal of Gender, Science and Technology*, *5*(2), 1–21.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. (2013). Empathy-related responding in children. In *Handbook of Moral Development, Second Edition* (pp. 184-207). Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9780203581957

Felce, D., & Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities, 16*(1), 51–74. 10.1016/0891-4222(94)00028-8

Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.

Galston, W. A. (2007). Political knowledge political engagement and civic education. *American Review of Political Science, 4*, 217–234.

García-Perez, D., & Montero, I. (2017). Propuesta de marco conceptual para la democracia y la participación del alumnado en la escuela. *Revista Brasileira de Educação, 22*(71), 1–16. https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227175

Giroux, H. A. (2022). *Pedagogy of resistance: Against manufactured ignorance*. Bloomsbury Academic.

González, C., Varela, J., Sánchez, P. A., Venegas, F., & De Tezanos-Pinto, P. (2021). Students' participation in school and its relationship with antisocial behavior, academic performance and adolescent well-being. *Child Indicators Research, 14*, 269–282. https://doi.org/10.1007/s12187-020-09761-5

Greenhaus, J. H., & Allen, T. D. (2011). Work–family balance: A review and extension of the literature. *Journal of Management, 37*(1), 5–30.

Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.

Kahne, J. E., & Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal, 45*(3), 738–766. https://doi.org/10.3102/0002831208316951

Kaya, M., & Erdem, C. (2021). Students' wellbeing and academic achievement: A metaanalysis study. *Child Indicators Research, 14*, 1743–1767. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4

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

Laygo-Saguil, F. (2021). Children's participation in public affairs: Pathways toward inclusive societies. *Journal of Social Inclusion Studies, 7*(2), 85–101.10.47119/IJRP1008911120212453

Mateos-Blanco, T., García-Cano, M., & González-Monteagudo, J. (2022). Child-led participation: A scoping review of empirical studies. *Children & Society, 36*(4), 512–525. https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4921

McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist, 28*(1), 1–14.

Narmatha, P. (2023). Digital citizenship in education. https://www.researchgate.net /publication/371700156_DIGITAL_CITIZENSHIP_IN_EDUCATION.

Nussbaum, M. (2012). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

OECD. (2018). *Global competence for an inclusive world*. Paris: OECD.

OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030*. Paris: OECD.

Office of the Education Council, Ministry of Education. (2019). *Guidelines for developing learner competencies in basic education.* Bangkok: 21st Century Co., Ltd.

Osler, A., & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Ott, M. B., Meusburger, K. M., & Quenzel, G. (2023). Adolescents' participation opportunities and student wellbeing in school. *Frontiers in Education, 8*, 1111981. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1111981

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/302967, JRC120911

Samakoses, W. (2015). *Regarding active citizen*. https://thaipublica.org/2015/08/varakorn-125/.

Secretariat of the Senate, acting as the Secretariat of the National Legislative Assembly. (2017). *Constitution of the kingdom of Thailand B.E. 2560*. Bangkok: Secretariat of the Senate, acting as the Secretariat of the National Legislative Assembly

Shaisombat, J., & Wongsaphan, M. (2025). Developing curriculum to enhance active citizenship competencies for primary 6 students at Mahasarakham Town Municipal Schools. *Journal of Practical Studies in Education, 6*(3), 109–118. https://doi.org/10.46809/jpse.v6i3.115

Soares, F, & Lopes, A. (2020). *Active citizenship skills and active digital citizenship skills in teaching and learning in the digital age*. Portugal: European Education Policy Network, University of Porto.

Susinos Rada, T., & Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación, 194*(359), 24–44. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194.

Torres, C. A. (2019). *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*. Routledge.

UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives.* Paris: UNESCO.

UNICEF (2022). Annual Report. https://www.unicef.org/reports/unicef-annual-report-2022

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*.

Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21stcentury competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies, 44*(3), 299–321. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938

Vuokari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/115376, JRC128415

WHOQOL Group. (1995). The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL): Position paper. *Social Science & Medicine, 41*(10), 1403–1409. 10.1016/0277-9536(95)00112-K

World Bank. (2022). *Poverty and shared prosperity*. Washington, DC: World Bank.

Zhao, Y. & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change* 22, 3–12. https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3

Η προστασία του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος ως πυρήνας καλλιέργειας δεξιοτήτων για μια συμπεριληπτική και βιώσιμη κοινωνία

Σοφία Χάσκου
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70, Διεύθυνση ΠΕ Γ΄ Αθήνας
sofia@naskos.gr

Βασιλική Ιωακειμίδου
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70, Διεύθυνση ΠΕ Γ΄ Αθήνας
silviioakimidou@yahoo.gr

Παρασκευή Φώτη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 60, Διεύθυνση ΠΕ Γ΄ Αθήνας
vivifoti@gmail.com

Αθηνά Γιαννόγκονα
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70, Διεύθυνση ΠΕ Γ΄ Αθήνας
athgian809@gmail.com

Περίληψη

Η προστασία και ανάδειξη του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος περιλαμβάνει τη διατήρηση και τη βελτίωση της ποιότητας του φυσικού τοπίου και των μνημείων, την ενσωμάτωση πολιτιστικών αγαθών στον κοινωνικό ιστό και τη διασφάλιση της πρόσβασης του κοινού σε αυτά, καθώς και τη ρύθμιση χωροταξικών και πολεοδομικών πολιτικών για την προστασία αυτών των στοιχείων. Η αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον έχει σημαντικές επιπτώσεις στην υγεία και την ποιότητα ζωής του. Στην εποχή της κλιματικής κρίσης, της απώλειας της βιοποικιλότητας και της πολιτιστικής αλλοτρίωσης, η εκπαιδευτική προσέγγιση που συνδέει την προστασία του φυσικού και πολιτιστικού αποθέματος με την ενεργό καλλιέργεια δεξιοτήτων κρίνεται κομβική για τη διαμόρφωση μιας βιώσιμης, συμμετοχικής και ισότιμης κοινωνίας. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές τάσεις αναφέρουν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν πρέπει απλά να αποκτούν γνώση, αλλά να υιοθετούν δεξιότητες ζωής καθώς και περιβαλλοντική και πολιτισμι-

κή ευαισθησία. Η υιοθέτηση τέτοιων πρακτικών δεν εξυπηρετεί μόνο τη γνώση, αλλά εξοπλίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες με δεξιότητες του 21ου αιώνα, που θεωρούνται απαραίτητες για το μέλλον της κοινωνίας, ενώ παράλληλα συνδράμει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η πολιτική αυτενέργεια, η πολιτική δράση αλλά και η ατομική πρωτοβουλία, οι οποίες προτείνονται σε Ευρωπαϊκά Πλαίσια Αναφοράς όπως το GreenComp. Δεδομένου ότι η προστασία του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος συνιστά θεμελιώδη αξία για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή, η σύνδεση της προστασίας του περιβάλλοντος με την καλλιέργεια δεξιοτήτων προάγει τη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών, ικανών να συμβάλλουν στην οικοδόμηση μιας βιώσιμης και συμπεριληπτικής κοινωνίας. Στόχος της παρούσας εισήγησης σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες του συμποσίου είναι να αναδείξει προτάσεις για την υλοποίηση δράσεων στο πλαίσιο του άξονα "Προστασία και ανάδειξη του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος" προκειμένου να συνδράμουν στην καλλιέργεια των παραπάνω αναφερόμενων δεξιοτήτων, μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές συμπεριληπτικές δραστηριότητες, που προάγουν την ενσυναίσθηση, την πολιτισμική ευαισθησία και την κατανόηση διαφορετικών προοπτικών, προετοιμάζοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες σε μια κοινωνία που στοχεύει στη βιωσιμότητα και τη συνοχή.

Λέξεις-κλειδιά: φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον, ενεργή πολιτειότητα, συλλογική δράση, ατομική πρωτοβουλία

Abstract

The protection and promotion of the natural and cultural environment includes the preservation and improvement of the quality of the natural landscape and monuments, the integration of cultural assets into the social fabric and the safeguarding of public access to them, as well as the regulation of spatial and urban planning policies aimed at protecting these elements. The interaction of humans with the natural environment has significant implications for their health and quality of life. In an era marked by climate crisis, loss of biodiversity and cultural alienation, an educational approach that connects the protection of nat-

ural and cultural heritage with the active cultivation of skills is deemed crucial for shaping a sustainable, participatory and equitable society. Contemporary theoretical and research trends indicate that students should not simply acquire knowledge but also adopt life skills as well as environmental and cultural awareness. The adoption of such practices not only serves knowledge acquisition but also equips students with 21stcentury skills considered essential for the future of society, while simultaneously contributing to the cultivation of competencies such as civic agency, civic action and individual initiative, which are promoted in European Reference Frameworks such as GreenComp. Given that the protection of the natural and cultural environment constitutes a fundamental value for sustainable development and social cohesion, linking environmental protection with skills development fosters the formation of active and responsible citizens capable of contributing to the building of a sustainable and inclusive society. The aim of the present presentation, in combination with the other contributions of the symposium, is to highlight proposals for the implementation of actions within the axis "Protection and promotion of the natural and cultural environment," in order to contribute to the cultivation of the skills mentioned above through experiential, collaborative and inclusive activities that promote empathy, cultural sensitivity and the understanding of diverse perspectives, preparing students to become active and responsible citizens in a society striving for sustainability and cohesion.

Keywords: natural and cultural environment, active citizenship, collective action, individual initiative

Εισαγωγή

Η προστασία του φυσικού και του πολιτιστικού περιβάλλοντος δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία διατήρησης φυσικών πόρων ή μνημείων του παρελθόντος, αλλά έναν κρίσιμο άξονα για τη διαμόρφωση συμπεριληπτικών και βιώσιμων κοινωνιών μέσω της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων. Η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης, όπως έχει διατυπωθεί από διεθνείς οργανισμούς, στηρίζεται στην ανάγκη για ισορροπία μεταξύ περιβαλλοντικής προστασίας, κοινωνικής δικαιοσύνης και οικονομικής ανάπτυξης—μια τριάδα που απαιτεί όχι μόνο γνώση αλλά και

δεξιότητες, στάσεις και αξίες προσανατολισμένες σε μελλοντικές γενιές (UNESCO, 2020).

Η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και της πολιτιστικής κληρονομιάς μπορεί να ενσωματωθεί στα εκπαιδευτικά προγράμματα ως ευκαιρία για βιωματική μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Σύγχρονες μελέτες δείχνουν ότι όταν οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε έργα που συνδυάζουν την εξερεύνηση φυσικών οικοτόπων με την κατανόηση των παραδόσεων και της ιστορίας μιας κοινότητας, ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες, η ενσυναίσθηση και η αίσθηση υπευθυνότητας προς το κοινό καλό (Orphanidou et al., 2024).

Η πολιτιστική κληρονομιά, ως στοιχείο της ταυτότητας κάθε κοινωνίας, αποτελεί επίσης ένα σημαντικό εργαλείο μάθησης. Η ενσωμάτωσή της στην εκπαίδευση μπορεί να προάγει τη διαπολιτισμική κατανόηση, τη συνεργασία και την αναγνώριση της αξίας διαφορετικών πολιτισμικών εμπειριών. Μια πρόσφατη μελέτη δείχνει ότι η εμπλοκή μαθητών σε παραδοσιακές γιορτές και πολιτιστικές πρακτικές μέσω σχολικής δράσης ενισχύει τις ικανότητές τους στη συνεργασία, την επικοινωνία και την κριτική ανάλυση, καθιστώντας τους ενεργούς πολίτες που κατανοούν τη σημασία τόσο της πολιτιστικής όσο και της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας (Yatim et al., 2025).

Παράλληλα, η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο της εκπαίδευσης βοηθά στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή σε μακροπρόθεσμες λύσεις. Έρευνες δείχνουν ότι προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προωθούν τη βασική γνώση για την αειφορία, αλλά και τις πράσινες δεξιότητες—όπως η ικανότητα εντοπισμού περιβαλλοντικών προβλημάτων, η σχεδίαση λύσεων και η συνεργασία με άλλους σε δράσεις προστασίας περιβάλλοντος—καταλήγοντας σε περισσότερη συμμετοχή στην κοινωνία και υπεύθυνη πολιτειότητα (Husin et al., 2025).

Συνολικά, η ενσωμάτωση της προστασίας του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο μετάδοσης γνώσεων, αλλά ως πλαίσιο ανάπτυξης κρίσιμων δεξιοτήτων: κριτική σκέψη, συνεργασία, υπευθυνότητα και δημιουργική επίλυση προβλημάτων. Αυτές οι δεξιότητες είναι θεμελιώδεις για τη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας που μπορεί να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της βιώσιμης ανάπτυξης και να οικοδομήσει ένα μέλλον στο οποίο οι άνθρωποι και το περιβάλλον συνυπάρχουν με αρμονία.

Τα θεωρητικά και ερευνητικά στοιχεία που παρουσιάστηκαν συν-

δέονται άμεσα με το Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη», καθώς ευθυγραμμίζονται με τον βασικό του προσανατολισμό προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων ενεργού συμμετοχής, κοινωνικής υπευθυνότητας και βιώσιμης συνείδησης. Ειδικότερα, ο θεματικός άξονας «Προστασία και ανάδειξη του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος» αναδεικνύεται ως προνομιακό πεδίο ανάπτυξης δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κριτική σκέψη, τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και την κατανόηση της αλληλεξάρτησης ανθρώπου, κοινωνίας και φύσης.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εισήγηση, σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες του συμποσίου, επιδιώκει να αναδείξει εφαρμόσιμες προτάσεις για την υλοποίηση βιωματικών, ομαδοσυνεργατικών και συμπεριληπτικών δράσεων, οι οποίες ενσωματώνουν τις αρχές της αειφορίας, της πολιτισμικής ευαισθησίας και του σεβασμού στη διαφορετικότητα. Η προστιθέμενη αξία της εργασίας έγκειται στη σύνδεση θεωρητικών πλαισίων με πρακτικές εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη, προσφέροντας ένα συνεκτικό παιδαγωγικό πλαίσιο που υποστηρίζει τη μετατροπή της γνώσης σε στάσεις και συμπεριφορές ενεργού πολιτειότητας. Μέσα από δράσεις που αξιοποιούν την εμπειρική μάθηση και τον αναστοχασμό, οι μαθητές και οι μαθήτριες ενδυναμώνονται ώστε να αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως μέλη μιας κοινότητας και να αναπτύσσουν υπεύθυνη δράση απέναντι στις σύγχρονες κοινωνικές, περιβαλλοντικές και πολιτισμικές προκλήσεις, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας βιώσιμης, δημοκρατικής και συνεκτικής.

Η προστασία του φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης

Η κοινωνική διάσταση του βιώσιμου περιβαλλοντικού και πολιτιστικού γραμματισμού είναι σημαντική. Η εκπαίδευση που ενσωματώνει τέτοια θέματα προάγει την κοινωνική συνοχή και την ένταξη όλων των μαθητών και μαθητριών ανεξαρτήτως κοινωνικού, πολιτισμικού ή οικονομικού υποβάθρου. Προγράμματα βιωματικής μάθησης, όπως η υπαίθρια εκπαίδευση που συνδέει μαθητές και μαθήτριες με το φυσικό περιβάλλον και ταυτόχρονα λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα και τις μαθησιακές ανάγκες, αναδεικνύονται ως παιδαγωγικά ισχυρά εργαλεία που ενισχύουν την ευαισθητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή σε θέματα βιωσιμότητας και συμπερίληψης (Σταυριανός και Πολεμικού, 2025).

Επιπλέον, σε διεθνές επίπεδο, οργανισμοί όπως η UNESCO προ-

ωθούν τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη κοινωνικά υπεύθυνων και περιβαλλοντικά ευαίσθητων πολιτών. Αυτό περιλαμβάνει την εκπαίδευση για αλλαγές στον τρόπο ζωής, την κατανόηση των παγκόσμιων περιβαλλοντικών προκλήσεων, και την ενίσχυση δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν σε συλλογικές δράσεις για τη βιωσιμότητα, προωθώντας ταυτόχρονα την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (UNESCO, 2023). Η εκπαίδευση για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων που προάγουν τη βιωσιμότητα, την περιβαλλοντική συνείδηση και την υπεύθυνη δράση στις σύγχρονες κοινωνίες (UNESCO, 2020). Η παγκόσμια κλιματική κρίση, η ρύπανση, η απώλεια βιοποικιλότητας και η υποβάθμιση των οικοσυστημάτων καθιστούν αναγκαία την ενσωμάτωση βιωματικών, σχολικών και εξωσχολικών δράσεων που καλλιεργούν περιβαλλοντική ευαισθησία και ενεργό συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών, καθώς δεν περιορίζεται στην μετάδοση γνώσεων, αλλά στόχος της είναι η διαμόρφωση στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων που οδηγούν σε υπεύθυνη και συνειδητοποιημένη συμπεριφορά απέναντι στο φυσικό περιβάλλον (IPCC, 2022).

Μελέτες δείχνουν ότι η περιορισμένη δέσμευση των σχολείων και των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές και οι μαθήτριες να μην εκτίθενται συστηματικά σε δραστηριότητες που ενισχύουν τη βιωσιμότητα και την υπευθυνότητα απέναντι στη φύση (Stevenson et al., 2013). Τα εμπόδια περιλαμβάνουν έλλειψη χώρων πρασίνου, περιορισμένους πόρους, απουσία περιβαλλοντικού οράματος και μειωμένη ενσωμάτωση περιβαλλοντικού περιεχομένου στο αναλυτικό πρόγραμμα (Hicks & Holden, 1995).

Η προστασία του φυσικού και του πολιτιστικού περιβάλλοντος δεν είναι δύο παράλληλοι, ασύνδετοι στόχοι· συνιστούν αλληλένδετους άξονες μιας παιδαγωγικής που στοχεύει στην κοινωνική συνοχή, τη δημοκρατική συμμετοχή και τη βιωσιμότητα. Η σύγχρονη ατζέντα της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (ESD) αναγνωρίζει ότι η μάθηση πρέπει να εφοδιάζει όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες με γνώσεις, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές για να «δρουν» υπεύθυνα υπέρ του πλανήτη και των κοινοτήτων τους—θέση που αποτυπώνεται ρητά στο SDG 4.7 και στο πλαίσιο ESD for 2030 της UNESCO (2021-2023).

Η εκπαίδευση για την προστασία του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος και η σύνδεση της με την ενεργό πολιτειότητα συγκροτεί

ένα συνεκτικό και δυναμικό οικοσύστημα μάθησης που επιδιώκει να μετατρέψει την προστασία του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος σε ουσιαστικό βίωμα δημοκρατικής συμμετοχής. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές και οι μαθήτριες ενδυναμώνονται ως φορείς αλλαγής, αποκτώντας γνώσεις, αξίες και δεξιότητες δράσης που τους επιτρέπουν να λειτουργούν με υπευθυνότητα και επίγνωση απέναντι στα κρίσιμα ζητήματα της εποχής. Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν περιορίζεται στη θεωρητική κατανόηση, αλλά προσφέρει ζωντανά πλαίσια κριτικού αναστοχασμού και διαλόγου γύρω από το κοινό αγαθό, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία, την επιχειρηματολογία και τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων (Achille & Fiorillo, 2022).

Μέσα από τέτοιες προσεγγίσεις καλλιεργείται η πολιτική αυτενέργεια, η ατομική πρωτοβουλία και η συλλογική δράση, δεξιότητες που αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο για την αντιμετώπιση των πολύπλευρων προκλήσεων της κλιματικής κρίσης αλλά και για την ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών σε μια κοινωνία που μεταβάλλεται συνεχώς. Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την πολιτιστική κληρονομιά, όταν οργανώνεται μέσα από βιωματικές και συμμετοχικές μεθόδους, λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής ενδυνάμωσης, καλλιεργώντας μια βαθύτερη σχέση με τον τόπο, την ιστορία και τους ανθρώπους που τον συγκροτούν. Παράλληλα, ενισχύει την περιβαλλοντική και πολιτισμική υπευθυνότητα, δίνοντας στους νέους τη δυνατότητα να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως ενεργά μέλη μιας κοινότητας με δικαιώματα, υποχρεώσεις και προοπτικές δράσης. Στον χώρο της εκπαίδευσης για την πολιτιστική κληρονομιά, πρόσφατες εργασίες τεκμηριώνουν ότι οι παιδαγωγικές που συνδέουν την κληρονομιά με πραγματικές κοινοτικές εμπειρίες (π.χ. χαρτογράφηση μνήμης, ψηφιακή αποτύπωση, μουσειοπαιδαγωγικές δράσεις) ενισχύουν την κριτική κατανόηση, την ταυτότητα και τη συμμετοχή—και συνεπώς τις δεξιότητες ενεργού πολιτειότητας (Adamou et al., 2021).

Η διεθνής τεκμηρίωση επιβεβαιώνει τη σημασία αυτής της σύνθεσης. Οι κατευθύνσεις της UNESCO για την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη αναδεικνύουν ότι η μάθηση οφείλει να ενισχύει την ικανότητα όλων των πολιτών να συμβάλλουν στη βιωσιμότητα, στη δημοκρατία και στην κοινωνική συνοχή. Αντίστοιχα, το Συμβούλιο της Ευρώπης, μέσω του Reference Framework of Competences for Democratic Culture, προβάλλει την ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας που συνδέονται άμεσα με την προστασία του πολιτισμικού και φυσικού κεφαλαίου (Council of Europe, 2018). Το πλαίσιο GreenComp της Ευρω-

παϊκής Ένωσης ορίζει την πολιτική αυτενέργεια, τη συλλογική δράση και την ατομική πρωτοβουλία ως θεμελιώδεις δεξιότητες για τη βιωσιμότητα, επιβεβαιώνοντας ότι οι δράσεις που συνδέουν το περιβάλλον με την ενεργό συμμετοχή μπορούν να αποτελέσουν ισχυρό πεδίο καλλιέργειας υπεύθυνης πολιτειότητας (Bianchi et al., 2022). Παράλληλα, η διάσταση της παγκόσμιας επάρκειας που εισήγαγε ο ΟΟΣΑ μέσω του PISA 2018 υπογραμμίζει τη σημασία του να μπορούν οι μαθητές να κατανοούν παγκόσμια ζητήματα, να διαχειρίζονται πολιτισμικές ποικιλίες και να αναλαμβάνουν δράση για το συλλογικό καλό (OECD, 2019)

Προτεινόμενοι παιδαγωγικοί σχεδιασμοί και δράσεις ανά ηλικιακή βαθμίδα

Όπως προαναφέρθηκε, στόχος της παρούσας εισήγησης, με αφορμή το Πρόγραμμα Σπουδών Δράσεις Ενεργού Πολίτη, είναι να αναδείξει προτάσεις για την υλοποίηση δράσεων στο πλαίσιο του άξονα "Προστασία και ανάδειξη του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος" προκειμένου να συνδράμουν στην καλλιέργεια των παραπάνω αναφερόμενων δεξιοτήτων, μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές συμπεριληπτικές δραστηριότητες, που προάγουν την ενσυναίσθηση, την πολιτισμική ευαισθησία και την κατανόηση διαφορετικών προοπτικών, προετοιμάζοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες σε μια κοινωνία που στοχεύει στη βιωσιμότητα και τη συνοχή. Οι προτάσεις βασίζονται σε τέσσερις δράσεις, που διαμορφώθηκαν με βάση τη μεθοδολογία που προτείνεται στην Εγκύκλιο 146472/ΓΔ4 του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού και στις οποίες εντοπίζονται κοινές και διαφορετικές πρακτικές για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που προτείνονται σε Ευρωπαϊκά Πλαίσια Αναφοράς όπως το GreenComp (Bianchi et al., 2022), αξιοποιώντας παράλληλα ψηφιακά μέσα και καλλιεργώντας ψηφιακές δεξιότητες κατά το DigComb (Vuokari et al., 2020).

Νηπιαγωγείο- Ευαισθητοποίηση για τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς

Η διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς αποτελεί κρίσιμη διάσταση της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την καλλιέργεια ενεργών πολιτών με πολιτισμική συνείδηση. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, μπορούν να αναπτύξουν σεβασμό και

υπευθυνότητα προς μνημεία, παραδοσιακά έθιμα, έργα τέχνης και άλλες μορφές πολιτιστικής έκφρασης, μέσα από κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η πολιτιστική κληρονομιά δεν αποτελεί μόνο αντικείμενα ή ιστορικούς χώρους, αλλά ενσωματώνει ταυτότητες, μνήμες, κοινωνικές αξίες και συμβολικές πρακτικές, οι οποίες διαμορφώνουν τη συλλογική ταυτότητα και συμβάλλουν στη συνοχή των κοινοτήτων (Smith, 2006).

Η ευαισθητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών μπορεί να ενισχυθεί μέσω της βιωματικής μάθησης, όπου η γνώση συνδέεται με άμεση εμπειρία. Δραστηριότητες όπως η επίσκεψη σε ιστορικούς χώρους, η δημιουργία ψηφιακών εκθέσεων για τοπικά μνημεία, η αναπαράσταση παραδοσιακών τεχνών και η συλλογή προφορικών ιστοριών βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν την αξία της κληρονομιάς και να συνδέσουν θεωρία και πρακτική. Η εμπλοκή τους σε τέτοιες δραστηριότητες προάγει την ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνει τη συλλογική δράση και τη συνεργασία (Graham et al., 2000).

Η έννοια της ενεργού πολιτειότητας συνδέεται άμεσα με την πολιτιστική εκπαίδευση. Οι μαθητές/τριες που αναγνωρίζουν την αξία της πολιτιστικής κληρονομιάς και συμμετέχουν σε δράσεις για την προστασία και ανάδειξή της αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η υπευθυνότητα, η ηγεσία και η λήψη αποφάσεων, ενώ παράλληλα ενισχύεται η κατανόηση διαφορετικών πολιτισμικών προοπτικών (UNESCO, 2010).

Η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών μάθησης, όπως εικονικές περιηγήσεις, ψηφιακές εκθέσεις και εφαρμογές καταγραφής πολιτιστικών στοιχείων, επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνήσουν την κληρονομιά με διαδραστικό και βιωματικό τρόπο, ενισχύοντας την ψηφιακή τους επάρκεια και την αίσθηση υπευθυνότητας απέναντι στην κοινότητα. Μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται συλλογικά, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να συνδέουν τις γνώσεις τους με πραγματικά προβλήματα της τοπικής κοινωνίας, όπως η φθορά ιστορικών μνημείων ή η απώλεια παραδοσιακών τεχνών. Η καλλιέργεια αυτής της κουλτούρας ευθύνης και σεβασμού καθιστά τους μαθητές και τις μαθήτριες ενεργούς πολίτες, ικανούς και ικανές να συνεισφέρουν στη βιωσιμότητα και τη συνοχή της κοινωνίας (Γιαννόγκονα, Ιωακειμίδου, Φώτη, Χάσκου, 2026).

Α΄- Β΄ Δημοτικού- Ευαισθητοποίηση και καλλιέργεια του σεβασμού προς το φυσικό περιβάλλον

Η προστασία και ο σεβασμός προς το φυσικό περιβάλλον αποτελούν κρίσιμες διαστάσεις της σύγχρονης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και θεμέλια για την καλλιέργεια υπεύθυνης συμπεριφοράς και ενεργού πολιτειότητας στους μαθητές και τις μαθήτριες. Οι σύγχρονες επιστημονικές μελέτες επισημαίνουν ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση όχι μόνο προάγει τη γνώση σχετικά με τα οικοσυστήματα και τους φυσικούς πόρους, αλλά διαμορφώνει στάσεις και αξίες που συνδέονται με τη βιωσιμότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη διατήρηση της βιοποικιλότητας (Stevenson et al., 2013). Η βιωματική εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που τους φέρνουν σε άμεση επαφή με φυσικά περιβάλλοντα, όπως υγρότοποι, πάρκα ή σχολικές αυλές, ενισχύει την ανάπτυξη συναισθηματικής σύνδεσης με τη φύση, οδηγώντας σε μεγαλύτερη αίσθηση ευθύνης και σεβασμού προς αυτήν (Monroe et al., 2019).

Η καλλιέργεια σεβασμού στο φυσικό περιβάλλον δεν περιορίζεται μόνο σε γνωστικά αποτελέσματα, αλλά περιλαμβάνει και συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαστάσεις. Η θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behavior, TPB) υποστηρίζει ότι η πρόθεση ενός ατόμου να υιοθετήσει φιλοπεριβαλλοντικές πρακτικές εξαρτάται από τη στάση του απέναντι στη συμπεριφορά, τους υποκειμενικούς κοινωνικούς κανόνες και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο (Ajzen, 1991). Στο σχολικό πλαίσιο, αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που αισθάνονται ικανοί να επιδράσουν στο φυσικό περιβάλλον και ενθαρρύνονται από κοινωνικά πρότυπα, είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν ενεργό και υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική ενσωματώνει διάφορες στρατηγικές για την ευαισθητοποίηση και τον σεβασμό προς το περιβάλλον. Οι διαθεματικές και βιωματικές δραστηριότητες, όπως η καταγραφή της πανίδας και χλωρίδας σε τοπικά οικοσυστήματα, η συμμετοχή σε προγράμματα αναδάσωσης ή η δημιουργία μαθητικών ομάδων για την προστασία του σχολικού κήπου, επιτρέπουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να συνδέσουν τη γνώση με πρακτικές δράσεις, καλλιεργώντας ταυτόχρονα δεξιότητες όπως η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η υπευθυνότητα. Επιπλέον, η χρήση ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών για τη συλλογή δεδομένων και την οπτικοποίηση οικοσυστημικών πληροφοριών ενισχύει την ψηφιακή επάρκεια και ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Koulouri et al., 2022).

Η σύνδεση της εκπαίδευσης για το φυσικό περιβάλλον με την έννοια της ενεργού πολιτειότητας είναι καθοριστική. Μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες κατανοούν πώς οι προσωπικές και συλλογικές τους επιλογές επηρεάζουν το φυσικό περιβάλλον και μαθαίνουν να συμμετέχουν σε πρωτοβουλίες που στοχεύουν στη διατήρηση και προστασία των φυσικών πόρων. Δράσεις όπως η υλοποίηση σχολικών καμπανιών ευαισθητοποίησης για τη βιοποικιλότητα ή η συμμετοχή σε τοπικές κοινότητες για την προστασία υδάτινων οικοσυστημάτων καλλιεργούν δεξιότητες όπως η υπευθυνότητα, η ηγεσία, η συνεργασία και η λήψη αποφάσεων, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών με οικολογική συνείδηση (UNESCO, 2021).

Συνολικά, η εκπαίδευση για το φυσικό περιβάλλον δεν αποτελεί απλά γνωστική διαδικασία αλλά ένα πολυδιάστατο εργαλείο για την καλλιέργεια αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων που ενισχύουν τη βιώσιμη και συμπεριληπτική κοινωνία. Η συνεχιζόμενη σύνδεση γνώσης, βιωματικής εμπειρίας και ενεργούς δράσης επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν σεβασμό και υπευθυνότητα απέναντι στο φυσικό περιβάλλον και να ενσωματώσουν αυτές τις αξίες στην καθημερινή ζωή και τη σχολική κοινότητα (Γιαννόγκονα, Ιωακειμίδου, Φώτη, Χάσκου, 2026).

Γ΄ - Δ΄ Δημοτικού- Ευαισθητοποίηση για θέματα που αφορούν στο φυσικό περιβάλλον και τη βιοποικιλότητα

Η διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος και της βιοποικιλότητας αποτελεί μία από τις πιο επείγουσες προκλήσεις του 21ου αιώνα, καθώς οι ανθρώπινες δραστηριότητες έχουν οδηγήσει σε ταχεία απώλεια ειδών, υποβάθμιση των οικοσυστημάτων και διατάραξη των φυσικών ισορροπιών. Η βιοποικιλότητα —ο πλούτος και η ποικιλία ζωής στη Γη— δεν αποτελεί μόνο ένα σύνολο ειδών, αλλά τη βάση της ζωής και της ευημερίας για όλες τις μορφές ζωής, συμπεριλαμβανομένου και του ανθρώπου (Cardinale et al., 2012).

Η εκπαίδευση για το φυσικό περιβάλλον και τη βιοποικιλότητα είναι καίρια για να κατανοήσουν μαθητές και μαθήτριες τη σημασία αυτών των εννοιών, να συνδέσουν τη θεωρία με την καθημερινή ζωή και να διαμορφώσουν υπεύθυνες στάσεις και συμπεριφορές.

Η έννοια της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης υπερβαίνει τη συσσώρευση γνώσεων. Σύγχρονες μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που έχουν ουσιαστική επαφή με το φυσικό περιβάλλον —μέσω εμπειρικής μάθησης και άμεσης παρατήρησης οικοσυστημάτων— ανα-

πτύσσουν μεγαλύτερη κατανόηση των ανθρώπινων επιπτώσεων στη φύση και ενισχύουν την περιβαλλοντική τους υπευθυνότητα. Με άλλα λόγια, η γνώση σχετικά με τη βιοποικιλότητα και τους μηχανισμούς λειτουργίας των οικοσυστημάτων είναι σημαντική, αλλά η βιώσιμη ευαισθητοποίηση επιτυγχάνεται όταν η γνώση συνδέεται με βιωματική εμπειρία, συναισθηματική αφοσίωση και ενεργό συμμετοχή (Monroe et al., 2019).

Σύμφωνα με την Έκθεση Global Assessment της Διακυβερνητικής Πλατφόρμας για την Βιοποικιλότητα και τις Υπηρεσίες Οικοσυστημάτων (IPBES, 2019), περίπου 1 εκατομμύριο είδη απειλούνται με εξαφάνιση σε σύντομο χρονικό διάστημα, κυρίως λόγω ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Η κατανόηση αυτών των δεδομένων από τους μαθητές και τις μαθήτριες δεν είναι μόνο επιστημονική άσκηση αλλά ενσωματώνει αξίες κοινωνικής δικαιοσύνης, ηθικής και συλλογικής ευθύνης για τις μελλοντικές γενιές.

Η ευαισθητοποίηση πρέπει να ενσωματώνει τη σύγχρονη σοβαρή επιστημονική γνώση, αλλά και να ενεργοποιεί τους μαθητές/τριες στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η λήψη αποφάσεων και η δημιουργική επίλυση προβλημάτων. Ένα βασικό μοντέλο που υποστηρίζει αυτήν την προσέγγιση είναι η Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (ESD), η οποία στοχεύει όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και στην ενίσχυση συμπεριφορών που υποστηρίζουν τη βιωσιμότητα προάγοντας την κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ κοινωνίας, οικονομίας και φυσικού περιβάλλοντος και ενθαρρύνοντας την υπεύθυνη δράση σε προσωπικό, τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο (UNESCO, 2021).

Παρόλο που πολλά σχολικά προγράμματα περιλαμβάνουν θεματικές σχετικά με το περιβάλλον, η αποτελεσματικότητά τους ποικίλει σημαντικά. Συστήματα τυπικής εκπαίδευσης επικεντρώνονται συχνά στην ανθρωπογενή επίδραση στο περιβάλλον, αλλά παραβλέπουν τη σύνδεση με βαθύτερες αξίες και την ενδυνάμωση δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος σε βιώσιμη βάση. Η πρόσβαση σε αυθεντικά περιβαλλοντικά περιβάλλοντα —όπως πάρκα, υγρότοποι, δασικά οικοσυστήματα— και η χρήση διεπιστημονικών δραστηριοτήτων ενισχύουν την απόκτηση εμπειρικής γνώσης και καλλιεργούν ενσυναίσθηση και περιβαλλοντική συνείδηση (Stevenson et al., 2013).

Η εκπαίδευση για το φυσικό περιβάλλον και τη βιοποικιλότητα μπορεί να μετατραπεί σε ένα πεδίο όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες αναπτύσσουν δεξιότητες του 21ου αιώνα όπως συνεργασία, επικοινωνία, κριτική σκέψη, ψηφιακή επάρκεια και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Τέ-

τοιες δράσεις μετατρέπουν τη μαθησιακή εμπειρία σε ενεργό συμμετοχή και ενδυναμώνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες ως υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες, αλλά και φορείς αλλαγής που κατανοούν πώς οι καθημερινές τους επιλογές επηρεάζουν το φυσικό περιβάλλον και τη βιοποικιλότητα (Γιαννόγκονα, Ιωακειμίδου, Φώτη, Χάσκου, 2026).

Ε΄- ΣΤ΄Δημοτικού- Ενημέρωση και αφύπνιση των μαθητών και μαθητριών σε θέματα που αφορούν στη μόλυνση των υδάτινων όγκων

Οι υδάτινοι όγκοι αποτελούν ζωτικό μέρος του πλανητικού περιβάλλοντος και υποστηρίζουν τη ζωή πολλών ειδών, συμπεριλαμβανομένων των ανθρώπων. Παράλληλα, οι υδάτινοι όγκοι σχετίζονται με βασικές λειτουργίες του περιβάλλοντος, όπως ο κύκλος του νερού, η υποστήριξη της βιοποικιλότητας και ο έλεγχος τοπικού κλίματος. Παρότι αυτοί οι χώροι είναι ζωτικής σημασίας, δέχονται έντονες πιέσεις από τη ρύπανση, ιδιαίτερα από πλαστικά, χημικά και άλλες ανθρώπινες δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τόσο τα οικοσυστήματα όσο και την ανθρώπινη υγεία. Έρευνες στον χώρο της «Ωκεάνιου Γραμματισμού» (*Ocean Literacy*) δείχνουν ότι άτομα με υψηλότερη περιβαλλοντική γνώση και σύνδεση με τους υδάτινους όγκους είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν υπεύθυνες περιβαλλοντικές συμπεριφορές (Koutsopoulos & Stel, 2021). Αυτή η κατανόηση είναι ιδιαίτερα σημαντική για μαθητές και μαθήτριες, καθώς η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στο να μεταφέρει όχι μόνο γνώση αλλά και θετικές στάσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα και την προστασία του περιβάλλοντος. Η έρευνα δείχνει επίσης ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες σε πολλές χώρες παρουσιάζουν μέτριο επίπεδο γνώσης σχετικά με τους περιβαλλοντικούς κινδύνους και απαιτείται στοχευμένη εκπαίδευση για να ενισχυθεί αυτή η κατανόηση και να προαχθεί η υπεύθυνη συμπεριφορά (Schoedinger et al., 2022).

Η επιστημονική κοινότητα τονίζει ότι η σύνδεση με τους υδάτινους όγκους και η κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος είναι καθοριστική για την επίτευξη περιβαλλοντικής βιωσιμότητας. Η εκπαίδευση έχει καταστεί πυλώνας για να μεταφέρει στους μαθητές και τις μαθήτριες την ιδέα πως οι καθημερινές επιλογές και πράξεις — όπως η μείωση των σκουπιδιών, η σωστή διαχείριση αποβλήτων, η επαναχρησιμοποίηση και η υποστήριξη καθαρών υδάτινων πόρων — συνδέονται άμεσα με τη φροντίδα των υδάτινων οικοσυστημάτων (Koulouri et al., 2022).

Η εκπαίδευση για τους υδάτινους όγκους μπορεί να είναι πολύ περισσότερο από μάθηση σε θεωρητικό επίπεδο. Όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε βιωματικές, ομαδοσυνεργατικές και δημιουργικές δραστηριότητες, αναπτύσσουν δεξιότητες ενεργού πολιτειότητας που ξεπερνούν τη γνώση — όπως η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η επικοινωνία και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, να ερευνούν, να συνεργάζονται και να δημιουργούν πρωτότυπο υλικό. Μέσα από την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων μπορούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες, περιβαλλοντική συνείδηση καθώς και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Τέτοιες δράσεις δεν συμβάλλουν μόνο στην κατανόηση επιστημονικών εννοιών, αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν έναν ενεργό και υπεύθυνο πολίτη (Γιαννόγκονα, Ιωακειμίδου, Φώτη, Χάσκου, 2026).

Συμπεράσματα

Καθώς η προστασία του φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος αναδεικνύεται πλέον σε ζήτημα άμεσης προτεραιότητας, ο ρόλος της εκπαίδευσης γίνεται περισσότερο από ποτέ απαραίτητος (Kioko et al., 2010). Στόχος της εκπαίδευσης για την προστασία του φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος είναι η διαμόρφωση συμπεριφορών που συνάδουν με την αειφορία, καθώς και η ενίσχυση της ικανότητας των πολιτών να λαμβάνουν ενημερωμένες και υπεύθυνες αποφάσεις (Kiprono et al., 2021). Χωρίς την ύπαρξη οργανωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης, οι ανθρώπινες δράσεις θα συνέχιζαν να υπονομεύουν τη βιωσιμότητα των φυσικών συστημάτων.

Η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης, γνώσεων και θετικών στάσεων είναι κρίσιμη, ιδιαίτερα για μαθητές και τις μαθήτριες σχολικής ηλικίας, που βρίσκονται στη φάση όπου διαμορφώνονται θεμελιώδεις αξίες και αντιλήψεις. Όπως υποστηρίζουν οι Laddawan και Joan (1987), οι μαθητές και οι μαθήτριες αποτελούν κομβική ομάδα για την προώθηση της εκπαίδευσης για την προστασία του φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, καθώς βρίσκονται σε ηλικία όπου μπορούν να καλλιεργηθούν σταθερές στάσεις και να αναπτυχθούν δεξιότητες που έχουν μακροπρόθεσμο αντίκτυπο. Η παγκόσμια ανησυχία για περιβαλλοντικά ζητήματα έχει αυξηθεί σημαντικά, την ίδια στιγμή που η ανεπαρκής γνώση και ευαισθητοποίηση συμβάλλουν στην επιτάχυνση της απώλειας βιοποικιλότητας. Πλήθος συζητήσεων και διεθνών διαβουλεύσεων έχουν πραγματοποιηθεί για την αναζήτηση αποτελεσματικών λύσεων στα πε-

ριβαλλοντικά προβλήματα (Gambro & Switzky, 1996).

Τα σχολεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων και οικολογικά συνειδητών πολιτών, καθώς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση θετικών στάσεων και συμπεριφορών που συμβάλλουν στη διατήρηση της χλωρίδας και της πανίδας, αλλά και στη γενικότερη αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προκλήσεων. Καθώς οι περιβαλλοντικές κρίσεις εντείνονται και η ευθύνη για το μέλλον του πλανήτη βαραίνει ολοένα και περισσότερο τις νεότερες γενιές, η διερεύνηση του αντίκτυπου των περιβαλλοντικών σχολικών ομίλων στην περιβαλλοντική επίγνωση και στη σύνδεση με τη φύση αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Σύμφωνα με τον Hadzigeorgiou (2012), η ευαισθητοποίηση αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για ουσιαστική μάθηση, καθώς διευκολύνει τη μεταβολή προοπτικής.

Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση για την προστασία της πολιτισμικής κληρονομιάς αναδεικνύεται ως θεμελιώδης παράγοντας για την ενίσχυση της πολιτιστικής συνείδησης, της ιστορικής ταυτότητας και των δεξιοτήτων ενεργού συμμετοχής των πολιτών σε μια παγκόσμια κοινωνία που αντιμετωπίζει περιβαλλοντικές και κοινωνικές προκλήσεις. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση της πολιτιστικής κληρονομιάς στην εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που υπερβαίνουν τη γνώση καθαυτή, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργική επίλυση προβλημάτων και η εκτίμηση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας, λειτουργώντας ως βάση για υπεύθυνη δράση και δια βίου μάθηση. Συγκεκριμένα, η UNESCO και ευρωπαϊκές πολιτικές τονίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης για την πολιτιστική κληρονομιά ως εργαλείου ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών· μέσω εμπειρικών και συμμετοχικών δραστηριοτήτων, οι νέες γενιές μπορούν να κατανοήσουν όχι μόνο την αξία των μνημείων και των παραδόσεων, αλλά και τον ρόλο τους στην κοινωνική συνοχή, τη βιώσιμη ανάπτυξη και την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων . Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση για την πολιτιστική κληρονομιά δεν αποτελεί απλά μια μορφή μετάδοσης γνώσης, αλλά μια διαδικασία που ενισχύει την κοινωνική ευαισθησία, καλλιεργεί την υπευθυνότητα και προετοιμάζει ενεργούς πολίτες ικανούς να διαφυλάξουν και να μεταφέρουν με σεβασμό τον πολιτιστικό πλούτο στις επόμενες γενιές (JagielskaBurduk et al., 2021).

Συνολικά, η σύνδεση της περιβαλλοντικής και πολιτιστικής προστασίας με την εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα απλό παιδαγωγικό σχήμα, αλλά μια βαθιά πολιτική πράξη που μεταμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι και οι νέες αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τη θέση τους

μέσα σε αυτόν. Δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάδειξη πολιτών που κατανοούν την αξία της φύσης και της πολιτισμικής κληρονομιάς ως κοινά αγαθά, που μπορούν να αλληλεπιδρούν με σεβασμό, να αξιολογούν κριτικά τις πληροφορίες, να δρουν συλλογικά και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση ενός βιώσιμου και δημοκρατικού μέλλοντος. Με αυτόν τρόπο, σχολεία, μουσεία, κοινότητες και θεσμοί γίνονται χώροι όπου η προστασία του φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος μετατρέπεται σε χειροπιαστή εμπειρία πολιτειότητας για κάθε παιδί, συμβάλλοντας στη συγκρότηση κοινωνιών που θεμελιώνονται στη γνώση, την ευθύνη και τη συμμετοχή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Achille, C., & Fiorillo, F. (2022). Teaching and Learning of Cultural Heritage: Engaging Education, Professional Training, and Experimental Activities. *Heritage, 5*(3), 2565-2593. https://doi.org/10.3390/heritage5030134

Adamou, A., Georgiou, Y., Paraskeva-Hadjichambi, D., & Hadjichambis, A. C. (2021). Environmental Citizen Science Initiatives as a Springboard towards the Education for Environmental Citizenship: A Systematic Literature Review of Empirical Research. *Sustainability, 13*(24), 13692. https://doi.org/10.3390/su132413692

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Bianchi, G. Pisiotis, U. & Cabrera, M. (2022). GreenComp - The European sustainability competence framework. Luxemburg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/13286, JRC128040.

Γιαννόγκονα, Α., Ιωακειμίδου, Β., Φώτη, Π., & Χάσκου, Σ. (2026). Ενεργός Πολιτειότητα στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις. Εκδ. Γρηγόρης. ISBN: 978-960-612-635-2

Cardinale, B. J., Duffy, J. E., Gonzalez, A., et al. (2012). Biodiversity loss and its impact on humanity. *Nature, 486*(7401), 59–67. https://doi.org/10.1038/nature11148

Council of Europe. (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture (Vols. 1–3). Strasbourg

Gambro, J.S. & Switzky, H.N. (1996). A National Survey of High Schools

Students' Environmental Knowledge. *The Journal of Environmental Education, 27*(3), 28-33, 1996.

Graham, B., Ashworth, G. J., & Tunbridge, J. E. (2000). A geography of heritage: Power, culture and economy. Arnold.

Hadzigeorgiou, Y. (2012). Fostering a sense of wonder in the science classroom. *Research in Science Education, 42*, 985-1005.

Hicks, D., & Holden, C. (1995). Exploring the Future: a missing dimension in environmental education. *Environmental Education Research, 1*(2), 185–193. https://doi.org/10.1080/1350462950010205

Husin, A., Helmi, H., Nengsih, Y.K. & Rendana, M. (2025). Environmental education in schools: sustainability and hope. *Discover Sustainability, 6*, 41. https://doi.org/10.1007/s43621-025-00837-2

IPBES. (2019). Global assessment report on biodiversity and ecosystem services. Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services. https://ipbes.net/global-assessment

IPCC. (2022). Climate Change 2022: Impacts, Adaptation, and Vulnerability. Cambridge University Press. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/

JagielskaBurduk, A., Pszczyński, M., & Stec, P. (2021). Cultural heritage education in UNESCO cultural conventions. *Sustainability, 13*(6), 3548. https://doi.org/10.3390/su13063548

Kioko, J., Kiringe, J.W., Wahungu, G. (2010). Youth's knowledge, attitudes and practices in wildlife and environmental conservation in Maasailand, Kenya. *Southern African Journal of Environmental Education, 27,* 91-101

Kiprono, W.K., Muthaa, G.M., Nijue, E.K., Magana, A. (2017). Effectiveness of wildlife clubs of Kenya activities in promoting awareness and positive attitude towards wildlife conservation education. *Journal of Education and Practice, 8*(29), 61-68.

Koulouri, P., Mogias, A., Mokos, M., Cheimonopoulou, M., Realdon, G., Boubonari, T., … & Juan, X. (2022). Ocean Literacy across the Mediterranean Sea basin: Evaluating Middle School Students' Knowledge, Attitudes, and Behaviour towards Ocean Sciences Issues. *Mediterranean Marine Science, 23*(2), 289–301. https://doi.org/10.12681/mms.26797

Koutsopoulos, K., & Stel, J. H. (Eds.). (2021). Ocean Literacy: Understanding the Ocean. Springer.

Laddawan, K. & Joan, W. (1987). An environmental education development project for elementary and secondary school level: In Beaz et.al. The environment and science and technology education. Pergamon Press.

Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. Environmental Education Research, 25(6), 791–812. https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842

OECD. (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework (Global competence). Paris: OECD. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

Orphanidou, Y., Koutsouba, M., & Papadopoulou, E. (2024). Education for sustainable development and cultural heritage: Developing sustainability competences through experiential learning. *Sustainability, 16*(4), 1540. https://doi.org/10.3390/su16041540

Schoedinger, S., Cava, F., Strang, C., & Tuddenham, P. (2005). Ocean literacy through science standards. In Proceedings of OCEANS 2005 MTS/IEEE (736-740). IEEE.

Smith, L. (2006). Uses of heritage. Routledge.

Σταυριανός Α., & Πολεμικού Ά. (2025). Η Υπαίθρια εκπαίδευση ως παιδαγωγικό πλαίσιο συμπερίληψης και βιώσιμης μάθησης: Το παράδειγμα των Σχολείων του Δάσους. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία, 7*(2), 34–43. https://doi.org/10.12681/ees.41285

Stevenson, R. B., Brody, M., Dillon, J., & Wals, A. E. J. (2013). International handbook of research on environmental education. Routledge.

UNESCO. (2010). Education for sustainable development and heritage: Learning to live together. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187959

UNESCO. (2020). Education for Sustainable Development: A roadmap. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802

UNESCO. (2021–2023). ESD for 2030 (Framework, Berlin Declaration & implementation reports). Paris: UNESCO. [unesdoc.unesco.org],

UNESCO. (2023). Education for Sustainable Development (ESD). https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education

Vuokari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxemburg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/115376, JRC128415

Yatim, H., Jayadi, K., Jamilah, J., Abduh, A., & Prusdianto, P. (2025). Integrating cultural heritage into education: the supportive role of schools in traditional festivals in West Sulawesi. Discovery Education 4, 379. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00847-2

Ενίσχυση της φιλοζωίας και προώθηση φιλοζωικών πρακτικών μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Βασιλική Ιωακειμίδου
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70, Διεύθυνση ΠΕ Γ΄ Αθήνας
sym70-pegath6@sch.gr

Παρασκευή Φώτη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60, Διεύθυνση Γ΄ Αθήνας
sym60-pegath2@sch.gr

Αθηνά Γιαννόγκονα
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 Διεύθυνση Γ΄ Αθήνας
sym70-pegath9@sch.gr

Σοφία Χάσκου
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 Διεύθυνση Γ΄ Αθήνας
sym70-pegath7@sch.gr

Περίληψη

Η ευζωία των ζώων (animal welfare) αφορά τις συνθήκες διαβίωσης που διασφαλίζουν ότι τα ζώα μπορούν να ζουν απαλλαγμένα από πόνο, φόβο, πείνα και περιορισμούς που εμποδίζουν τη φυσική τους συμπεριφορά (Fraser et al., 1997). Η κακομεταχείριση, ακόμη και χωρίς σωματική βία, εγείρει ηθικά ζητήματα, ιδιαίτερα όταν σχετίζεται με ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Η εκπαίδευση στη φιλοζωία αναδεικνύεται ως βασικό μέσο για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της υπευθυνότητας και του σεβασμού προς κάθε μορφή ζωής. Μέσα από τη φροντίδα ζώων, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και οικολογική συνείδηση, συνδέοντας τη σχέση τους με τα ζώα με την προστασία του περιβάλλοντος (Μαρκοδημητράκη κ.ά, 2022). Η εμπλοκή σε βιωματικές εκπαιδευτικές δράσεις και πρακτικές ενισχύει την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να απορρίπτουν πρακτικές κακοποίησης, ενώ προωθεί αξίες όπως η αλληλεγγύη και η δικαιοσύνη μέσω άσκησης ενεργού συλλογικής δράσης (Bianchi et al., 2022·UNESCO, 2020). Τελικά, η φιλοζωία

συμβάλλει στη δημιουργία μιας ειρηνικής και δίκαιης κοινωνίας (Bekoff & Pierce, 2017), ενδυναμώνοντας την ενεργό πολιτειότητα και προάγοντας την ποιότητα του ανθρώπινου πολιτισμού μέσω σεβασμού και υπευθυνότητας απέναντι σε όλα τα έμβια όντα.
Με αφορμή το Πρόγραμμα Σπουδών Δράσεις Ενεργού Πολίτη, το παρόν άρθρο, ως μέρος του ευρύτερου συμποσίου, στοχεύει στην ανάδειξη θεωρητικών προσεγγίσεων και προτάσεων υλοποίησης δράσεων και πρακτικών καλλιέργειας δεξιοτήτων γύρω από τον θεματικό άξονα «Υιοθέτηση πρακτικών φιλοζωίας» για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε τέσσερις δράσεις, που διαμορφώθηκαν με βάση τη μεθοδολογία που προτείνεται στην Εγκύκλιος146472/ΓΔ4 του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, εντοπίζονται κοινές και διαφορετικές πρακτικές για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που προτείνονται σε Ευρωπαϊκά Πλαίσια Αναφοράς όπως το GreenComp (Bianchi et al., 2022). Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως μία ευρεία ποικιλία δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ενεργό πολιτειότητα και την αειφορία μπορούν να προωθούνται μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δράσεις Ενεργού Πολίτη ώστε να συνδυάζονται βιωματικές, διερευνητικές, συνεργατικές – συλλογικές, δημιουργικές, επικοινωνιακές, αξιολογικές/αναστοχαστικές προσεγγίσεις με αξιοποίηση και τεχνολογικών εργαλείων.

Λέξεις-κλειδιά: φιλοζωία, ευζωία, ζώα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Δράσεις Ενεργού Πολίτη

Abstract

Animal welfare refers to living conditions that ensure animals can live without pain, fear, hunger, and restrictions that prevent them from behaving normally (Fraser et al., 1997). Abuse, even without physical violence, raises ethical issues, especially when it is related to recreational activities. Education on animal welfare is emerging as a key means of cultivating empathy, responsibility, and respect for all forms of life. Through caring for animals, students develop social skills and ecological awareness, linking their relationship with animals to environmental protection (Μαρκοδημητράκη κ.ά, 2022). Participation in experiential educational activities and practices strengthens their ability to recognize and reject

abusive practices, while promoting values such as solidarity and justice through active collective action (Bianchi et al., 2022·UNESCO, 2020). Ultimately, animal welfare contributes to the creation of a peaceful and just society (Bekoff & Pierce, 2017), strengthening active citizen participation and promoting the quality of human civilization through respect and responsibility towards all living beings.
Based on the Active Citizenship Curriculum, this article, as part of a broader symposium, aims to highlight theoretical approaches and proposals for the implementation of actions and practices for the development of skills around the theme "Adopting practices for animal welfare" in primary education. In four actions, which were developed based on the methodology proposed in Circular 146472/GD4 of the Ministry of Education, Religion, and Sports, identify common and different practices for cultivating skills proposed in European reference frameworks, such as GreenComp (Bianchi et al., 2022). Based on the results of the research, it appears that a wide variety of skills related to active citizenship and sustainability can be promoted through appropriately designed active citizenship actions that combine experiential, exploratory, collaborative-collective, creative, communicative, evaluative/reflective approaches with the use of technological tools.

Keywords: animal welfare, well-being, animals, primary education, Active Citizenship Actions

Εισαγωγή

Η εμπλοκή μαθητών και μαθητριών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε βιωματικές εκπαιδευτικές δράσεις και πρακτικές ενισχύει την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να απορρίπτουν πρακτικές κακοποίησης των ζώων, ενώ προωθεί αξίες όπως η αλληλεγγύη και η δικαιοσύνη μέσω άσκησης ενεργού συλλογικής δράσης (Bianchi et al., 2022·UNESCO, 2020).

Με αφορμή το Πρόγραμμα Σπουδών Δράσεις Ενεργού Πολίτη, το παρόν άρθρο, ως μέρος του ευρύτερου συμποσίου, στοχεύει στην ανάδειξη θεωρητικών προσεγγίσεων και προτάσεων υλοποίησης δράσεων και πρακτικών καλλιέργειας δεξιοτήτων γύρω από τον θεματικό άξονα

«Υιοθέτηση πρακτικών φιλοζωίας» για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε τέσσερις δράσεις, που διαμορφώθηκαν με βάση τη μεθοδολογία που προτείνεται στην Εγκύκλιος146472/ΓΔ4 του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, εντοπίζονται κοινές και διαφορετικές πρακτικές για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που προτείνονται σε Ευρωπαϊκά Πλαίσια Αναφοράς όπως το GreenComp (Bianchi et al., 2022).

Το άρθρο ξεκινά με μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση γύρω από το θέμα της ευζωίας των ζώων, την εκπαίδευση και τη φιλοζωία, συνεχίζει με τον θεματικό άξονα «Υιοθέτηση πρακτικών φιλοζωίας» στο Πρόγραμμα Σπουδών Δράσεις Ενεργού Πολίτη, προτείνονται σχετικές δράσεις για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κλείνει με κάποια συζήτηση και συμπερασματικά σχόλια.

Η ευζωία των ζώων

Η κακομεταχείριση, ακόμη και χωρίς σωματική βία, εγείρει ηθικά ζητήματα, ιδιαίτερα όταν σχετίζεται με ψυχαγωγικές δραστηριότητες (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026). Οι *Πέντε Ελευθερίες* αποτέλεσαν το πρώτο ευρέως αποδεκτό, επιστημονικά τεκμηριωμένο πλαίσιο που συγκέντρωσε τις βασικές διαστάσεις της ευζωίας των ζώων σε ένα ενιαίο μοντέλο και έχουν διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη μελέτη και προώθηση της φιλοζωίας, ιδίως στα παραγωγικά ζώα, για περισσότερα από τριάντα χρόνια. Η διαμόρφωσή τους ξεκίνησε από κοινοβουλευτική έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο το 1965 για τις συνθήκες εντατικής εκτροφής και εξελίχθηκε το 1979 με την ενσωμάτωση όχι μόνο των σωματικών αλλά και των ψυχολογικών αναγκών των ζώων, όπως η αποφυγή φόβου και η δυνατότητα φυσιολογικής συμπεριφοράς. Ο Webster (2001), πέρα από αξίες όπως η ευημερία, η αυτονομία και η δικαιοσύνη που πρέπει να διαμορφώνουν ένα ηθικό πλαίσιο στη σχέση ζώων, παραγωγών, καταναλωτών και περιβάλλοντος, αναφέρει πέντε ελευθερίες ως ένα πρακτικό πλαίσιο αξιολόγησης της ευζωίας των ζώων (σ. 233):

1. Ελευθερία από τη δίψα, την πείνα και τον υποσιτισμό
2. Ελευθερία από τη δυσφορία
3. Ελευθερία από πόνο, τραυματισμό και ασθένεια
4. Ελευθερία έκφρασης φυσιολογικής συμπεριφοράς
5. Ελευθερία από φόβο και αγωνία

Οι Reimert et al. (2023) ορίζουν την ευζωία των ζώων (animal welfare) ως το αποτέλεσμα της ισορροπία ή της σωρευτικής επίδρασης θετικών και αρνητικών εμπειριών (affective states) που βιώνει ένα ζώο

μέσα στον χρόνο. Η ευζωία δεν περιορίζεται μόνο στη σωματική υγεία ή στις συνθήκες διαβίωσης, αλλά συνδέεται πρωτίστως με το πώς «αισθάνεται» το ζώο, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις δυσάρεστες όσο και τις ευχάριστες εμπειρίες του. Η χρονική διάσταση είναι καθοριστική, καθώς η ευζωία μπορεί να αφορά σύντομες περιόδους, μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα ή ακόμη και ολόκληρη τη ζωή του ζώου, με καλή ευζωία να σημαίνει ότι, συνολικά, οι θετικές εμπειρίες υπερτερούν των αρνητικών. Με πιο απλά λόγια, η ευζωία των ζώων αφορά τις συνθήκες διαβίωσης που διασφαλίζουν ότι τα ζώα μπορούν να ζουν απαλλαγμένα από πόνο, φόβο, πείνα και περιορισμούς που εμποδίζουν τη φυσική τους συμπεριφορά (Fraser et al., 1997) και αντίθετα ευχαριστιούνται τη ζωή τους (Reimert et al., 2023), όντας υγειή χωρίς να υποφέρουν (Webster, 2001).

Η αναγνώριση αυτή της αισθαντικότητας των ζώων αποτέλεσε σημαντικό επιστημονικό και ηθικό ορόσημο, ενώ αργότερα οι Πέντε Ελευθερίες επικαιροποιήθηκαν με επεξηγηματικές οδηγίες εφαρμογής. Από το 1974, έτος κατά το οποίο θεμελιώθηκε το πρώτο κανονιστικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ευζωία των ζώων, τα σχετικά πρότυπα και απαιτήσεις εξελίσσονται διαρκώς, στηριζόμενα σε τεκμηριωμένα επιστημονικά δεδομένα. Η εξέλιξη αυτή έχει συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ζώων, ανταποκρινόμενη τόσο στις προσδοκίες των πολιτών όσο και στις ανάγκες της σύγχρονης αγοράς. Στη σημερινή εποχή, η ευζωία των ζώων αποτελεί βασικό πυλώνα της βιώσιμης ανάπτυξης, καθώς συνδέεται άμεσα με τον περιορισμό της χρήσης αντιβιοτικών, την παραγωγή ασφαλέστερων και υγιέστερων τροφίμων και τη μείωση του κινδύνου μετάδοσης ζωονόσων στον άνθρωπο. Ως κεντρικό στοιχείο της βιώσιμης κτηνοτροφίας, η ευζωία των ζώων ενσωματώνεται στη στρατηγική «Farm to fork» (Από το αγρόκτημα στο πιάτο), την οποία υιοθέτησε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τον Μάιο του 2020 στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Πράσινης Συμφωνίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, χ.η.).

Εκπαίδευση και φιλοζωία

Υπάρχουν μελέτες (Hawkins et al., 2019· Herbert & Lynch, 2017) που εστιάζουν στα οφέλη της παρουσίας ζώων στη σχολική τάξη, τα οποία σχετίζονται με την κατανόηση της φύσης της επιστήμης και της επιστημονικής διερεύνησης (π.χ. καλλιέργεια επιστημονικών δεξιοτήτων όπως παρατήρηση, καταγραφή δεδομένων και ανάλυσης), τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξης μαθητών και μαθητριών (π.χ. συναισθηματική υπο-

στήριξη, συντροφικότητα και ασφάλεια, διαχείριση του άγχους), ανάπτυξη ηθικών και ανθρωπιστικών αξιών (ενσυναίσθηση, συμπόνια, σεβασμό και υπευθυνότητα), οικολογική και κριτική συνείδηση (εμβάθυνση στη σχέση ανθρώπου – ζώων, σε περιβαλλοντικά ζητήματα). Χαρακτηριστικά σε έρευνά τους με ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα σε περίπου 75 εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου, οι Daly & Suggs (2010) αποτυπώνουν ιστορίες ζώων σε τάξεις και αναδεικνύουν απόψεις των εκπαιδευτικών πως τα ζώα στην τάξη συνεισφέρουν θετικά στην αύξηση της ενσυναίσθησης των μαθητών και των μαθητριών, καθώς και στην κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Ταυτόχρονα, υπάρχουν πολλές έρευνες που συνδέουν την παρουσία των ζώων με μείωση της επιθετικότητα και της υπερκινητικότητας, τη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων, μείωση του άγχους, συγκέντρωσης και σχολικής εμπλοκής, ιδιαίτερα για μαθητές και μαθήτριες με ιδιαιτερότητες Malariková et al., 2020). Μέσα από την καθημερινή επαφή, τη φροντίδα και τη συνύπαρξη με τα ζώα, τα παιδιά καλλιεργούν ουσιαστικές στάσεις ζωής, όπως η ενσυναίσθηση, το αίσθημα ευθύνης, η συνεργατικότητα και ο σεβασμός απέναντι σε κάθε ζωντανό οργανισμό. Σε μια σύγχρονη πραγματικότητα όπου η κλιματική αλλαγή και η δραματική μείωση της βιοποικιλότητας απειλούν την περιβαλλοντική ισορροπία, η συστηματική ενημέρωση και η ανάπτυξη οικολογικής ευαισθησίας αποτελούν πλέον αναγκαία και επείγουσα προτεραιότητα (Γιαννόγκονα κ.ά, 2026).

Βεβαίως, υπάρχουν και έρευνες που επισημαίνουν την ανάγκη πιο αυστηρή και συστηματική έρευνα σε θέμα που αφορούν την αξιοποίηση ζώων προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας ώστε να μεγιστοποιούνται τα οφέλη και να καθίσταται δυνατή συγκρισιμότητα των μελετών (Hall et al., 2016· Malariková et al., 2020).

Καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται και δυναμικά όσο και περισσότερο αξιοποιείται σε σχολικές τάξεις, παρά την αναγνώριση παραδοσιακών προσεγγίσεων όπως έντυπο υλικό και παρουσιάσεις, η συνδυαστική αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στο πλαίσιο σύγχρονων διαδραστικών μαθησιακών/διδακτικών προσεγγίσεων, όπως διαδικτυακά παιχνίδια με ζώα που αλληλεπιδρούν εικονικά με διάφορους τρόπους με τα παιδιά (Hawkins et al., 2019).

Η φιλοζωία αναδεικνύεται με αυτούς τους τρόπους σε συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην ατομική ηθική στάση και τη συλλογική κοινωνική δράση, αποτελώντας βασικό στοιχείο της ενεργού πολιτειότητας, όχι μόνο ως προς τα ζώα αλλά και ως προς τον άνθρωπο. Παράλληλα, δεν πε-

ριορίζεται αποκλειστικά στην προστασία των ζώων, αλλά εντάσσεται σε μια ολιστική εκπαιδευτική φιλοσοφία που προάγει τη βιώσιμη ανάπτυξη και τη διαμόρφωση ενός αξιακού πλαισίου με επίκεντρο τον σεβασμό προς κάθε μορφή ζωής (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026). Μέσα από τη φροντίδα ζώων, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και οικολογική συνείδηση, συνδέοντας τη σχέση τους με τα ζώα με την προστασία του περιβάλλοντος (Μαρκοδημητράκη κ.ά, 2022).

Βεβαίως η ένταξη ζώων στο σχολικό περιβάλλον, παρότι επιλογή χαμηλού κόστους ενδεχομένως, προσπίπτει σε σημαντικά πρακτικά και θεσμικά εμπόδια, όπως η ανάγκη συναίνεσης όλων των εμπλεκόμενων, κομβικός παράγοντας, για παράδειγμα, οι γονείς (Linardakis, 2025), η ύπαρξη ενός ζώου εκπαιδευμένου, ήπιου και προφανώς υγειούς, κατάλληλα διαμορφωμένο θεσμικό πλαίσιο (Kortschal & Ortbauer, 2003).

Από την άλλη πλευρά, η ενεργή συμμετοχή μαθητών και μαθητριών σε δράσεις, προγράμματα και πρωτοβουλίες που σχετίζονται με τη φιλοζωία συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και στην ενίσχυση της διάθεσης για συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικής αλληλεγγύης και προσφοράς (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026).

Σύνδεση με ευρωπαϊκά πλαίσια δεξιοτήτων

Η εκπαίδευση για τη φιλοζωία συνδέεται ουσιαστικά με το GreenComp (Bianchi et al., 2022), καθώς καλλιεργεί την οικολογική συνείδηση, τον σεβασμό προς όλα τα έμβια όντα και την κατανόηση της αλληλεξάρτησης ανθρώπου–ζώων–περιβάλλοντος. Μέσα από δράσεις φροντίδας, προστασίας και υπεύθυνης συνύπαρξης με τα ζώα, οι μαθητές αναπτύσσουν αξίες βιωσιμότητας, ενσυναίσθησης και υπευθυνότητας, που αποτελούν βασικούς πυλώνες της πράσινης μετάβασης. Παράλληλα, η φιλοζωική εκπαίδευση ενισχύει το LifeComp (Sala et al., 2020), καθώς προάγει κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η αυτορρύθμιση και η ηθική σκέψη, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενεργών, ευαίσθητων και υπεύθυνων πολιτών.

Ταυτόχρονα, η φιλοζωία μπορεί να συνδεθεί με το EntreComp (Bacigalupo et al., 2016), μέσα από πρωτοβουλίες κοινωνικής επιχειρηματικότητας, όπως σχολικές δράσεις υποστήριξης φιλοζωικών οργανώσεων, καμπάνιες ευαισθητοποίησης ή καινοτόμες ιδέες για την προστασία και ευζωία των ζώων. Οι μαθητές μαθαίνουν να μετατρέπουν αξίες σε

δράση, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να δημιουργούν κοινωνική αξία. Επιπλέον, με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων για έρευνα, ενημέρωση και επικοινωνία φιλοζωικών μηνυμάτων, η εκπαίδευση για τη φιλοζωία ενισχύει το DigComp, αναπτύσσοντας ψηφιακές δεξιότητες, κριτική σκέψη, υπεύθυνη διαδικτυακή συμπεριφορά και δημιουργική αξιοποίηση της τεχνολογίας για κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα.

Η εκπαίδευση με επίκεντρο τη φιλοζωία μπορεί να αποτελέσει ένα ουσιαστικό μέσο καλλιέργειας βασικών δεξιοτήτων που απαιτούνται στη σύγχρονη κοινωνία, όπως η συλλογική εργασία, η ανάληψη ευθύνης, η κοινωνική ευαισθητοποίηση και η οικολογική συνείδηση. Η διεύρυνση των ηθικών ορίων του ανθρώπου ώστε να περιλαμβάνουν και τα μη ανθρώπινα όντα σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και αξιών, όπως η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η δικαιοσύνη (Juliadilla et al., 2025). Υπό αυτό το πρίσμα, η ενσωμάτωση φιλοζωικών δράσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν αποτελεί μια συμπληρωματική επιλογή, αλλά έναν κεντρικό παιδαγωγικό άξονα που συμβάλλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, ικανών να συμβιώνουν σε κοινωνίες που σέβονται τη ζωή σε όλες τις εκφάνσεις της (UNESCO, 2020).

Ο θεματικός άξονας «Υιοθέτηση πρακτικών φιλοζωίας» στο Πρόγραμμα Σπουδών Δράσεις Ενεργού Πολίτη

Από το σχολικό έτος 2024–2025 (146472/ΓΔ4/06-12-2024) τίθεται σε εφαρμογή σε όλες τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) «Δράσεις Ενεργού Πολίτη». Το ΠΣ «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 6048/Β΄/01-11-2024 και αφορά το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Κύριος στόχος του είναι η διαμόρφωση πολιτών με ανεπτυγμένες δεξιότητες κριτικής σκέψης, συνεργασίας και κοινωνικής υπευθυνότητας, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση μιας βιώσιμης κοινωνίας, με έμφαση στην αειφορία, την κοινωνική δικαιοσύνη και την προστασία του περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο των Δράσεων Ενεργού Πολίτη, όπως διευκρινίζεται και στον Οδηγό Εκπαιδευτικού (Δημόπουλος κ.ά., 2024) περιλαμβάνονται ζητήματα/θέματα ενεργού πολιτειότητας και μάλιστα ο 6ος φέρει τον τίτλο «Υιοθέτηση πρακτικών φιλοζωίας».

Αξίζει να αναφερθεί πως τον Φεβρουάριο του 2025 δημοσιεύτηκε Κοινή Υπουργική Απόφαση (6853/15-02-2025) με τίτλο και θέμα: «Προγράμματα για την προώθηση, την ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη

της φιλοζωίας και της υπεύθυνης ιδιοκτησίας ζώου συντροφιάς στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Σε αυτήν ουσιαστικά γίνεται αναφορά στο Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» με εστίαση στη φιλοζωία και επιπλέον αναφέρεται ότι σε όλες τις σχολικές μονάδες (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και ΕΠΑ.Λ.) προβλέπεται η υλοποίηση Δράσεων Ενεργού Πολίτη διάρκειας τουλάχιστον δέκα διδακτικών ωρών, οι οποίες μπορούν να περιλαμβάνουν αυτοτελή θεματική ενότητα για τα ζώα συντροφιάς, χωρίς να αποτελούν ξεχωριστό μάθημα. Οι δράσεις αναπτύσσονται διαθεματικά καθ' όλη τη σχολική χρονιά, μέσα από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, τα γνωστικά αντικείμενα, τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις και τις ετήσιες σχολικές δράσεις. Στόχος τους είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικών με τη φιλοζωία και την υπεύθυνη ιδιοκτησία, η καλλιέργεια ενσυναίσθησης και σεβασμού προς τα ζώα, η κατανόηση των πέντε διεθνώς αναγνωρισμένων ελευθεριών ευζωίας, η ενίσχυση της βιωματικής μάθησης και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δράσεις κοινωνικής ευθύνης και φιλοζωίας.

Προτεινόμενοι παιδαγωγικοί σχεδιασμοί και δράσεις για την υποστήριξη της φιλοζωίας ανά ηλικιακή βαθμίδα

Σε μια διαλεκτική συνδυαστικών προσεγγίσεων τύπου design-oriented/practice-based approach (Bakker, 2018) με το πλαίσιο που προσφέρει Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» και δράσεις που προτείνονται (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026) το παρόν άρθρο εστιάζει στις παιδαγωγικές αρχές, στις θεωρητικές βάσεις και στις δυνατότητες υλοποίησης συμμετοχικών και συμπεριληπτικών πρακτικών στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη λογική αυτή ολιστικών και συμμετοχικών προσεγγίσεων οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λαμβάνουν πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και κοινής ευθύνης, συμβάλλοντας στη συνολική παιδαγωγική και οργανωσιακή αλλαγή του σχολείου (Mathie, 2020). Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν τις προϋποθέσεις για αυθεντική μάθηση, σχεδιάζοντας μαθησιακά περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τη συνεργασία, τον διάλογο, τη διερεύνηση και τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με πραγματικά ζητήματα της σχολικής και τοπικής κοινότητας. Παράλληλα, λειτουργούν αναστοχαστικά, αξιολογώντας συνεχώς τις πρακτικές που εφαρμόζονται, προσαρμόζοντάς τες στις ανάγκες των μαθητών και

των μαθητριών, ενώ ενισχύουν τη συμμετοχή όλων, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα και τις διάφορες οπτικές της σχολικής κοινότητας (Mathie, 2020).

Αντίστοιχα, οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν ενεργό και ουσιαστικό ρόλο ως συμμέτοχοι και συν-δημιουργοί της γνώσης. Συμμετέχουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων, εκφράζουν απόψεις, λαμβάνουν αποφάσεις και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, βιώνοντας τη μάθηση ως μια διαδικασία με νόημα και κοινωνική διάσταση. Μέσα από τη συνεργασία, την ανάληψη ρόλων και τη δράση σε αυθεντικά πλαίσια, αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση και η δημοκρατική συμμετοχή. Η μαθησιακή εμπειρία δεν περιορίζεται στην τάξη, αλλά επεκτείνεται στη σχολική ζωή και στη σχέση του σχολείου με την κοινότητα, επιτρέποντας στους μαθητές και τις μαθήτριες να «ζουν όσα μαθαίνουν» και να διαμορφώνουν σταδιακά την ταυτότητά τους ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες (Mathie, 2020).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, μιας ολιστικής προσέγγισης (Whole School Approach), το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ένα ζωντανός οργανισμός μάθησης όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί, μαθητές/μαθήτριες, διεύθυνση, γονείς, προσωπικό και τοπική κοινότητα) συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας (European Commission, 2023). Η σχολική κουλτούρα, το ήθος, οι πρακτικές και οι διαδικασίες ευθυγραμμίζονται με κοινές αξίες και στόχους, ενώ η μάθηση εκτείνεται πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα και την τάξη, αγγίζοντας την καθημερινή λειτουργία του σχολείου, τις σχέσεις και τη συνεργασία με το κοινωνικό περιβάλλον. Η συλλογική συμμετοχή ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» και καλλιεργεί ένα πλαίσιο δημοκρατικών και συμμετοχικών διαδικασιών, όπου η βιωσιμότητα, η συμπερίληψη και η κοινωνική ευθύνη βιώνονται στην πράξη (Mathie, 2020).

Οι δράσεις ενεργού πολίτη στο σχολείο αποτελούν βασικό μοχλό σύνδεσης της μάθησης με την κοινωνική πραγματικότητα, καθώς προσφέρουν το θεσμικό πλαίσιο και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν ουσιαστικά σε δημοκρατικές και συλλογικές διαδικασίες. Μέσα από τη βιωματική δράση και τη συνεργασία με τη σχολική και τοπική κοινότητα, καλλιεργείται η αίσθηση ευθύνης, η κοινωνική συνείδηση και η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο λειτουργεί ως χώρος όπου οι αξίες της δημοκρατίας, της ενσυναίσθησης, της συμμετοχής και της βιωσιμότητας βιώνονται στην πράξη και όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο (Juliadilla et al., 2025).

Ακολουθούν παιδαγωγικοί σχεδιασμοί, όχι ως εκπαιδευτικά/διδακτικά σενάρια, αλλά ως θεωρητικά τεκμηριωμένων καλών πρακτικών και προτάσεων εφαρμογής.

Νηπιαγωγείο: Η φιλοζωική εκπαίδευση ως θεμέλιο αειφορίας

Η φιλοζωική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο εντάσσεται οργανικά στο παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία και της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, αξιοποιώντας τη φυσική τάση των παιδιών προσχολικής ηλικίας για παρατήρηση, φροντίδα και συναισθηματική σύνδεση με τα ζώα. Σύγχρονες μελέτες υπογραμμίζουν ότι οι πρώιμες εμπειρίες που καλλιεργούν τον σεβασμό προς τα ζώα συμβάλλουν στη διαμόρφωση αξιών ενσυναίσθησης, υπευθυνότητας και ηθικής ευαισθησίας, οι οποίες λειτουργούν ως θεμέλιο για μελλοντικές φιλικές προς την αειφόρο ανάπτυξη και κοινωνικά υπεύθυνες στάσεις (Siraj-Blatchford & Pramling-Samuellson, 2016). Στο νηπιαγωγείο, η φιλοζωία προσεγγίζεται όχι ως γνωστικό αντικείμενο αλλά ως στάση ζωής, μέσα από το παιχνίδι, την αφήγηση, τη φαντασία και τη βιωματική εμπλοκή των παιδιών.

Παράλληλα, η διεθνής βιβλιογραφία για την προσχολική εκπαίδευση τονίζει ότι η εκπαίδευση για την αειφορία στην πρώιμη παιδική ηλικία πρέπει να βασίζεται σε εμπειρίες καθημερινής ζωής, σε αυθεντικά ερεθίσματα και σε παιδαγωγικές πρακτικές που ενισχύουν τη φροντίδα και τη σχέση με τον «άλλο» — ανθρώπινο ή μη ανθρώπινο (Davis, 2015· Siraj-Blatchford & Pramling-Samuellson, 2016). Μέσα από απλές, βιωματικές δράσεις φιλοζωίας (π.χ. συζήτηση για τις ανάγκες των ζώων, παρατήρηση, εικαστική έκφραση, συμβολικό παιχνίδι), τα νήπια μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τη ζωή ως αξία και να αναπτύσσουν στάσεις σεβασμού και φροντίδας σε ένα ασφαλές, παιγνιώδες και συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον, σύμφωνο με τις αρχές της σύγχρονης προσχολικής παιδαγωγικής (UNESCO, 2017· 2020).

Α΄- Β΄ Δημοτικού: Δράσεις φιλοζωίας προαγωγοί υπεύθυνων στάσεων

Η ένταξη δράσεων φιλοζωίας στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τις στάσεις των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στα ζώα, προάγοντας την ενσυναίσθηση, τη φροντίδα και τον σεβασμό προς κάθε μορφή ζωής. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που συνδυάζουν επιστημονική γνώση με συναισθηματική εμπλοκή συμβάλλουν στη διαμόρφωση ευνοϊκών στάσεων απέναντι στα ζώα και

γενικότερα στο περιβάλλον (Juliadilla et al., 2025). Στις πρώτες δύο τάξεις του δημοτικού, οι δράσεις φιλοζωίας μπορούν να περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως αφήγηση ιστοριών με ζώα, συζητήσεις γύρω από τις ανάγκες και τα δικαιώματα των ζώων, θεατρικά παιχνίδια ρόλων και εικαστικές δημιουργίες που αναπαριστούν ζώα και οικοσυστήματα, ενισχύοντας έτσι τόσο τη συναισθηματική όσο και τη γνωστική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι δημιουργικές και βιωματικές δράσεις φιλοζωίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία με πρακτικό και αισθητηριακό τρόπο. Η ενσωμάτωση ζώων στην τάξη ή εκπαιδευτικών επισκέψεων με ζωντανά ζώα έχει δείξει θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών, όπως βελτιωμένες σχέσεις μεταξύ των μαθητών και αυξημένη αυτοπεποίθηση μετά από τέτοιες παρεμβάσεις (Verhoeven et al., 2023). Επίσης, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ενσωματώνουν ζώα ως μέρος του μαθησιακού περιεχομένου, για παράδειγμα, προγράμματα ανάγνωσης με βοήθεια ζώων ή προγράμματα παρατήρησης και φροντίδας μικρών ζώων στο σχολείο, λειτουργούν ως ισχυροί μοχλοί κινήτρου, ενισχύουν την εμπλοκή και προάγουν στάσεις υπεύθυνης συμπεριφοράς τόσο προς τα ζώα όσο και προς το φυσικό περιβάλλον (Linardakis, 2025).

Γ΄ - Δ΄ Δημοτικού: Καλλιέργεια ενσυναίσθησης και κοινωνικής ευθύνης μέσα από δράσεις φιλοζωίας

Στις ηλικίες των μαθητών και μαθητριών στη Γ΄ και Δ΄ δημοτικού βρίσκονται σε ένα κρίσιμο αναπτυξιακό στάδιο, όπου ενισχύεται η ικανότητά τους για ηθική σκέψη, κατανόηση κοινωνικών κανόνων και αναγνώριση της οπτικής του «άλλου». Η φιλοζωική εκπαίδευση σε αυτή την ηλικία μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης, υπευθυνότητας και στάσεων σεβασμού απέναντι στα ζώα, συνδέοντας τη γνώση με αξίες και κοινωνική δράση. Έρευνες δείχνουν ότι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εστιάζουν στη σχέση παιδιών - ζώων μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις στάσεις των μαθητών και των μαθητριών και να ενισχύσουν την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα ευζωίας και προστασίας των ζώων (Juliadilla et al., 2025). Παράλληλα, η εκπαίδευση για την αειφορία υπογραμμίζει ότι η διεύρυνση του ηθικού κύκλου ώστε να συμπεριλαμβάνει και τα μη ανθρώπινα όντα αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη (UNESCO, 2017).

Η υλοποίηση φιλοζωικών δράσεων στη Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν βασίζεται σε βιωματικές και δημιουργικές προσεγγίσεις που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές και τις μαθήτριες στη μαθησιακή διαδικασία. Σύγχρονες μελέτες αναδεικνύουν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν πιο ουσιαστικά όταν συμμετέχουν σε δράσεις, όπως σχέδια εργασίας (projects), παιχνίδια ρόλων, αφηγήσεις, καλλιτεχνικές δημιουργίες και συνεργασίες με την τοπική κοινότητα ή φιλοζωικούς φορείς (Tilbury & Galvin, 2022). Μέσα από τέτοιες πρακτικές, η φιλοζωία δεν αντιμετωπίζεται ως αποσπασματικό θέμα, αλλά ως μέρος μιας ολιστικής εκπαιδευτικής εμπειρίας που συνδέει τη σχολική ζωή με την κοινωνική πραγματικότητα.

Ε΄- Στ΄ Δημοτικού: Φιλοζωικές παρεμβάσεις ως πεδίο ανάπτυξης κοινωνικής ευθύνης και εθελοντισμού

Στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού οι μαθητές και οι μαθήτριες διαθέτουν αυξημένες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, που τους επιτρέπουν να κατανοούν σύνθετα ηθικά ζητήματα, κοινωνικές ευθύνες και τις συνέπειες της ανθρώπινης δράσης απέναντι στα ζώα. Η φιλοζωική εκπαίδευση σε αυτή την ηλικία μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο ανάπτυξης ηθικής κρίσης, κριτικής σκέψης και ενεργού πολιτειότητας, συνδέοντας τη γνώση με αξίες, όπως ο σεβασμός στη ζωή και η κοινωνική δικαιοσύνη. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούν θέματα ευζωίας των ζώων και υπεύθυνης συμπεριφοράς των ανθρώπων απέναντι τους συμβάλλουν θετικά στη διαμόρφωση ευαισθητοποιημένων στάσεων με μείωση στερεοτυπικών ή αδιάφορων συμπεριφορών απέναντι στα ζώα (Juliadilla et al., 2025). Παράλληλα, η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη υπογραμμίζει ότι η καλλιέργεια ηθικών αξιών και υπεύθυνης δράσης απέναντι σε όλα τα έμβια όντα αποτελεί βασικό στόχο της σχολικής εκπαίδευσης στις μεγαλύτερες ηλικίες του δημοτικού (UNESCO, 2017).

Η υλοποίηση δράσεων φιλοζωίας στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν βασίζεται σε βιωματικές, διερευνητικές και δημιουργικές προσεγγίσεις που ενισχύουν τη μαθητική αυτενέργεια. Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, δράσεις όπως σχέδια εργασίας (projects), μελέτες περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων, παραγωγή ψηφιακού ή έντυπου υλικού ευαισθητοποίησης και συνεργασίες με την τοπική κοινότητα ή φιλοζωικούς οργανισμούς ενισχύουν τη σύνδεση της σχολικής μάθησης με πραγματικά κοινωνικά ζητήματα (Tilbury & Galvin, 2022). Επιπλέον, οι βιωματικές δράσεις που οδηγούν τους μαθητές από την

έρευνα στη δράση, όπως η οργάνωση μιας καμπάνιας ενημέρωσης ή η συμμετοχή σε δράσεις εθελοντικής φροντίδας ζώων, συμβάλλουν στη μετάβαση από τη θεωρητική γνώση στη συνειδητή κοινωνική συμμετοχή και τον εθελοντισμό, ενισχύοντας τον ρόλο του σχολείου ως χώρου καλλιέργειας ενεργών και υπεύθυνων, αλληλέγγυων πολιτών (Γιαννόγκονα κ.ά., 2026).

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου και των παιδαγωγικών κατευθύνσεων που παρουσιάστηκαν αναδεικνύει ότι η φιλοζωική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως συνεκτικός άξονας σύνδεσης της εκπαίδευσης για την αειφορία, της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης και της ενεργού πολιτειότητας σε όλες τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η σύνδεση με τα ευρωπαϊκά πλαίσια δεξιοτήτων (GreenComp, LifeComp, EntreComp και DigComp) τεκμηριώνει ότι η φιλοζωία δεν περιορίζεται στην ηθική ευαισθητοποίηση, αλλά συμβάλλει συστηματικά στην ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η ενσυναίσθηση, η υπευθυνότητα, η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η κοινωνική δράση (Bianchi et al., 2022· Sala et al., 2020· Bacigalupo et al., 2016).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά το γεγονός ότι το Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» θεσμοθετεί τη φιλοζωία ως διακριτό θεματικό άξονα, εντάσσοντάς την σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δημοκρατικής συμμετοχής και βιώσιμης ανάπτυξης. Η πρόβλεψη διαθεματικών, βιωματικών και μακροχρόνιων δράσεων, όπως ορίζεται στο ΦΕΚ 6048/Β΄/2024 και εξειδικεύεται με την ΚΥΑ του 2025, ενισχύει τον ρόλο του σχολείου ως χώρου κοινωνικής μάθησης και ενεργοποίησης των μαθητών και των μαθητριών. Η φιλοζωία, υπό αυτή την οπτική, μετασχηματίζεται από αντικείμενο γνώσης σε πεδίο κοινωνικής πράξης, όπου οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν αξίες με υπεύθυνες στάσεις και συμπεριφορές (UNESCO, 2020).

Παράλληλα, η υιοθέτηση ολιστικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων με το σχολείο σε ρόλο ενός μανθάνοντα οργανισμού που επιτρέπει σε όλα τα μέλη της κοινότητας του να συνεργάζονται, να βελτιώνουν τις πρακτικές και τις στάσεις τους αναδεικνύει τη σημασία της συλλογικής ευθύνης και της ουσιαστικής σύμπραξης και ανάπτυξης ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, η αποτελεσματική υλοποίηση τέτοιων δράσεων προϋποθέτει αναστοχα-

στικές πρακτικές, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μαθητριών, καθώς επίσης άνοιγμα και σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία (Mathie, 2020· European Commission, 2023). Οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο ως συν-δημιουργοί της γνώσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως εμψυχωτές, καθηγητές, σύμβουλοι και συντονιστές μαθησιακών εμπειριών με κοινωνικό νόημα.

Φαίνεται πως μία ευρεία ποικιλία δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ενεργό πολιτειότητα και την αειφορία μπορούν να προωθούνται μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δράσεις Ενεργού Πολίτη ώστε να συνδυάζονται βιωματικές, διερευνητικές, συνεργατικές – συλλογικές, δημιουργικές, επικοινωνιακές, αξιολογικές/αναστοχαστικές προσεγγίσεις με αξιοποίηση και τεχνολογικών εργαλείων.

Τέλος, η διαφοροποίηση των παιδαγωγικών σχεδιασμών ανά ηλικιακή βαθμίδα αναδεικνύει ότι η φιλοζωική εκπαίδευση μπορεί να προσαρμόζεται αναπτυξιακά, από τη βιωματική και παιγνιώδη προσέγγιση του νηπιαγωγείου έως τις πιο σύνθετες μορφές κριτικού στοχασμού και κοινωνικής δράσης στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι τέτοιου τύπου παρεμβάσεις έχουν θετικό αντίκτυπο στις στάσεις των μαθητών απέναντι στα ζώα και ενισχύουν τη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών (Juliadilla et al., 2025). Συνεπώς, η φιλοζωία αναδεικνύεται ως κεντρικός παιδαγωγικός άξονας που συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση σχολικών κοινοτήτων με αξιακό προσανατολισμό στον σεβασμό της ζωής σε όλες της τις μορφές. Τελικά, η φιλοζωία συμβάλλει στη δημιουργία μιας ειρηνικής και δίκαιης κοινωνίας (Bekoff & Pierce, 2017), ενδυναμώνοντας την ενεργό πολιτειότητα και προάγοντας την ποιότητα του ανθρώπινου πολιτισμού μέσω σεβασμού και υπευθυνότητας απέναντι σε όλα τα έμβια όντα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van de Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. doi:10.2791/593884

Bakker, A. (2018). *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203701010

Bekoff, M., & Pierce, J. (2017). The Animals' Agenda*: Freedom, Compassion, and Coexistence in the Human Age*. Beacon Press.

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022). *GreenComp – The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/13286,JRC128040

Γιαννόγκονα, Α., Ιωακειμίδου, Β., Φώτη, Π., & Χάσκου, Σ. (2026). *Ενεργός Πολιτειότητα στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα. Εκδ. Γρηγόρης. ISBN: 978-960-612-635-2

Daly, B. & Suggs, S. (2010). Teachers; experiences with humane education and animals in the elementary classroom: implications for empathy development. *Journal of Moral Education*, *39*(1), 101-112. https://doi.org/10.1080/03057240903528733

Davis, J.M. (2015). What is Early Childhood Education for Sustainability and why does it matter? In J.M., Davis (Ed) *Young Children and the Environment: Early Education for Sustainability: Second Edition*. Cambridge University Press. DOI 978-1-107-63634-7

Δημόπουλος, Κ., Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., Σιφακάκης, Π., Τσιωτάκης, Π., Λογιώτης, Γ., Ιωακειμίδου, Β., Υφαντή, Θ., Γεωργακάκου-Κουτσονίκου, Ν., & Δημοπούλου, Μ. (2024). *Οδηγός Εκπαιδευτικού: Δράσης Ενίσχυσης της Ενεργού Πολιτειότητας*. ISBN: 978-618-5324-31-5 https://act.digitalschool.gov.gr/draseis-enischysis-energou-politeiotitas/

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (χ.η.). *Farm to Fork strategy for a fair, healthy and environmentally-friendly food system*. https://food.ec.europa.eu/horizontal-topics/farm-fork-strategy_en?prefLang=el

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2023). *A whole school approach to learning for environmental sustainability – Input paper*, Publications Office of the European Union https://data.europa.eu/doi/10.2766/376408

Fraser, D., Weary, D. M., Pajor, E. A. & Milligan, B. N. (1997). A scientific conception of animal welfare that reflects ethical concerns. *Animal Welfare, 6*(3), 187-205. https://doi.org/10.1017/S0962728600019795

Hall, S.S., Gee, N.R. & Mills, D.S. (2016). Children Reading to Dogs: A Systematic Review of the Literature. *PLoS One*, *11*(2): e0149759. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149759

Hawkins, R., Mendes Ferreira, G. & Williams, J. (2019). The development and evaluation of 'Farm Animal Welfare': An educational computer game for children. *Animals*, *9*(3), 91. https://doi.org/10.3390/ani9030091

Herbert, S. & Lynch, J. (2017). Classroom animals provide more than just science education. *Science & Education*, *26*(1-2), 107-123. https://doi.10.1007/s11191-017-9874-6

Juliadilla R., Maisyaroh, M., Chusniyah, T., & Wulandari, R. T. (2025). *Attitude toward animals in school aged children: A systematic literature review of influencing factors and educational strategies (2010–2025)*. *Multidisciplinary Reviews, 9*(5), e2026235 DOI: 10.31893/multirev.2026235

Kortschal, K. & Ortbauer, B. (2003). Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoös*, *16*(2), 147-159. https://doi.org/10.2752/089279303786992170

Linardakis, M. (2025). Presence of Animals in Primary School and Preschool Classrooms: Teachers' Preferences Through Discrete Choice Models. *Anthrozoös*, 38(3), 505-526. https://doi.org/10.1080/08927936.2025.2482330

Malariková, L., Machocvá, K., Svobodová, I. & Cadronová, M. (2020). The use of animals in education. *Journal of Nursng, Social Studies, Public Health and Rehabilitation*, 1-2, 15-20. DOI: 10.32725/jnss.2020.002

Μαρκοδημητράκη, Μ., Κυπριωτάκη, Μ., Λιναρδάκης, Μ., Σπανάκη, Ε. Καλεσίου, Μ. & Ζυμονοπούλου, Μ. (2022). Ευ Ζώων: Σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα ζώα συντροφιάς. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 10*(1), 99-121. https://doi.org//10.12681/ppej.27768

Mathie, R.G. (2020). A Whole School Approach: A Synthesis of Interconnected Policy, Practice, and Research Conceptualisations. In A.E.J., Wals, B. Bjonness, A. Sinnes & I. Ekeland (Eds), *Whole School Approaches to Sustainability* (pp. 9-33). Springer. 10.1007/978-3-031-56172-6_2

Νόμος 4039/2012 (2012). Για τα δεσποζόμενα και τα αδέσποτα ζώα συντροφιάς και την προστασία των ζώων από την εκμετάλλευση ή τη χρησιμοποίηση με κερδοσκοπικό σκοπό. (ΦΕΚ Α – 15/02.02.2012). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Reimert, I., Webb, L.E., van Marwijk, M.A. & Bolhuis, J.E. (2023). Review: Towards an integrated concept of animal welfare. *Animal*, *17*(4), 1-9. https://doi.org/10.1016/j.animal.2023.100838

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/302967, JRC120911

Siraj-Blatchford, J. & Pramling-Samuellson, I. (2016). Education for Sustainable Development in Early Childhood Care and Education: An Introduction. In J., Siraj-Blatchford, C. Mogharreban & E., Park (eds) *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, *14*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42208-4_1

Tilbury, D., & Galvin, M. (2022). Input Paper: *A whole school approach to learning for environmental sustainability*. European Commission. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-02/input-paper-whole-school-approach-sustainability.pdf

UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54675/CGBA9153

UNESCO (2020). Education for Sustainable Development: A Roadmap. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://doi.org/10.54675/YFRE1448

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (2023) Εγκύκλιος146472/ΓΔ4 *Εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο*. https://act.digitalschool.gov.gr/wp-content/uploads/2024/12/egkiklios-2024-12-06.pdf

Verhoeven, R., Butter, R., Martens, R. & Enders-Slegers, M.-J. (2023). Animal-Assisted Education: Exploratory Research on the Positive Impact of Dogs on Behavioral and Emotional Outcomes of Elementary School Students. *Children*, *10*(8), 1316. https://doi.org/10.3390/children10081316

Vuokari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxemburg: Publications Office of the European Union.* doi:10.2760/115376, JRC128415

Webster, A. J. E. (2001). Farm Animal Welfare: the Five Freedoms and the Free Market. *The Veterinary Journal*, *161*(3), 229-237. https://doi.org/10.1053/tvjl.2000.0563

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Βιωματική Διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών στο Δημοτικό 134

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Ψηφιακά Παιχνίδια ως Εργαλεία Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Προοπτικές και Ερευνητικές Κατευθύνσεις 181

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Η Εκπαίδευση ως Πράξη Δημοκρατίας: Δεξιότητες, Αξίες και Συλλογική Ευθύνη 200

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Η πρόσληψη της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του ΤΕΑΠΗ: Αντιλήψεις, εμπειρίες και προκλήσεις στη διαμόρφωση της στοχαστικής οπτικής απέναντι στην εκπαιδευτική πράξη 314

Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Χρύσα Κουράκη, Νατάσσα Κυριακοπούλου, Μαρία Σφυρόερα, Ελένη Τσαλαγιώργου, Βασίλης Τσάφος, Πέτρος Χαραβιτσίδης

Η Θεωρητική κατάρτιση στις Επιστήμες της Αγωγής και η σύνδεση με Πρακτική Άσκηση 318

Βιωματικές και Συμμετοχικές Πρακτικές στο Πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης 322

Αναστοχαστικές πρακτικές στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης 329

Η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών 336

Η αναστοχαστική ματιά και ο/η επαγγελματίας εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της συμμετοχής σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα 344

Θεματικό Συμπόσιο

Η πρόσληψη της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του ΤΕΑΠΗ: Αντιλήψεις, εμπειρίες και προκλήσεις στη διαμόρφωση της στοχαστικής οπτικής απέναντι στην εκπαιδευτική πράξη

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ
alandr@ecd.uoa.gr

Χρύσα Κουράκη
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ
ckouraki@ecd.uoa.gr

Νατάσσα Κυριακοπούλου
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ
ankyriak@ecd.uoa.gr

Μαρία Σφυρόερα
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ
msfyroera@ecd.uoa.gr

Ελένη Τσαλαγιώργου
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ
etsalagior@ecd.uoa.gr

Βασίλης Τσάφος
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ
vtsafos@ecd.uoa.gr

Πέτρος Χαραβιτσίδης
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ
pcharavits@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Στο παρόν συμπόσιο συζητάμε τους τρόπους με τους οποίους οι φοιτήτριες και οι φοιτητές του ΤΕΑΠΗ αντιλαμβάνονται, βιώνουν και αποτιμούν το στοχαστικό μοντέλο που έχουμε υιοθετήσει στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους. Σε ποιο βαθμό δηλαδή προσλαμβάνουν τις σπουδές τους ως ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που βασίζεται στην επιστημονική γνώση και ταυτόχρονα προάγει την κριτική σκέψη, την αναστοχαστική πρακτική και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη; Πώς επίσης αποτιμούν τις βιωματικές, διαδραστικές και συμμετοχικές πρακτικές μέσα από τις οποίες εξοικειώνονται με την στοχαστική αυτή οπτική, όπως αυτή συγκροτείται από τη διεπιστημονική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης; Κατά πόσο τέλος αποτιμούν τις δυνατότητες που τους παρέχονται μέσω της συμμετοχής τους σε διακρατικά και ευρωπαϊκά προγράμματα για συνομιλία με άλλα συστήματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών; Η διερεύνηση αυτής της πρόσληψης αποτελεί ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον και σημαντικό θέμα, καθώς αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται όχι μόνο τις σπουδές τους αλλά και την εκπαιδευτική πράξη, το σχολείο και τον ρόλο του στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και προοπτικά την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η ανάδειξη άλλωστε της φωνής των φοιτητών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτίμηση των πρακτικών εκπαίδευσής τους και τον επαναπροσδιορισμό τους. Στην εισήγηση επομένως εξετάζονται οι στάσεις και οι εμπειρίες των φοιτητριών/τών σχετικά α) με τη θεωρητική τους κατάρτιση στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και τον τρόπο με τον οποίο αυτές συνδέονται με την πρακτική άσκηση β) τις βιωματικές και συμμετοχικές πρακτικές που συγκροτούν το παιδαγωγικό πλαίσιο εκπαίδευσής τους γ) την στοχαστική οπτική με την οποία προσεγγίζεται η εκπαιδευτική πράξη κατά την ανάπτυξη της πρακτικής τους άσκησης και δ) τις παραμέτρους που συμβάλουν στη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως μελλοντικών νηπιαγωγών. Η ανάλυση βασίζεται σε ποιοτικά δεδομένα από φοιτητικές αφηγήσεις και ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ημερολόγια και εργασίες φοιτητριών και φοιτητών. Απώτερος σκοπός της εισήγησης είναι να διερευνηθεί και να αναδειχθεί η συμβολή του στοχαστικού μοντέλου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην οικοδόμηση μιας παιδαγωγικής ταυτότητας που βασίζεται στην αυτογνωσία, την στοχαστική και κριτική οπτική, την κοινωνική και πολιτική πλαισίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Λέξεις κλειδιά: Στοχαστικό μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, επαγγελματική ταυτότητα φοιτητών/τριών, βιωματικές - συμμετοχικές πρακτικές, στοχαστική οπτική

Abstract

In this symposium we discuss the ways in which students of Department of Early Childhood Education (NKUA) perceive, experience, and evaluate the reflective model that has been adopted within the framework of their education. In particular, we explore the extent to which they view their studies as a pedagogical framework grounded in scientific knowledge while simultaneously promoting critical thinking, reflective practice, and continuous professional development.We also examine how they assess the experiential, interactive, and participatory practices through which they become familiar with this reflective perspective, as it is shaped by the interdisciplinary approach to educational practice.Finally, we investigate how they evaluate the opportunities provided through their participation in transnational and European programs to engage in dialogue with other systems of teacher education. Exploring this perception constitutes a particularly interesting and significant issue, as it concerns the ways in which future educators themselves understand not only their studies but also educational practice, the school and its role within the broader social context, as well as, their prospective professional identity. Moreover, highlighting students' voice is a crucial factor in evaluating and re-examining teacher education practices.The paper, therefore, examines students' attitudes and experiences regarding: a) their theoretical training in the Sciences of Education and the ways in which it is connected to their teaching practice,b) the experiential and participatory practices that constitute the pedagogical framework of their education, c) the reflective perspective through which educational practice is approached during the development of their practicum andd) the factors that contribute to the formation of their professional identity as future preschool teachers.The analysis is based on qualitative data derived from students' narratives and questionnaires, interviews, journals, and assignments produced by the students. The ultimate aim of the paper is to explore and highlight the contribution of the reflective model of teacher education to the development of a pedagogical identity grounded in self-awareness, a reflective and critical perspective, and the social and political framing of educational practice.

Keywords: Reflective model of teacher education, student teachers' professional identity, experiential–participatory practices, reflective perspective

Εισαγωγή:

Η Θεωρητική κατάρτιση στις Επιστήμες της Αγωγής και η σύνδεση με Πρακτική Άσκηση

Η θεωρητική κατάρτιση στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και η οργανική σύνδεσή της με την Πρακτική Άσκηση αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των φοιτητών και φοιτητριών του ΤΕΑΠΗ. Η σύνδεση αυτή δεν αντιμετωπίζεται ως μια απλή διαδοχή θεωρητικών μαθημάτων και πρακτικών δραστηριοτήτων, αλλά ως μια δυναμική και αμφίδρομη διαδικασία, μέσα από την οποία οι φοιτητές/τριες καλούνται να επαναπροσδιορίσουν σταδιακά τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Στόχος της εκπαίδευσής τους, ήδη από το εισαγωγικό στάδιο της προσέγγισης του διεπιστημονικού πεδίου των Επιστημών της Εκπαίδευσης, είναι να δημιουργηθούν από τα πρώτα στάδια των σπουδών «ρωγμές» στις ήδη δηλαδή διαμορφωμένες, εμπειρικά θεμελιωμένες αντιλήψεις που φέρνουν οι νεοεισερχόμενοι/ες φοιτητές/τριες σχετικά με το σχολείο και τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να ανοίξει ο δρόμος για μια πιο σύνθετη, επιστημονικά τεκμηριωμένη και κριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών φαινομένων (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004).

Στο πλαίσιο αυτό, από το πρώτο εξάμηνο των σπουδών επιδιώκεται η εισαγωγή των φοιτητών/τριών σε μια διερευνητική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία δεν περιορίζεται στην παθητική αποδοχή γνώσεων, αλλά προϋποθέτει ενεργητική συμμετοχή, διατύπωση ερωτημάτων, αναστοχασμό και σύνδεση της θεωρίας με την εμπειρία. Παράλληλα, οι φοιτητές/τριες εισάγονται συστηματικά στην επιστημονική γνώση των Επιστημών της Εκπαίδευσης και καλούνται να εξοικειωθούν με βασικές έννοιες, όπως η διεπιστημονικότητα, η πολυπρισματική προσέγγιση της γνώσης και η ύπαρξη διαφορετικών μεθοδολογικών και ερευνητικών προσεγγίσεων (Ανδρούσου & Τσάφος, 2020). Η επαφή με πολλαπλούς τρόπους διδασκαλίας, εργασίας και προσέγγισης της γνώσης επιδιώκει να διευρύνει το γνωστικό και παιδαγωγικό τους ορίζοντα και να τους βοηθήσει να κατανοήσουν ότι η εκπαιδευτική πράξη δεν είναι μονοσήμαντη, αλλά διαμορφώνεται μέσα από επιλογές που στηρίζονται σε συγκεκριμένα θεωρητικά και αξιακά πλαίσια.

Το θεωρητικό πλαίσιο που στηρίζει αυτές τις επιλογές βασίζεται

στην παραδοχή ότι κάθε ουσιαστική αλλαγή στον τρόπο σκέψης των φοιτητών/τριών προϋποθέτει αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας που βιώνουν στο πανεπιστήμιο. Για τον λόγο αυτό, επιχειρείται η μετάβαση από ένα γνωσιοκεντρικό, γραμμικό και μονολογικό διδακτικό σχήμα σε ένα συμμετοχικό, διαλογικό και δυναμικό μοντέλο μάθησης. Η μάθηση προσεγγίζεται ως διαδικασία ενεργητικής εμπλοκής, όπου η προσωπική εμπειρία των φοιτητών/τριών δεν παραμερίζεται, αλλά αξιοποιείται μέσα από βιωματικές διαδικασίες και μέσα από την επεξεργασία της «εκπαιδευτικής μνήμης» τους, το προϋπάρχον δηλαδή πλέγμα βιωμάτων, εμπειριών και εσωτερικευμένων προτύπων που συγκροτούνται και σταδιακά παγιώνονται κατά τη μακρά σχολική τους διαδρομή ως μαθητών και μαθητριών (Kelchtermans, 2009). Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορούν σταδιακά να συνειδητοποιήσουν ότι χρειάζεται να αποστασιοποιηθούν κριτικά από τις αυτονόητες αντιλήψεις για το σχολείο και να μεταβούν από την αναπαραγωγή της γνώσης στην κατευθυνόμενη, αλλά σταδιακά και στη πιο αυτόνομη διερεύνησή της.

Στο πλαίσιο αυτό, το ερώτημα κατέχει κεντρική θέση ως βασικό εργαλείο ανάπτυξης της επιστημονικής σκέψης. Η διατύπωση ερωτημάτων, η αναζήτηση πιθανών απαντήσεων και η συζήτηση γύρω από διαφορετικές ερμηνείες συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου η γνώση δεν προσφέρεται ως έτοιμη, αλλά οικοδομείται μέσα από τον διάλογο και τη διερεύνηση. Η διαμόρφωση ενός συμμετοχικού και ενεργητικού πλαισίου πανεπιστημιακού μαθήματος στηρίζεται κυρίως σε βασικά ερωτήματα που λειτουργούν ως αφετηρία για τη θεωρητική και πρακτική διερεύνηση. Ερωτήματα όπως «Τι είναι Παιδαγωγικά;», «Τι σημαίνει το πέρασμα από την Παιδαγωγική στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης;», «Γιατί η Παιδαγωγική συγκροτείται σήμερα ως διεπιστημονικό πεδίο;» και «Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην παιδαγωγική θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη;» δεν αντιμετωπίζονται ως ζητήματα προς άμεση και δεδομένη απάντηση, αλλά ως πεδία προβληματισμού στην προοπτική ενός διερευνητικού προσανατολισμού, που συνοδεύει τους φοιτητές/τριες σε όλη τη διάρκεια των σπουδών τους και αποκτά ιδιαίτερη σημασία και στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης.

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη διαλογικών πρακτικών σε πολλά επίπεδα, οι οποίες αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήδη από αυτό το εισαγωγικό πεδίο. Ο διάλογος εκδηλώνεται μέσα από τη συνδιδασκαλία και τη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων, μέσα από την αλληλεπίδραση διδασκόντων

και φοιτητών/τριών, μέσα από τη συνεργασία των φοιτητών/τριών σε μικρές ομάδες και στην ολομέλεια, αλλά και μέσα από τη συνομιλία με προσκεκλημένους/ες εκπαιδευτικούς, που πραγματεύονται τις εμπειρίες από τη σχολική πράξη στην προοπτική του διαλόγου ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο και το Σχολείο. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο διαλογικό πλαίσιο, το οποίο συμβάλλει στην κατανόηση της πολυπλοκότητας τόσο της επιστημονικής όσο και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό, τα κεφάλαια που ακολουθούν εστιάζουν στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη μέσα από την εμπειρία της Πρακτικής Άσκησης, η οποία αποτελεί καθοριστικό πεδίο μάθησης και επαγγελματικής διαμόρφωσης (Αυγητίδου, Τζακάκη & Τσάφος, 2016). Ειδικότερα, εξετάζονται οι βιωματικές και συμμετοχικές πρακτικές που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης, οι αναστοχαστικές διαδικασίες που επιτρέπουν στους/ις φοιτητές/τριες να επεξεργαστούν την εμπειρία τους, η σταδιακή συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως μελλοντικών εκπαιδευτικών, καθώς και η καλλιέργεια της αναστοχαστικής οπτικής μέσα από τη συμμετοχή σε ευρύτερα εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Τα κεφάλαια αυτά προσεγγίζουν την εκπαίδευση ως μια σύνθετη διαδικασία, στην οποία η θεωρία, η πράξη, η γνώση και η εμπειρία, ο διάλογος και ο αναστοχασμός συνδέονται στενά, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού που είναι ικανός να σκέφτεται κριτικά, να συνεργάζεται, να ερευνά και να επαναπροσδιορίζει διαρκώς την πρακτική του (Elliott, 1993).

Βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (επ.) (2020). *Επιστήμες της Εκπαίδευσης: Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Gutenberg.

Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., & Τσάφος, Β. (Επιμ.). (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: Προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης*. Gutenberg.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107 - 128.

Elliott, J. (ed.) (1993). Reconstructing Teacher Education. Teacher Development. The Falmer Press.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching, 15*(2), 257- 272.

Βιωματικές και Συμμετοχικές Πρακτικές στο Πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης

Οι Πρακτικές Ασκήσεις του ΤΕΑΠΗ είναι εστιασμένες σε μεγάλο βαθμό στην επεξεργασία και τη διεύρυνση των εμπειριών των φοιτητών και των φοιτητριών, με στόχο την κριτική αναστοχαστική τους εμπλοκή με την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώκεται αρχικά η ανάσυρση και η επεξεργασία του προσωπικού βιώματος που έχει διαμορφωθεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας, μέσα από διαδικασίες που ενεργοποιούν την εκπαιδευτική μνήμη και καθιστούν ορατές συχνά ασυνείδητες ή βιωματικά εδραιωμένες αντιλήψεις για το σχολείο, τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και τη θέση των παιδιών στην εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, οι φοιτητές/τριες καλούνται να «βιώσουν» νέες εμπειρίες, τόσο μέσω της επαφής τους με πολιτισμικά και παιδαγωγικά παραδείγματα (ταινίες, αφηγήσεις, εκπαιδευτικά υλικά), όσο και μέσω επισκέψεων σε χώρους όπως μουσεία, εκθέσεις και εκπαιδευτικά κτήρια, οι οποίες λειτουργούν ως εναλλακτικά πεδία μάθησης και στοχασμού.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης στην επεξεργασία παιδαγωγικών ερωτημάτων με την υποστήριξη πολυτροπικού υλικού (κείμενα, οπτικοακουστικά μέσα, εκπαιδευτικές αφηγήσεις, συνεντεύξεις με γονείς και εκπαιδευτικούς), καθώς και στη συνεργατική εργασία σε ομάδες, όπου οι φοιτητές/τριες συζητούν εμπειρίες, διατυπώνουν προβληματισμούς και συνδιαμορφώνουν προτάσεις. Η μαθησιακή αυτή διαδικασία ενισχύεται μέσω σύντομων γραπτών εργασιών, οι οποίες λειτουργούν υποστηρικτικά στη σταδιακή ανάπτυξη και εμβάθυνση θεμάτων που αφορούν κρίσιμες παραμέτρους της εκπαιδευτικής πράξης, όπως η διεπιστημονικότητα, το εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι ανισότητες ευκαιριών, η κοινωνική δικαιοσύνη και η ενταξιακή εκπαίδευση.

Η συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση αποτελεί μια αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία όμως συνοδεύεται καιαπό μια σειρά δυσκολιών. Οι φοιτητές/τριες συχνά φέρουν βιωματικά και ασυνείδητα εδραιωμένες αντιλήψεις για την εκπαίδευση, οι οποίες δυσχεραίνουν την κριτική αποστασιοποίηση από οικεία μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης. Επιπλέον, η περιορισμένη εξοικείωσή τους με διαλογικές, διερευνητικές και συμμετοχικές πρακτικές καθιστά απαιτητική τη μετάβαση σε μια διαφορετική οργάνωση του μαθήματος, η οποία αποκλίνει αρκετές φορές από τις προσδοκίες τους για το «πανεπιστημιακό» πλαίσιο και την παρουσίαση της ύλης. Η έλλειψη σαφώς οριοθετημένου και γραμμικά δομημένου περιεχομένου ενδέχεται να δημιουργεί αίσθημα

ανασφάλειας, ενώ η δυσκολία προσέγγισης της εκπαίδευσης ως σύνθετου και πολυεπίπεδου φαινομένου, σε συνδυασμό με τις συνθήκες ενός πολυπληθούς αμφιθεάτρου, καθιστά συχνά απαιτητική την ανάπτυξη πρακτικών επεξεργασίας προσωπικών πεποιθήσεων και βιωμάτων.

Παρά τις δυσκολίες αυτές, μέσα από την –ενίοτε «ανατρεπτική»– εμπειρία των Πρακτικών Ασκήσεων, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, μαθαίνουν να τη συνδιαμορφώνουν, να συνεργάζονται, να διατυπώνουν ερωτήματα και να αναζητούν συλλογικά απαντήσεις. Σταδιακά εξοικειώνονται με εναλλακτικές προσεγγίσεις παιδαγωγικών ζητημάτων και με εργαστηριακούς, βιωματικούς και αναστοχαστικούς τρόπους μάθησης, τους οποίους καλούνται να αξιοποιήσουν τόσο στις σπουδές τους, όσο και στην ανάπτυξη των πρακτικών τους ασκήσεων. Με τον τρόπο αυτό, οι Πρακτικές Ασκήσεις συμβάλλουν τελικά στη διαμόρφωση μιας εναλλακτικής εμπειρίας εκπαίδευσης, που διευρύνει ουσιαστικά την εκπαιδευτική μνήμη των φοιτητών/τριών και επανατοποθετεί τη μάθηση ως διαδικασία ενεργή, συμμετοχική και κριτικά αναστοχαστική.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα βιωματικά-συμμετοχικά εργαστήρια που οργανώνονται καθ' όλη τη διάρκεια των Πρακτικών Ασκήσεων. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελούν τα εργαστήρια που βασίζονται σε βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, όπως «Το κουτί του βιβλίου»(Βογιατζόγλου, Κουράκη, Βορύλλα, 2015: 13). Πρόκειται για ένα εργαστήριο, όπου οι φοιτητές και οιφοιτήτριες διαβάζουν, επεξεργάζονται, αποδομούν και να επαναδομούν την ιστορία από ένα βιβλίο που επιλέγουν. Ένα κουτί παπουτσιών μετατρέπεται σε στοιχείο του σκηνικού ή διαμορφώνεται σύμφωνα με το βασικό θέμα του βιβλίου. Μέσα στο κουτί κατασκευάζονται και τοποθετούνται αντικείμενα, χάρτινες φιγούρες, κατασκευές από πλαστελίνη κλπ., τα οποία έχουν σχέση με το περιεχόμενο του βιβλίου. Αντίστοιχα ζωγραφίζουν το εξωτερικό του κουτιού ή της σακούλας σε σχέση με το θέμα και το σκηνικό του βιβλίου. Στη συνέχεια, βγάζοντας ένα ένα αντικείμενο από το κουτί και δείχνοντάς το αφηγούνται την ιστορία που διάβασαν.

Πρόκειται για μια ομαδική δραστηριότητα η οποία στηρίζεται στις ολιστικές προσεγγίσεις στη γλώσσα (Elley&Mangubhai, 1983)και στοχεύει αφενός στη συνεργασία των φοιτητών/τριών, αφετέρου στην επαφή τους με τη λογοτεχνία και την αισθητική απόλαυση, καθώς και στην προσωπική αναγνωστική ανταπόκριση, όπως ορίζεται από την Rosenblatt

(1994). Σύμφωνα με τη Rosenblatt, οτόπος, ο χρόνος, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, ακόμη και η παρουσία άλλων ατόμων που συμμετέχουν σε μια αναγνωστική εμπειρία, συνδιαμορφώνουν την πρόσληψη και το νόημα του κειμένου και καθορίζουν την αισθητική εμπειρία.

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, λοιπόν, καλούνται να διαβάσουν το βιβλίο, να εντοπίσουν και να επιλέξουν ομαδικά τα βασικά σημεία της πλοκής, τα στοιχεία του σκηνικού και τους χαρακτήρες. Σε όλη αυτή τη διαδικασία βασικό ρόλο παίζει η προσωπική πρόσληψη του κειμένου, οπτικού και λεκτικού, η εστίαση της προσοχής κάθε αναγνώστη και στη συνέχεια η διαπραγμάτευση της προσωπικής αναγνωστικής ανταπόκρισης, προκειμένου να συντεθεί μια νέα, ομαδική, συλλογική «αφήγηση».Η αφήγηση που τελικά προκύπτει, αποτελεί ουσιαστικά μια νέα ιστορία, η οποία έχει «φιλτραριστεί» και έχει επαναδομηθεί μέσα από μια ομαδική διαδικασία.

Το επιμέρους προσωπικό βίωμα της ανάγνωσης έχει μετατραπεί σε συλλογική εμπειρία. Οι ατομικοί παράγοντες (προσωπικές εμπειρίες και μνήμες, πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο, αξίες και ιδεολογικές τοποθετήσεις, προηγούμενη αναγνωστική εμπειρία και προσωπικές προσδοκίες) που ορίζουν και παράγουν το νόημα του κειμένου (Iser, 1978) συνδυάζονται, «συνομιλούν» μέσα από διαλογικές εργασίες και συνθέτουν μια νέα επαναφήγηση.Τα «κενά» που αφήνει το κείμενο για να τα συμπληρώσει ο εκάστοτε αναγνώστης, δεν καλύπτονται πλέον από έναν μόνο αναγνώστη, αλλά μέσα από μια διαδικασία συλλογικής ερμηνείας, κατά την οποία οι ατομικές εμπειρίες και οι πολιτισμικές αναφορές αποκτούν παιδαγωγική ορατότητα. Συνεπώς, μέσα από τη συνεργασία, οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται την ανάγνωση ως κοινωνική και διαλογική εμπειρία, γεγονός που τους επιτρέπει να σεβαστούν την ετερότητα της ερμηνευτικής εμπειρίας και να καλλιεργήσουν συνεργατικές δεξιότητες, που είναι κρίσιμες για τη μελλοντική τους εκπαιδευτική πρακτική.Παραδείγματα επίσης από την εφαρμογή ανάλογων προσεγγίσεων, εστιασμένα σε ομάδες μαθητών και μαθητριών, βοηθούν σημαντικά στη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης (Χαραβιτσίδης, 2006).

Τα βιωματικά εργαστήρια,όμως, δεν σταματούν στη συνεργασία και στη βιωματική εμπειρία. Επεκτείνονται σε ένα αναστοχαστικό στάδιο, όπου οι φοιτητές/τριες καλούνται να αναλογιστούν ποιες έννοιες και ποιες παιδαγωγικές διαστάσεις βίωσαν μέσα από τη διαδικασία, ποια στοιχεία της εμπειρίας τους ενεργοποίησαν, αλλά και με ποια κριτήρια θα παρατηρούσαν ή θα αξιολογούσαν μια αντίστοιχη δραστηριότητα στο

μέλλον. Η διαδικασία αυτή υποστηρίζεται τόσο από ατομικούς αναστοχασμούς όσο και από ομαδικές συζητήσεις και συλλογικές καταγραφές (π.χ. σε κοινά ψηφιακά περιβάλλοντα ανταλλαγής απόψεων-padlet), ενισχύοντας τον διάλογο και τη διαπραγμάτευση των διαφορετικών οπτικών. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες λειτουργούν ως μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί που επεξεργάζονται κριτικά τα χαρακτηριστικά, τις προϋποθέσεις και τις δυναμικές μιας μαθησιακής διαδικασίας.

Ιδιαίτερη επίσης έμφαση δίνεται στον τρόπο με τον οποίο αποτυπώνεται η πιθανή αλλαγή που επιφέρει η δραστηριότητα. Η μεταβολή δεν εντοπίζεται αποκλειστικά στο παραγόμενο υλικό, αλλά κυρίως στον λόγο των φοιτητών/τριών για τη μάθηση, στις μετατοπίσεις των κριτηρίων τους σχετικά με τηνεκπαιδευτική πράξη και στην ικανότητά τους να αναστοχάζονται πάνω στις ίδιες τους τις πρακτικές και εμπειρίες. Ενδεικτικές είναι οι σχετικές, ατομικές καταγραφές των φοιτητών/τριών:

«Το εργαστήριο αυτό με έκανε να αναλογιστώ παραπάνω κάποιες διαδικασίες, για παράδειγμα να προβληματιστώ και να σκεφτώ πως είναι να συμμετέχεις σε μια ομάδα, πόσο δημιουργικό αλλά και παράλληλα δύσκολο μπορεί να είναι. Επομένως, αυτό το εργαστήριο με έκανε να αναστοχαστώ πάνω σε διάφορα ερωτήματα για τη σημαντικότητα της ομαδικότητας, καθώς είναι ένα θέμα που απασχολεί εμάς τις μελλοντικές νηπιαγωγούς οι οποίες καλούμαστε να χρησιμοποιήσουμε τις έννοιες της ομαδικότητας και της συνεργατικότητας στο έργο μας, στο πλαίσιο της τάξης. Θα χαρώ πολύ λοιπόν να ξανά συμμετέχω σε τέτοιες δραστηριότητες, γιατί με γεμίζουν χαρά και αισιοδοξία, ενώ παράλληλα με βάζουν σε διαδικασίες εγρήγορσης της σκέψης και συνεχούς προσπάθειας για αυτοβελτίωση. Τέλος, αξίζει να αναφέρω πως η όλη διαδικασία του εργαστηρίου και ο αναστοχασμός πάνω σε αυτό, θεωρώ πως είναι η «αναπαράσταση» των διαδικασιών συνεργασίας και ομαδικότητας στο νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία στην οποία εμπλακήκαμε, πιστεύω πως είναι σημαντική, καθώς με παρόμοιο τρόπο θα λειτουργήσουμε μελλοντικά στο χώρο της σχολικής αίθουσας, όταν θα κληθούμε να δημιουργήσουμε ομάδες και να εισάγουμε τους μαθητές σε διαδικασίες συνεργατικότητας. Έτσι, όλα όσα αναφέρθηκαν στον παραπάνω αναστοχασμό, ακριβώς τα ίδια θεωρώ πως τα βιώνουν και τα παιδιά στο πλαίσιο της συνεργασίας της ομάδας στο νηπιαγωγείο. Είναι σημαντικό να τα αναγνωρίσουμε και να τα σκεφτούμε εις βάθος τώρα, καθώς μελλοντικά θα τα βιώσουμε στην σχολική τάξη, εκείνη τη φορά όχι σε ρόλο «μαθητή», αλλά σε ρόλο διδάσκοντα. Οπότε, μέσω του αναστοχασμού

και του *συνεχούς προβληματισμού σε αντίστοιχα θέμ*ατα, θα μπορέσουμε να γίνουμε μελλοντικά ευσυνείδητες/οι επαγγελματίες στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης». (Μ.Γ., 3ο έτος)

«- Όταν κάνουμε κάτι βιωματικό πάντα μας μένει, το θυμόμαστε και το κατανοούμε πολύ περισσότερο από οτιδήποτε θεωρητικό».

«Η ΘΕΒ ήταν μία αποκάλυψη για μένα. Δεν μπορούσα να φανταστώ ότι ένα πανεπιστημιακό μάθημα μπορεί να γίνει και έτσι. Νιώθω ότι σε μία εβδομάδα πήρα τόσα πολλά που μου άλλαξαν εντελώς την αντίληψη μου για το τι σημαίνει εκπαιδευτική πράξη».

«Με αυτές τις δραστηριότητες το θεωρητικό κομμάτι που έχουμε δει περνάει στην πράξη και εμείς μπαίνουμε στη θέση όχι μόνο να το χρησιμοποιήσουμε σε αυτού του τύπου δραστηριότητες αλλά και να ενεργήσουμε κριτικά πάνω σε αυτές».

«Μετατρέπουμε την θεωρία σε πράξη με βάση όσα προκύπτουν στις πρακτικές μαθαίνουμε να αναστοχαζόμαστε, να σκεφτόμαστε τι πήγε σωστά και τι όχι, τι περιθώρια βελτίωσης έχουμε τόσο εμείς οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί (Ε2.1) όσο και οι μέθοδοι που εφαρμόζουμε Στην πράξη επίσης δοκιμάζονται και άλλα στοιχεία μας, όπως η συνεργασία, η υπομονή, η ενσυναίσθηση».

«Μέσω των βιωματικών και συμμετοχικών δραστηριοτήτων δεν περιοριζόμασταν μόνο στη θεωρία, αλλά είδαμε και στην πράξη πώς εφαρμόζονται οι παιδαγωγικές αρχές. Ιδιαίτερα τα εργαστήρια βιβλίων που κάναμε με βοήθησαν να εφαρμόσω την πρακτική αυτή στην τάξη. Ακόμα, οι συζητήσεις και η συνεργασία με την ομάδα μου (Ε9)με βοήθησαν εξίσου να αντιληφθώ πολλά μέσω μιας ευρείας οπτικής».

«Έκθεση στις πραγματικές συνθήκες εκπαίδευσης κι όχι στις ιδανικές που συζητάμε στη θεωρία. Αλληλεπίδραση με διάφορα πλαίσια και απόκτησή δεξιοτήτων κι εμπειρίας».

Όπως προκύπτει μέσα από η ματιά των φοιτητών και των φοιτητριών καθίσταται σαφής η δυναμική σχέση θεωρίας και πράξης, όχι ως αφηρημένο παιδαγωγικό ζητούμενο, αλλά ως βιωμένη εμπειρία που οδηγεί σε ρητή συνειδητοποίηση βασικών παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στα αναστοχαστικά τους κείμενα αναδεικνύεται καταρχάς ο ρόλος του πλαισίου, καθώς αναγνωρίζουν ότι ο τρόπος οργάνωσης της δραστηριότητας, το κλίμα συνεργασίας, η υλικότητα των μέσων και η ίδια η χωροχρονική συνθήκη επηρεάζουν καθοριστικά τη νοηματοδότηση της μάθησης. Η εκπαιδευτική πράξη δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως

ουδέτερη μετάδοση περιεχομένου, αλλά ως διαδικασία που συγκροτείται μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες και σχέσεις.

Παράλληλα, επισημαίνουν τη σημασία της εμπλοκής και της ενεργού συμμετοχής ως θεμελιωδών όρων μάθησης. Η προσωπική τους συμμετοχή τους επιτρέπει να αντιληφθούν βιωματικά ότι το κίνητρο δεν προκύπτει εξωτερικά ή μηχανιστικά, αλλά συνδέεται με τη δυνατότητα επιλογής, έκφρασης και συνδιαμόρφωσης της μαθησιακής εμπειρίας. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στον ρόλο του παιχνιδιού και της τέχνης, τα οποία εκλαμβάνονται ως ουσιώδεις παιδαγωγικές πρακτικές που ενισχύουν τη δημιουργικότητα, την αισθητική απόλαυση και την ουσιαστική κατανόηση. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αναγνωρίζουν ότι οι ανοιχτές παιδαγωγικές δράσεις, οι οποίες επιτρέπουν πολλαπλές ερμηνείες και εναλλακτικές διαδρομές μάθησης, δημιουργούν χώρο για πρωτοβουλία, συνεργασία και κριτική σκέψη.

Τέλος, η βιωματική διάσταση των δραστηριοτήτων αναδεικνύεται κομβική, καθώς η μάθηση αποκτά προσωπικό νόημα όταν συνδέεται με το συναίσθημα, τη δράση και την εμπειρία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η θεωρητική γνώση περί συμμετοχικής, παιγνιώδους και ανοιχτής διδασκαλίας παύει να παραμένει σε επίπεδο εννοιολογικής κατανόησης και μετατρέπεται σε ενσώματη, αναστοχαστικά επεξεργασμένη εμπειρία. Έτσι, παρά τη δυσκολία των μετακινήσεων (Laursen, 2008) η σχέση θεωρίας και πράξης δε δηλώνεται απλώς, αλλά βιώνεται και επανανοηματοδοτείται μέσα από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Βογιατζόγλου, Α., Κουράκη, Χ., & Βορύλλα, Β. (2015). *Εκπαιδευτικό υλικό: Μικροί πολίτες εν δράσει. Εκπαιδεύοντας ενεργούς πολίτες.* Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη.

Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly, 19,* 53–67.

Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response.* Johns Hopkins University Press.

Laursen, P. F. (2008). Student teachers' conceptions of theory and practice in teacher education. In J. Kentel & A. Short (Eds.), *Totems and taboos: Risk and relevance in research on teachers and teaching* (pp. 171–182). Brill. https://doi.org/10.1163/9789087905675_018

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Χαραβιτσίδης, Π. (2006). Ένα βιβλίο γεννιέται… Ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας και παιδική λογοτεχνία. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, (77), 24–29.

Αναστοχαστικές πρακτικές στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης

Οι πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών (ΥΕ) για τη γνώση, τη μάθηση και τη διδασκαλία καθώς και για τις ικανότητες των μαθητών επηρεάζουν την εκπαιδευτική πρακτική τους. Οι πεποιθήσεις αυτές διαμορφώνονται πολύ νωρίς, μέσα από τις σχολικές εμπειρίες που έχουν οι ίδιοι ως εκπαιδευόμενοι, και φιλτράρουν τις αποφάσεις που λαμβάνουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Fives&Buehl, 2016). Συνήθως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνείδηση αυτών των ισχυρά εδραιωμένων, άδηλων πεποιθήσεων καθώς και του τρόπου που αυτές επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία είτε υποστηρίζοντάς την, είτε λειτουργώντας ως εμπόδιο.

Διερευνώντας, σε μια σειρά μελετών, τις πεποιθήσεις φοιτητών/τριών του Τμήματός μας πριν και μετά τη συμμετοχή στην Πρακτική Άσκηση (ΠΑ), διαπιστώσαμε ότι η μετάβαση από ένα δασκαλοκεντρικό σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας δεν είναι ούτε εύκολη ούτε αυτονόητη (Κυριακοπούλου & Σκοπελίτη, 2025. Kyriakopoulou & Skopeliti, 2024). Αντιθέτως, πρόκειται για μια αργή και σταδιακή διαδικασία, την οποία λαμβάνουμε συστηματικά υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος ΠΑ.

Τα ευρήματα των μελετών αυτών δείχνουν ότι οι ΥΕ εισέρχονται αρχικά στην ΠΑ με περισσότερο διαισθητικές αντιλήψεις, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί κυρίως στη βάση των προσωπικών τους σχολικών εμπειριών. Οι αντιλήψεις αυτές περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τη θεώρηση της διδασκαλίας ως διαδικασίας μεταφοράς γνώσης ή περιεχομένου, την αντίληψη της μαθησιακής ικανότητας ως έμφυτης και γρήγορης διαδικασίας (π.χ. «ή γεννιέσαι καλός μαθητής ή όχι») και τη θεώρηση της γνώσης ως σταθερής και αμετάβλητης. Οι πεποιθήσεις αυτές έρχονται συχνά σε αντίθεση με τις κονστρουκτιβιστικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις που διδάσκονται στο πλαίσιο των σπουδών και λειτουργούν ως εμπόδιο τόσο για τη δική τους ενεργό εμπλοκή όσο και για την εμπλοκή των μαθητών τους σε διαδικασίες ενεργητικής κατασκευής της γνώσης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικές πεποιθήσεις των ΥΕ συγκροτούνπολύπλοκα συστήματα πεποιθήσεων όπου συνυπάρχουν αντικρουόμενες πεποιθήσεις (Vosniadouetal.,2020). Έτσι,οι ΥΕ μπορεί να συμφωνούν θεωρητικάμε τα πλεονεκτήματα της κονστρουκτιβιστικής μάθησης, αλλά ταυτόχρονα να υποτιμούν τον ρόλο της προϋπάρχουσας γνώσης ή να θεωρούν πρωταρχική τη μετάδοση πε-

ριεχομένου. Για παράδειγμα, δείχνουν υψηλό βαθμό συμφωνίας ταυτόχρονα με αντικρουόμενες δηλώσεις όπως «*Ένα σημαντικό έργο των εκπαιδευτικών είναι να διδάσκουν στους μαθητές τους στρατηγικές μάθησης, πώς να μαθαίνουν*» και «*Το βασικό έργο των εκπαιδευτικών είναι να μεταδίδουν τη γνώση*». Μάλιστα, στις περισσότερες περιπτώσεις, οι ΥΕ δεν έχουν επίγνωση αυτών των εσωτερικών αντιφάσεων, γεγονός που καθιστά τον μετασχηματισμό των πεποιθήσεών τους ιδιαίτερα δύσκολο.

Για τον λόγο αυτό, ήδη από την αρχή της ΠΑ δίνεται έμφαση στην ανάδειξη της προσωπικής θεωρίας των ΥΕ. Από το α΄ έτος σπουδών, οι φοιτητές/τριεςεισάγονται σε διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους προσεγγίζουμε παιδαγωγικά ζητήματα και εξοικειώνονται σταδιακά με εργαστηριακές, βιωματικέςκαιαναστοχαστικέςπρακτικές τις οποίες τόσο στις σπουδές τους όσο και στις ΠΑ. Στο β'έτος σπουδών επιχειρείται συστηματικότερα η αναζήτηση και επεξεργασία των προσωπικών ρητών και άρρητων αντιλήψεων, πεποιθήσεων, αξιών, και στάσεων τους σχετικά με τη μάθηση, τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών, καθώς και τον προσανατολισμό και την αξιοποίηση του αναλυτικού προγράμματος. Η ίδια οπτική διατρέχει και τις ΠΑ των επόμενων ετών.

Στο πλαίσιο της ΠΑ, στόχος μας είναι αφενός η κατανόηση των αντικρουόμενων πεποιθήσεων των ΥΕ και αφετέρου η ανάδειξη και ο σταδιακός μετασχηματισμός τους.Τα βασικά ερωτήματα που μας απασχολούν είναι: α) πώς υποστηρίζουμε τους/τις ΥΕ ώστε να αποκτήσουν επίγνωση των πεποιθήσεών τους, β) πώς διευκολύνουμε την αναδιοργάνωση και τον μετασχηματισμό αυτών των πεποιθήσεων, και γ) πώς οι ίδιοι/ες οι ΥΕ αντιλαμβάνονται αυτή την αναστοχαστική οπτική.

Το πρώτο βήμα αφορά την επίγνωση των πεποιθήσεων και της επίδρασης αυτών στους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς τους καθώς και τη μετατροπή τους σε αντικείμενο ρητού και συστηματικού διαλόγου. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ, επιδιώκουμενα εμπλέξουμε τους/τις φοιτητές/τριες σε μεταγνωστικές και αναστοχαστικές διεργασίες, παρέχοντας τους ευκαιρίες να στοχαστούν πάνω στη γνώση τους, την εκπαιδευτική πράξη και το εκπαιδευτικό πλαίσιο, να αναδείξουν την λανθάνουσα προσωπική τους θεωρία και να αναγνωρίσουν ασυμφωνίες, να εξετάσουν πολλαπλές οπτικές, να κατανοήσουν και να αναθεωρήσουν τις ιδέες τους (Ανδρούσου&Τσάφος, 2013).

Παράλληλα, στοχεύουμε στη διαμόρφωση μια κονστρουκτιβιστικής και αλληλεπιδραστικής συνθήκης εμπλοκής (Chi, 2021. Chi & Wylie, 2014). Αρχικά διευκολύνουμε την ατομική επεξεργασία και παρακολού-

θηση των προσωπικών κατανοήσεων των ΥΕ -διευκολύνουμε τους/τις φοιτητές/τριες να παρακολουθήσουν τις κατανοήσεις τους και να αναπτύξουν νέες ιδέες. Στη συνέχεια δημιουργούμε συνθήκες κοινωνικής συνδιαλλαγής, όπου ο ένας επεξεργάζεται τις κατανοήσεις και συνεισφορές του άλλου και μέσα από τέτοιες συνδιαλλαγές εμπλουτίζουν, επεκτείνουν ή και αναθεωρούν τη γνώση τους.

Λόγω του μεγάλου αριθμού φοιτητών/τριών στις ΠΑ, τα τελευταία χρόνια έχουμε στραφεί στη δημιουργία μικρότερων κλιμακίων (μέγιστος αριθμός 40-45 ατόμων). Κάθε διδάσκων/ουσα αναλαμβάνει τόσο τις διαλέξεις όσο και τις εποπτείες ενός κλιμακίου, γεγονός που επιτρέπει μια συνεχή συνομιλία μεταξύ θεωρίας και εποπτείας. Οι φοιτητές/τριες εμπλέκονται σε μια διαρκή συνθήκη αναστοχασμού όπου αρχικά αναπτύσσονται συζητήσεις και κοινωνικόςδιάλογος μέσα από την έκθεση σε αντικρουόμενες θεωρητικές προσεγγίσεις και αναστοχαστικές διεργασίες (Ferguson, 2020. Hatano & Inagaki, 2013). Οι ΥΕ στοχάζονται πάνω σε βίντεοκαι δελτία παρατηρήσεων εκπαιδευτικών πλαισίων τόσο ατομικά όσο και στην ολομέλεια. Υπάρχει μια διαλογική αλληλεπίδραση και επιχειρηματολογία, (π.χ. συγκρίσεις ατομικών ημερολογίων, κριτική προσέγγιση κειμένων, αξιοποίηση οπτικοακουστικών αφηγήσεων) καθώς και αξιοποίηση ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων (π.χ. padlet) προς αυτή την κατεύθυνση. Οι παρουσιάσεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών και η κριτική προσέγγιση διαφορετικών εκπαιδευτικών πλαισίωνενισχύουν περαιτέρω τη διαδικασία αναστοχασμού.

Ως διδάσκοντες/ουσες, επιδιώκουμε τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που επιτρέπει στους/στις ΥΕ να εκφράσουν τις πεποιθήσεις τους και προάγει και τη συλλογική κατανόηση. Συνδυάζεται μια επιστημική οπτική -μέσω της πρόσβασης σε πολλαπλές οπτικές και προσεγγίσεις-με μια κοινωνική οπτική, η οποία ενθαρρύνει το διάλογο και την επιχειρηματολογία. Η συζήτηση και η επιχειρηματολογία στο μάθημα μπορεί να είναι αποτελεσματικές, επειδή εξασφαλίζουν από τη μια ότι οι φοιτητές/τριες κατανοούν την ανάγκη να αναθεωρήσουν σε βάθος τις πεποιθήσεις τους αντί να εμπλέκονται σε επιφανειακές, μεμονωμένες αναθεωρήσεις και από την άλλη, ότι αφιερώνουν το σημαντικό χρόνο και την προσπάθεια που απαιτούνται για να εμπλακούν στις συνειδητές και εμπρόθετες αναθεωρήσεις των πεποιθήσεών τους.

Τα αποτελέσματα αυτών των διεργασιών αποτυπώνονται στις αντιλήψεις των ΥΕ. Με την ολοκλήρωση της ΠΑ το προηγούμενο ακαδημαϊκό έτος, οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα σύντομο

ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της πρακτικής άσκησηςμέσω της πλατφόρμας GoogleForms, με σκοπό τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τις αντιλήψεις τους για την ΠΑ κατά το τρίτο έτος σπουδών.Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε α) μια σειρά κλειστών δηλώσεων σχετικά με τον ρόλο της θεωρητικής κατάρτισης στη στήριξη των δεξιοτήτων ΠΑ, καθώς και τη συμβολή βιωματικών και συμμετοχικών δραστηριοτήτων στην κατανόηση παιδαγωγικών αρχών όπου οι ΥΕ έπρεπε να δηλώσουντο βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας σε μια 6βάθμια κλίμακα Likert, και β) ανοιχτού τύπου ερωτήσεις όπου ζητήθηκεαπό τους συμμετέχοντες να περιγράψουν τους τρόπους με τους οποίους οι σπουδές και οι πρακτικές εμπειρίες συνέβαλαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ή/και στη διαμόρφωση αναστοχαστικής/κριτικής οπτικής.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 56%και το 40% των συμμετεχόντων θεωρούν ότι η ΠΑ ενθαρρύνει «πάρα πολύ» και «πολύ» αντίστοιχα,την ανάπτυξη στοχασμού και κριτικής ανάλυσης της διδασκαλίας.Μάλιστα οι διαδικασίες που καταγράφονται ότι λειτούργησαν θετικά προς αυτή την κατεύθυνση είναι α) η αξιοποίηση οπτικοακουστικών αφηγήσεων, οι συνομιλίες με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, και η κριτική προσέγγιση παιδαγωγικών κειμένων, β) οι διαλογικές-συνεργατικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν στο πλαίσιο της ΠΑ, γ) η αξιοποίηση μεθοδολογικών εργαλείων (π.χ. ημερολόγια παρατήρησης), και δ) ο διαμεσολαβητικός ρόλος των εποπτειών. Ακολουθεί ένα απόσπασμα για το πώς η εποπτεία σχετικά με το σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων υποστήριξε την ανάπτυξη κριτικής σκέψης:

«Ομολογημένα, με προβλημάτισαν ποικίλα πράγματα κατά τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων. Καταρχάς συνειδητοποίησα πως δεν ήξερα τι σημαίνει «ανοιχτές δραστηριότητες». Μια ανοιχτή διαδικασία προσφέρει χώρο στα παιδιά για να εκφραστούν, να δημιουργήσουν και να ορίσουν ως ένα βαθμό την δραστηριότητα. Παρότι το γνώριζα αυτό, κατά τον σχεδιασμό επέλεγα δραστηριότητες κλειστές, που δεν άφηναν περιθώρια αναμόρφωσης από τα παιδιά, ενώ συχνά τα καθοδηγούσα (.) Έτσι προβληματίστηκα γενικότερα για την δύναμη των σχολικών μου εμπειριών και πώς με επηρεάζουν ως προς την επιλογή και τον σχεδιασμό παρεμβάσεων. Είδα πώς λειτουργώ στην πράξη και μέσω του αναστοχασμού μού δόθηκε η ευκαιρία να εντοπίσω ποια στοιχεία θεωρούσα πως έχω κατακτήσει αλλά τελικά αγνόησα κατά τις παρεμβάσεις. Κάποια από αυτά είναι η γνώση του πλαισίου και η ανοιχτότητα των δραστηριοτήτων όπως προανέφερα, αλλά και η σημασία του κινήτρου.» *(φοιτήτρια γ' έτους)*

Μέσα από τις καταγραφές των ΥΕ αναδεικνύεται μια σταδιακή μεταβολής τις δικές τους διεργασίες μάθησης, στις αντιλήψεις τους για τη μάθηση και τη διδασκαλία και στην προσωπική τους θεωρία. Αυτή η αλλαγή οδηγεί σταδιακά σε πιο αργές, αλλά σταθερές αλλαγές και στους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς τους. Σταδιακά αρχίζουν να λαμβάνουν υπόψη τους και να ενσωματώνουν πιο σταθερά κονστρουκτιβιστικές διεργασίες μάθησης που επεξεργαζόμαστε στο πλαίσιο της ΠΑ. Ακολουθούν δυο αποσπάσματααναστοχασμού φοιτητριών του γ' έτους ΠΑ:

Απόσπασμα 1: «Στο μάθημα μου δόθηκε η ευκαιρία να εντοπίσω τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικής μου θεωρίας, καθώς εκείνη είναι που αποτελείθεμέλιο των πράξεων μου. Πρόσφατα μελέτησα τη δραστηριότητα που είχα οργανώσει σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο της συμμετρίας, στο μάθημα 901 και διαπίστωσα τη μεταβολή μου στις πρακτικές που χρησιμοποιούσα. Συγκεκριμένα, η δραστηριότητα τότε, δεν περιλάμβανε τόσο στοιχεία σύγχρονων θεωριών μάθησης, αφού απουσίαζαν στοιχεία αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, κυριαρχούσαν επιβραβεύσεις και στόχος μου ήταν μόνο η κατάκτηση της γνώσης. Αν μελετήσουμε τους σχεδιασμούς που οργανώσαμε στο παρόν μάθημα, θα διαπιστώσουμε ότι πλέον έχω κατανοήσει τη θεωρία και προσπαθώ να την εντάξω με ποικίλους τρόπους στην εκπαιδευτική πράξη. Για παράδειγμα, στους σχεδιασμούς μας, έδινα ιδιαίτερη βαρύτητα στη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων στα παιδιά, στη συμμετοχή της ολομέλειας, στις αλληλεπιδράσεις των υποκειμένων καθώς και στην ανάπτυξη ενός ασφαλούς πλαισίου στο οποίο οι μαθητές/τριες θα είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις και τις ιδέες τους. Επίσης, με την συμφοιτήτρια μου πάντα θέταμε τις ανάγκες των παιδιών ως κυρίαρχο άξονα στις δράσεις μας και είχαμε εντοπίσει ότι μία βασική ανάγκη των παιδιών ήταν να μοιραστούν ένα κομμάτι της ταυτότητάς τους.»

Απόσπασμα 2: «Ένα ακόμη πράγμα που με ταρακούνησε αρκετά σε αυτό το εξάμηνο είναι ο ρόλος που είχα στις παρεμβάσεις. Υπήρξε η μετάβαση από την παρατήρηση στον σχεδιασμό και μέσω αυτής της μετάβασης προβληματίστηκα και αναστοχάστηκα. Πιο συγκεκριμένα, παρατήρησα ότι επειδή σκεφτόμουν το αποτέλεσμα (.) καθοδηγούσα την πορεία των συζητήσεων για να φτάνουν πιο κοντά στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Αυτή η αλλαγή από τον υποστηρικτικό ρόλο, που ήθελα να έχω, στον καθοδηγητικό, με προβλημάτισε αρκετά επειδή θεωρώ ότι έτσι δεν έδωσα την ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν. Δηλαδή, έκανα συγκεκριμένες ερωτήσεις και συνήθως δεν ρωτούσα τα παιδιά να επεκτεί-

νουν την σκέψη τους αλλά τους πρότεινα να κάνουμε ένα βήμα προς την υλοποίηση της δράσης. (.)»

Αυτές οι αναστοχαστικές διεργασίες φαίνεται ακολούθως να μεταφέρονται και στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης ΕΣΠΑ. Η ΠΑ ΕΣΠΑ δεν αντιμετωπίζεται απλά ως μια «ευκαιρία» διεύρυνσης του χρόνου της ΠΑ και σύνδεσης με την αγορά εργασίας, αλλά ως μια «ευκαιρία» αξιοποίησης και εμβάθυνσης στις κατανοήσεις που συνοικοδομήθηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών στο ΤΕΑΠΗ και τελικά ενδυνάμωσης, καθώς και ως «ευκαιρία» διεύρυνσης σε πολλούς και διαφορετικούς χώρους μη τυπικής εκπαίδευσης. Οι ΥΕ που συμμετείχαν στην πρακτική ΕΣΠΑ αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της παρατήρησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, τη συνδέουν με την κατανόηση του πλαισίου και κυρίως με την καλύτερη γνώση των παιδιών για το σχεδιασμό, αλλά και με αναστοχαστικές πρακτικές. Παραθέτονται σχετικά αποσπάσματα από συνεντεύξεις μαζί τους:

«Η παρατήρηση και ο αναστοχασμός είναι εργαλεία τα οποία κρατάω σφιχτά μέχρι και σήμερα. Σε απομακρύνουν από τον διεκπεραιωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης,... Τα εργαλεία αυτά ανοίγουν τον οπτική σου, σε προβληματίζουν τόσο για εσένα, όσο και για τους γύρω σου, σε βάζουν σε μια διαδικασία δια βίου μάθησης και βελτίωσης του εαυτού και του έργου σου» (Φ5)

«Πέρα από το γεγονός πως έβλεπα την εκπαιδευτική διαδικασία, έκρινα και τον εαυτό μου σε αυτήν. Δηλαδή τι διαφορετικό κάνω και τι όχι από το στερεοτυπικό τρόπο εκπαίδευσης ή τον τρόπο που αξιοποιούσε η ίδια η εκπαιδευτικός. Παρατηρούσα ότι δεν απομακρυνόμουν σε σχέση με την προσέγγιση από το πλαίσιο που βρισκόμουν, παρόλο που δεν μου άρεσε» (Φ14)

Το γεγονός ότι οι φοιτήτριες/ές από τη μία δεν έχουν ακόμη απομακρυνθεί από τις νέες τους κατακτήσεις (συνειδητοποίηση ρόλου θεωρίας, μεθοδολογικά εργαλεία, αναστοχαστικές πρακτικές, εξοικείωση με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις κλπ) μαζί με τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε εποπτείες ατομικά ή συλλογικά και να μεταβιβάσουν ό,τι έχουν οικοδομήσει σε χώρους μη τυπικής εκπαίδευσης φαίνεται να συμβάλλει ουσιαστικά στη συγκρότηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία.

Βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Α. & Τ σάφος, Β. (2013). Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο. Στο Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ

Chi, M.T.H. (2021). Translating a theory of active learning: An attempt to close the research-practice gap in education. *Topics in Cognitive Science, 13*(3), 441-463. https://doi.org/10.1111/tops.12539

Chi, M.T.H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational psychologist, 49*(4), 219-243. DOI: 10.1080/00461520.2014.965823

Ferguson, L.E. (2020). Teacher beliefs in higher education. *Læring om læring: Proceedings fraLæringsfestivalen 2020, 4*(1).

Fives, H., & Buehl, M.M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*(1), 114-121. https://doi.org/10.1177/2372732215623554

Hatano, G., & Inagaki, K. (2013). Sharing cognition through collective comprehension activity. In D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead, *Learning relationships in the classroom* (pp. 276-292). Routledge

Kyriakopoulou, N. & Skopeliti, I. (2024). Pre-service teachers' epistemic and educational beliefs about learning, teaching and students' cognitive engagement: Their effect on selecting teaching practices. *International Journal of Early Childhood Education, 30*(1), 1-29. http://dx.doi.org/10.18023/ijece.2024.30.1.001

Κυριακοπούλου, Ν. & Σκοπελίτη, Ε., (2025). Αλληλεπιδραστική, Κονστρουκτιβιστική ή Ενεργή Εμπλοκή των Μαθητών; Συνύπαρξη Αντικρουόμενων Ιδεών στις Επιλογές Υποψήφιων Εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας για την Εκπαιδευτική Πράξη. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού, 21*, 45-58

ανακτήθηκε από https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/37406

Vosniadou, S., Lawson, M.J., Wyra, M., Van Deur, P., Jeffries, D., & Ngurah, D.I.G. (2020). Pre-service teachers' beliefs about learning and teaching and about the self-regulation of learning: A conceptual change perspective. *International Journal of Educational Research, 99*, 101495. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101495

Η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών

Το μοντέλο του εκπαιδευτικού ερευνητή και στοχαζόμενου επαγγελματία βρίσκεται στο επίκεντρο της ανάπτυξης του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολικής Ηλικία (ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ). Ζητούμενο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι η απόκτηση ενός εύρους ερευνητικών, (ανα)στοχαστικών και συνεργατικών δεξιοτήτων που θα επιτρέπουν στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς όχι μόνο να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στην θεωρία και την πράξη αλλά να ερμηνεύσουν και να προσεγγίσουν κριτικά την εκπαιδευτική διαδικασία (Schon, 1983, Day, 1995, Zeichner, 2005). Η αναστοχαστική πρακτική απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να πάρει απόσταση από την πράξη του, να την αναλύσει, να την ερμηνεύσει κριτικά, να δοκιμάσει εναλλακτικές δράσεις και να την επαναξιολογήσει (Κατσαρού &Τσάφος, 2003, Αυγητίδου, 2014). Η συνεχής προσπάθεια βελτίωσης της εκπαιδευτικής συνθήκης, στην οποία επιδίδεται ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός έχει ως στόχο την ισότιμη ανάπτυξη όλων των μαθητών (Schnellertκ.ά, 2008). Σε αυτήν την προοπτική, απαραίτητη προϋπόθεση αναδεικνύεται η κοινωνικοπολιτισμική πλαισίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Zeichner&Liston, 1987, Pollard, 2002) η οποία, αφενός, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν και να προσαρμόσουν αναλόγως την πρακτική τους (Ανδρούσου, Δαφέρμου-Κορτέση, Τσάφος, 2016, Σφυρόερα, 2019) και αφετέρου, τους βοηθά να αναγνωρίσουν την πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης ως θεσμού και ως πράξης (Smith&Lovat, 2003,Τσάφος, 2014).

Υπό το πρίσμα της παραπάνω θεωρητικής προσέγγισης, η επαγγελματική ταυτότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών αποτελεί μια συνθήκη υπό συνεχή διαπραγμάτευση στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης του ΤΕΑΠΗ, η οποία έχει ως στόχο να βοηθήσει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να δουν τον μελλοντικό επαγγελματικό εαυτό τους όχι ως έναν διεκπεραιωτή που εφαρμόζει τη θεωρία που διαμορφώνει η επιστημονική ή διοικητική ιεραρχία αλλά ως έναν εκπαιδευτικό – ερευνητή που κατανοεί την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πράξης και έχει την ικανότητα στοχασμού και κριτικής αμφισβήτησης του έργου του.

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας εμπεριέχει τόσο το επαγγελματικό όσο και το προσωπικό στοιχείο καθώς το άτομο έχει ενεργητικό ρόλο στην διαμόρφωση της ταυτότητάς του μέσω των αντιλήψεων, των προσωπικών εμπειριών και των ατομικών επιδιώξεων και στόχων

(Beauchamp & Thomas, 2009). Στην περίπτωση της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών, το προσωπικό στοιχείο είναι εξαιρετικά σημαντικό καθώς οι φοιτητές/τριες προσέρχονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχοντας ισχυρά βιώματα ως μαθητές/τριες και, πολλές φορές αποκρυσταλλωμένη άποψη για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και διαμορφωμένες αντιλήψεις για την μάθηση και την διδασκαλία (Fives & Buehl, 2008). Μια σειρά από μελέτες, υποστηρίζουν ότι η εμπειρική γνώση των υποψηφίων εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για την κατανόηση των επιστημονικών γνώσεων ή να οδηγήσει σε παρανοήσεις, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα για την διερεύνηση των πεποιθήσεων τους, την αποδόμηση αυτών των πεποιθήσεων και την αναπλαισίωσήτους (Βοσνιάδου, Βαμβακούση & Σκοπελίτη, 2008, Vosniadou, 2013, Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2020).

Λαμβάνοντας υπόψη την σπουδαιότητα που διαδραματίζουν οι άρρητες πεποιθήσεις, τα βιώματα και οι εκπαιδευτικές αξίες των υποψηφίων εκπαιδευτικών, η προσωπική,δηλαδή, εκπαιδευτική θεωρία τους, επιχειρούμε να βοηθήσουμε τους/τις φοιτητές/τριες[1] να συνειδητοποιήσουν, αρχικά, την προσωπική θεωρία τους και ακολούθως, να την αναμορφώσουν και να την εμπλουτίσουν μέσα στο σχήμα της κριτικής αυτό-διερεύνησης (Ματσαγγούρας, 1998, Τσάφος, 2014).

Στην συνέχεια, παρουσιάζονται τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης του ΤΕΑΠΗ, τα οποία, μεταξύ άλλων, έχουν ως στόχο να θέσουν τα θεμέλια της συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού ερευνητή και αναστοχαζόμενου επαγγελματία για τις φοιτήτριες του Τμήματος. Παράλληλα, παρατίθενται αποσπάσματα των αναστοχαστικών ημερολογίων καθώς και των ομαδικών/ατομικών εργασιών των φοιτητριών (3ου και 4ου έτους), που αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιες αξιολογούν τις διαδικασίες συγκρότησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Η επεξεργασία της βιβλιογραφίας

Η επεξεργασία της βιβλιογραφίας γίνεται σε ένα αλληλεπιδραστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι φοιτήτριες έρχονται σε επαφή με την επιστημονική γνώση συνομιλώντας με τον εαυτότους,τις συμφοιτήτριες τους, τους/τις διδάσκοντες/ουσες, την ευρύτερη (εκπαιδευτική) κοινότητα. Η βιωματική και συνεργατική επεξεργασία της βιβλιογραφίας αποσκοπεί στο να γνωρίσουν οι φοιτήτριες ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της επι-

1. Στο εξής χρήση μόνο του θηλυκού

στημονικής γνώσης από αυτόν που γνώρισαν στα μαθητικά τους χρόνια καθώς και να δημιουργήσει τις πρώτες ρωγμές στην οπτική τους για την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία έχει ήδη διαμορφωθεί εμπειρικά τα προηγούμενα χρόνια. Με αυτό τον τρόπο προκύπτουν και οι πρώτες εσωτερικές συγκρούσεις τις οποίες συμπεριλαμβάνουν στα αναστοχαστικά τους ημερολόγια:

«Μπορούν όλα αυτά να εφαρμοστούν στην πράξη; Μήπως είναι απλά θεωρία;» (Φ19)

«Η σύνδεση θεωρίας και πράξης αποτελεί ένα δύσκολο κομμάτι. Όμως η ύπαρξη θεωρίας ενθαρρύνει το άτομο να σκεφτεί και να ξεκινήσει από κάπου την σκέψη και τις ιδέες του. Επίσης, αυτή η θεωρία μπορεί τελικά να σε οδηγήσει σε διάψευση αυτής (σ.σ. της σκέψης) και αλλαγή απόψεων.» (Φ21)

«Αναρωτιέμαι συχνά πως θα μπορέσω να εφαρμόσω στην πράξη κάτι που δεν έχω βιώσει ποτέ ως μαθήτρια.» (Φ3)

Η διαπραγμάτευση της έννοιας του εκπαιδευτικού ερευνητή και στοχαζόμενου επαγγελματία

Η διαπραγμάτευση της έννοιας του εκπαιδευτικού ερευνητή και στοχαζόμενου επαγγελματία είναι συνεχής και πολυεπίπεδη. Οικοδομείται μέσα από μια διαρκή προσπάθεια ανάπτυξης των ερευνητικών δεξιοτήτων των φοιτητριών που αφορούν την παρατήρηση, την ανάλυση και την ερμηνεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα μεθοδολογικά ζητήματα της παρατήρησης συσχετίζονται με τις ρητές και άρρητες πεποιθήσεις τους, με την δύναμη των προσωπικών βιωμάτων τους αλλά και την σημασία της κατανόησης του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία:

«Μέσα από τις διάφορες εργασίες που είχαμε και κατά τη διάρκεια των καταγραφών σε διάφορα βίντεο, παρατήρησα ότι *κατέγραφα όσα θεωρούσα σημαντικά, επηρεασμένη από τις δικές μου πεποιθήσεις, βιώματα, συνήθειες και αντιλήψεις.* Αυτή η συνειδητοποίηση με βοήθησε να κατανοήσω καλύτερα τη σημασία της αντικειμενικότητας και της πολύπλευρης προσέγγισης στη διδασκαλία και την παρατήρηση» (Φ14)

Ο αναστοχασμός ως βασική παράμετρος της έννοιας τους εκπαιδευτικού ερευνητή αλλά και ως απαραίτητη προϋπόθεση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται σε ατομικό αλλά και ομαδικό επίπεδο κατά την Πρακτική Άσκησης (ομάδες εργασίας, κλιμά-

κια, ολομέλεια). Οι αναστοχαστικές διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται οι φοιτήτριες αφορούν τα συναισθήματα,τις προσδοκίες, την άρρητη προσωπική θεωρία τους, συσχετίζονται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και βασίζονται σε παιδαγωγικά τεκμήρια του,υπό μελέτης κάθε φορά, εκπαιδευτικού πλαισίου. Με αυτόν το τρόπο επιχειρείται η ανάδειξη του αναστοχασμού ως η κύρια διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου (Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016). Τα παρακάτω αποσπάσματα σκιαγραφούν την οπτική που αναπτύσσουν οι φοιτήτριες σε σχέση με τις αναστοχαστικές διαδικασίες και την προσέγγιση της έννοιας του εκπαιδευτικού ερευνητή:

«Μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού, ένιωσα αυτογνωσία και ανάγκη για εξέλιξη. Διαπίστωσα ότι υπάρχουν τομείς στους οποίους χρειάζομαι ακόμη εξάσκηση κυρίως στο να ενισχύω τον στοχαστικό λόγο των παιδιών και να δίνω περισσότερες ευκαιρίες για αυτενέργεια. Αυτή η συνειδητοποίηση συνοδεύτηκε από ένα αίσθημα ευθύνης αλλά και κινητοποίησης να βελτιωθώ ως παιδαγωγός».(Φ5)

«Οι απομαγνητοφωνήσεις των ηχογραφήσεων των παρεμβάσεων λειτουργήσαν για εμένα με αναστοχαστικό τρόπο. Ξαναβρέθηκα στη σκηνή που λάμβανε χώρα η παρέμβαση, όχι ως συμμετέχουσα αλλά ως εξωτερική κριτής-αξιολογήτρια της δράσης μου. Μπορώ να πω πως περισσότερο προβληματίστηκα γόνιμα». (Φ11)

«Παρατηρώντας, καταγράφοντας, συζητώντας και έπειτα αναλύοντας με τους καθηγητές και τους συμφοιτητές μας, κατανοούμε πώς οι γνώσεις μας τροποποιούνται στη πράξη, καταλαβαίνουμε πόσο χρήσιμο εργαλείο είναι η θεωρία πριν την εφαρμογή». (Φ16)

«Το βασικότερο όμως που μαθαίνω θα έλεγα ότι είναι η σπουδαιότητα του να εξελίσσω και να εμπλουτίζω διαρκώς την προσωπική μου θεωρία μέσα από τη συνεχή μελέτη της βιβλιογραφίας, τις δοκιμές στην πράξη και τον διαρκή αναστοχασμό, λαμβάνοντας μια μεγάλη ασφάλεια από την ιδιότητα μας πια ως εκπαιδευτικοί-ερευνητές της δράσης μας». (Φ8)

Η συνεργασία ως δομικό στοιχείο των σπουδών

Η ενασχόληση των φοιτητριών με το αντικείμενο των σπουδών τους αναπτύσσεται, σε ομάδες εργασίας, οι οποίες, σταδιακά, καλούνται να δουλέψουν με διαφορετικό τρόπο και περιεχόμενο. Η συγκρότηση ομάδων

εργασίας έχει διττό ρόλο. Αρχικά, έχει ως στόχο να μυήσει τις ίδιες τις φοιτήτριες στον συνεργατικό τρόπο μάθησης και εργασίας και δευτερευόντως, να αναδείξει τις στρατηγικές με τις οποίες θα μπορέσουν, μελλοντικά, να αναπτύξουν ένα συνεργατικό πλαίσιο μάθησης στο νηπιαγωγείο τους και να υποστηρίξουν την ικανότητα των παιδιών να συνεργάζονται με τους συνομηλίκους τους:

«Οι συνεργασίες είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι των σπουδών αλλά παράλληλα απαιτητικό. Κάτι πολύ σημαντικό γιατί αποτελεί τον "καθρέφτη" της μετέπειτα συνεργασίας των παιδιών στην τάξη ή της συνεργασίας μας με συναδέλφους.» (Φ24)

«Έμαθα επίσης ότι για να μπορώ να βοηθώ τα παιδιά να συνεργάζονται, χρειάζεται πρώτα εγώ η ίδια να ξέρω και να είμαι ικανή να συνεργάζομαι στο πλαίσιο της ομάδας μου, ανταλλάσσοντας με σεβασμό ιδέες και αντιμετωπίζοντας προκλήσεις από κοινού με ομαδικό πνεύμα.» (Φ6)

«Η συνεργασία που υπήρχε με τις ομάδες για εμένα ήταν ακόμα πιο σημαντικό, γιατί συζητήσαμε για τις εμπειρίες μας, είδαμε με κριτική ματιά πολλές πτυχές του νηπιαγωγείου που ίσως η καθεμία μόνη της να μην είχε αντιληφθεί ή να μην είχε στοχαστεί πάνω σε αυτές.» (Φ1)

Η συνομιλία με το νηπιαγωγείο και τις νηπιαγωγούς της πράξης

Η συστηματική παρουσία των φοιτητριών στα νηπιαγωγεία αλλά και η ανοιχτή συνομιλία με τις νηπιαγωγούς του δικτύου συνεργαζόμενων με το ΤΕΑΠΗ νηπιαγωγείων οξύνει την κριτική ματιά των φοιτητριών και διευρύνει την οπτική τους για τους παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

«Οι συνεργασίες με νηπιαγωγούς με βοήθησαν να έρθω σε επαφή με διαφορετικές οπτικές και να μάθω μέσα από την ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών.» (Φ13)

«Κατάλαβα πώς πρόκειται για μια δυναμική και ανοιχτή διαδικασία που βασίζεται στο ενδιαφέρον των παιδιών και εξελίσσεται μαζί τους. Έμαθα ότι ο ρόλος της νηπιαγωγού δεν είναι να καθοδηγεί βήμα-βήμα, αλλά να παρατηρεί, να προκαλεί σκέψη, να ενθαρρύνει, και να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις πρωτοβουλίες των παιδιών.» (Φ20)

Με την ολοκλήρωση του προηγούμενου ακαδημαϊκού έτους οι φοιτήτριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της Πρακτικής Άσκησης και των διαδικασιών που στοχεύουν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας

τους. Τόσο οι κλειστού τύπου όσο και οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των φοιτητριών του ΤΕΑΠΗ σε σχέση με τους παράγοντες που θεωρούν καθοριστικούς στην διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας κατά την διάρκεια των σπουδών τους.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρούν ότι οι σπουδές τους συμβάλλουν «πολύ» (56%) ή «πάρα πολύ» (44%)στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η ανάλυση των ανοιχτού τύπου ερωτήσεων δείχνει ότι οι φοιτήτριες θεωρούν εξίσου σημαντικούς όλους τους παράγοντες που συνθέτουν τον τρόπο εργασίας στους κατά την διάρκεια των σπουδών τους αναδεικνύοντας τον βιωματικό τρόπο οργάνωσης των μαθημάτων ως κυρίαρχο παράγοντα σε αυτή την διαδικασία:

«Όλα λειτούργησαν παράλληλα και ταυτόχρονα για την διαμόρφωση της επαγγελματικής μου ταυτότητας... Οι συμμετοχικές δραστηριότητες, οι επισκέψεις σε μουσειακούς χώρους, οι ημερίδες κτλ. αλλά και οι εργασίες που ακολούθησαν ή οι εναλλακτικοί τρόποι εξέτασης των μαθημάτων (ομαδικές/ατομικές εργασίες και παρουσιάσεις) με βοήθησαν να κατανοήσω ότι η μάθηση δεν περιορίζεται μόνο στις παραδοσιακές μεθόδους. ...Θέλω να τονίσω ότι τα μαθήματα που βασίστηκαν σε πιο βιωματικές συνθήκες (πχ βίντεο, ταινίες, διαδικτυακές συνδέσεις, εμπλοκή με άλλες κοινότητες) λειτούργησαν πιο αποτελεσματικά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής μου ταυτότητας. Ουσιαστικά έμαθα στην πράξη πως μπορεί κάποιος να μαθαίνει αλλιώς...» (Ε4)

«Θεωρώ ότι βοήθησε πολύ η πρακτική άσκηση στη διαμόρφωση της επαγγελματικής μου ταυτότητας, καθώς και μαθήματα όπως η θεματική εβδομάδα και βιωματικά/εργαστηριακά μαθήματα που παρακολούθησα ανά τα χρόνια, με βοήθησαν να ανακαλύψω καλύτερα τον εαυτό μου, τις αξίες μου και όσα θέλω να υποστηρίζω και να φέρω μαζί μου σε μια τάξη.» (Ε9)

«Θεωρώ ότι το πιο έντονο χαρακτηριστικό της ταυτότητας που διαμορφώνω ως εκπαιδευτικός έχει να κάνει με την προσπάθεια της συμπερίληψης όλων των μαθητών στη διαδικασία, την αναγνώριση του ποσό σημαντικό είναι αυτό, τη σκέψη ότι ως εκπαιδευτικός και ειδικά σε δημόσιο σχολείο, έχω καθήκον να βοηθήσω τους μαθητές μου με όποιον τρόπο μπορώ και τέλος η σημασία του να διαμορφώσω την εκπαιδευτική διαδικασία με βάση το πλαίσιο μου και να μην λειτουργώ διεκπεραιωτικά.» (Ε22)

Βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Α., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ. &Τσάφου, Β. (2016). Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών: η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ. & Τσάφος, Β. (2016) (Επιμ.) *Οι υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί Παρατηρούν, Παρεμβαίνουν και Αναστοχάζονται.* Gutenberg.

Αυγητίδου, Σ. (2014). Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Gutenberg.

Αυγητίδου, Σ. & Γουργιώτου, Ε. (2016). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας,. Στο Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ. & Τσάφος, Β. (2016) (Επιμ.) *Οι υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί Παρατηρούν, Παρεμβαίνουν και Αναστοχάζονται*. Gutenberg.

Αυγητίδου, Σ., & Σιδηροπούλου, Χ. (2020). Αποδομώντας και αναδομώντας τις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 9*(1), 77-91. Doi:https://doi.org/10.12681/hjre.2331

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009) Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189.

Βοσνιάδου, Σ., Βαμβακούση, Ξ., & Σκοπελίτη, Ε. (2008). Το πρόβλημα της εννοιολογικής αλλαγής στην ψυχολογία. *Νόησις, 3*(1), 137-180.

Day, C. (1995). Qualitative Research, Professional Development and the Role of Teacher Educators: fitness for purpose. *British Educational Research Journal, 21*(3), 357-369.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology, 33*(2), 134-176.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.* Σαββάλας.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης.* Gutenberg.

Pollard, A. (2002). *Reflective Teaching: Effective and Evidence-informed Professional Practice.* Continuum.

Schnellert, L., Butler, D. & Higginson, S. (2008). Co-constructors of data, co constructors of meaning: Teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education, 24,* 725-750.

Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Temple Smith.

Smith, D. L., &Lovat, T. J. (2003). *Curriculum: Action on reflection*. Social Science Press.

Σφυρόερα, Μ. (2019). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική με το βιβλίο ως «όχημα». Στο Χ. Δαφέρμου & Μ. Σφυρόερα (Επιμ.), *Βιβλία με ιστορίες: Για τον γραμματισμό & την κοινωνική ενδυνάμωση όλων των παιδιών* (σσ. 44-57). Gutenberg.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί.* Μεταίχμιο.

Vosniadou, S. (ed.) (2013). *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed.). Routledge.

Zeichner, K. (2005). The Agenda for Teacher Education. In Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (eds). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 737-759). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review, 56*(1), 23-48.

Η αναστοχαστική ματιά και ο/η επαγγελματίας εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της συμμετοχής σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα

Στο παρόν κείμενο, θελήσαμε να διερευνήσουμε το κατά πόσο η αναστοχαστική οπτική, τα μεθοδολογικά εργαλεία της παρατήρησης και η αξιοποίηση της θεωρίας για την κατανόηση της πολύ επίπεδης εκπαιδευτικής πράξης -που αποτελούν βασικές επιδιώξεις της Πρακτικής Άσκησης του ΤΕΑΠΗ- μπορούν να «συνοδέψουν» τις/τους φοιτήτριες/ές σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και χωρίς συστηματική υποστήριξη. Με άλλα λόγια, θελήσαμε να δούμε κατά πόσο οι φοιτήτριες/ές έχουν οικειοποιηθεί την στοχαστικοκριτική οπτική και το ρόλο του εκπαιδευτικού-ερευνητή ως στοιχεία της επαγγελματικής τους ταυτότητας καθώς και αν τα παραπάνω καθορίζουν την οπτική τους απέναντι σε πολύ διαφορετικές εκπαιδευτικές «συνθήκες» από αυτές στις οποίες έχουν «εξασκηθεί»

Αφορμή για την παραπάνω διερεύνηση υπήρξε η συμμετοχή του ΤΕΑΠΗ στο πλαίσιο του ERASMUS +/CIVIS στο τριετές Πρόγτραμμα Uni-T (UniversityTeacherAcademy)[2], στο οποίο συνεργάστηκαν τα Πανεπιστήμια της Μασσαλίας, της Ρώμης, της Αθήνας (Σχολή Επιστημών της Αγωγής), των Βρυξελλών και του Tübingen και είχε ως κεντρικό στόχο την ανάπτυξη μιας ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και κυρίως την επαγγελματική εξέλιξη εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο του UNI-T υπήρξε κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2024-2025 ένα πακέτο εργασίας που εστίαζε στην κινητικότητα φοιτητών/τριών και εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων με στόχο την επίσκεψη σε σχολεία των συνεργαζόμενων χωρών για την υλοποίηση παρατηρήσεων και -εφόσον αυτό ήταν εφικτό- εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Το πακέτο αυτό έδωσε την ευκαιρία σε 25 φοιτήτριες του ΤΕΑΠΗ να επισκεφθούν για 2 βδομάδες κυρίως νηπιαγωγεία αλλά και κάποια δημοτικά σχολεία στη Μασσαλία, τη Ρώμη και τις Βρυξέλλες για να παρατηρήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι φοιτήτριες με την επιστροφή τους έπρεπε να καταθέσουν μια σύντομη έκθεση αποτίμησης της εμπειρίας τους.

Προκειμένου να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα δημιουργήσαμε ένα ηλεκτρονικό σύντομο ερωτηματολόγιο 6 ανοιχτών ερωτήσεων το οποίο απάντησαν περίπου 2 μήνες μετά την επίσκεψή τους. Οι απαντήσεις σε αυτές τις ανοιχτές ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε 4 άξονες τους οποίους θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια.

2. Uni-T (University Teacher Academy: https://uni-t-academy.eu//)

Συνειδητοποιήσεις στο πλαίσιο μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής εμπειρίας

Στην ερώτηση τι συνειδητοποίησαν από την παρουσία τους σε τάξεις άλλων χωρών, εστίασαν σε ένα πρώτο επίπεδο στις ομοιότητες και διαφορές που παρατήρησαν ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και την οργάνωση του μαθήματος.

«…Μέσα από τις επισκέψεις μου σε σχολεία του εξωτερικού συνειδητοποίησα πόσο διαφορετικά μπορεί να οργανώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία από χώρα σε χώρα, αλλά και πόσες ομοιότητες υπάρχουν ως προς τους παιδαγωγικούς στόχους…» (Ε2)

«Συνειδητοποίησα τις διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές που υπάρχουν, και πώς αξιοποιούνται σε σύγκριση με τις δικές μας εκπαιδευτικές πρακτικές.» (Ε6)

Εκείνο όμως που μας φάνηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι εστίασαν σε μεγάλο βαθμό στη συνειδητοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, εφόσον -ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό σύστημα- αυτός καθορίζει το χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ παράλληλα εντόπισαν το ρόλο του πλαισίου και τη σημασία της λεκτικής επικοινωνίας, στοιχεία που ιδιαίτερα δουλεύουμε μαζί τους κατά την πρακτική τους άσκηση.

«Συνειδητοποίησα ότι, το μόνο πράγμα που μετράει τελικά, για την δημιουργία ενός ανοιχτού σχολικού πλαισίου είναι η ίδια η νηπιαγωγός» (Ε15)

«Συνειδητοποίησα πως, πέρα από τις δομές και τα μέσα, αυτό που κάνει τη διαφορά είναι η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη μάθηση, στη διαφορετικότητα και στη συμμετοχή των παιδιών στη σχολική ζωή» (Ε7)

Επίσης αναθεώρησαν την γενικευτική αντίληψή τους για τον πιο «προοδευτικό» χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες:

«…Είχα μια συγκεκριμένη πεποίθηση μέσα μου για τις εκπαιδευτικές συνθήκες άλλων χωρών, που τελικά άλλαξε μετά από την παρακολούθηση του Uni-t προγράμματος. Θεωρούσα δηλαδή πως οι υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες είναι πιο εκσυγχρονισμένες στα εκπαιδευτικά μέσα, με πιο προοδευτικές αντιλήψεις και μια πιο σύγχρονη προσέγγιση για τη μάθηση. Όμως, τελικά μέσω της παρατήρησης αυτή η αρχική πεποίθηση μου ανατράπηκε. Φαίνεται πως εκείνο που έχει τη μεγαλύτερη σημασία είναι η παιδαγωγική προσέγγιση του κάθε εκπαιδευτικού και ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών….» (Ε12)

Παρόλο που η ερώτηση αυτή ήταν πολύ γενική, μέσα από όσα οι φοιτήτριες αναφέρουν εντοπίζονται στις συνειδητοποιήσεις τους πολλά στοιχεία που έχουμε επεξεργαστεί μαζί τους στην ΠΑ. Η αναστοχαστική ματιά και η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ήταν παρούσα και εδώ και επηρέασε τη ματιά τους, αλλά και την εκπαιδευτική τους ταυτότητα:

«Συνειδητοποίησα επίσης πράγματα για τον εαυτό μου και για την προσωπική μου εξέλιξη και σκέφτηκα το ρόλο μου» (Ε1)

Οικειοποίηση της μεθοδολογίας της παρατήρησης

Αξιοποιώντας άξονες παρατήρησης και κρίσιμα συμβάντα

Στην ερώτηση σε σχέση με τη μεθοδολογία της παρατήρησης στην οποία έχουν εξασκηθεί κατά τη διάρκεια της ΠΑ κατά την παρουσία τους στα σχολεία είναι ιδιαίτερα ρητές οι αναφορές όλων των φοιτητριών τόσο στις ίδιες τις δεξιότητες της καταγραφής και της αντικειμενικής παρατήρησης όσο και στις απόπειρες ερμηνείας των όσων παρατηρούν.

Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται στη βοήθεια που τους παρέχουν οι άξονες παρατήρησης που έχουμε ήδη δουλέψει στην ΠΑ:

«Έδωσα χρόνο στην παρατήρηση του χώρου, τα έργα των παιδιών, τις επιλογές των αντικειμένων κρεμασμένων στους τοίχους από τους εκπαιδευτικούς, στο χώρο διάταξης των τάξεων. Επίσης, η παρατήρησή μου περιλάμβανε τα ίδια τα παιδιά, προσπαθώντας να καταλάβω το κοινωνικοοικονομικό τους προφίλ, καθώς πολλά παιδιά ήταν αφρικανικής καταγωγής, μετανάστες 2ης ή/και 3ης γενιάς» (Ε22)

«Παρατηρούσα και σημείωνα διαλόγους τόσο λεκτικής (όσα καταλάβαινα, λόγω γαλλικών), όσο και τη μη λεκτική επικοινωνία» (Ε19).

Η μεθοδολογία των Κρίσιμων Συμβάντων που είναι πολύ βοηθητική στις διαδικασίες αναστοχασμού, καθώς επιτρέπει την εστίαση σε ένα στιγμιότυπο που οι φοιτήτριες θεωρούν σημαντικό επειδή τους επιτρέπει να συνειδητοποιήσουν κάτι σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία για τον εαυτό τους, τα παιδιά και την εξέλιξή τους ή την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, αναφέρεται ρητά από τις φοιτήτριες:

«Μπόρεσα να καταγράφω και να απομονώνω αυτά που άξιζαν» (Ε16)

«Εφάρμοσα μια συστηματική και πολυεπίπεδη προσέγγιση παρατήρησης, καταγράφοντας λεπτομερώς σημαντικά γεγονότα της τάξης, όπως διαλόγους, φράσεις ή ενέργειες μαθητών και εκπαιδευτικών, ώστε να αποτυπώσω τόσο το γνωστικό όσο και το συναισθηματικό κλίμα της μάθησης».(Ε9)

«Αξιοποίησα πάρα πολλά από αυτά που μάθαμε στις πρακτικές. Αρχικά το ημερολόγιο και την αναλυτική περιγραφή κρίσιμων συμβάντων αλλά και δραστηριοτήτων» (Ε10)

Από την παρατήρηση στην ερμηνεία με τη βοήθεια της θεωρίας

Εκείνο επίσης που επισημαίνουν όλες οι φοιτήτριες είναι οι συνειδητές τους απόπειρες να ερμηνεύσουν τις παρατηρήσεις τους (χωρίς κάτι τέτοιο να απαιτείται στο παραδοτέο τους), αξιοποιώντας στοιχεία της παρατήρησης μέσα από το φακό της θεωρίας, κάτι στο οποίο εστιάζουμε ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της ΠΑ:

«Γενικότερα, εμβάθυνα σε γεγονότα και καταστάσεις και δεν τα έβλεπα επιφανειακά, προσπαθούσα να δω και να ερμηνεύσω τη μεγαλύτερη εικόνα με βάση όσα ξέρω από τη θεωρία» (Ε5)

«Κατέγραφα με βάση συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα και προσπαθούσα να αποφεύγω την επιφανειακή κρίση. Επίσης, υιοθέτησα μια στάση ανοιχτή και με σεβασμό προς το εκάστοτε πλαίσιο, αποφεύγοντας τη σύγκριση με την ελληνική πραγματικότητα με όρους ανωτερότητας ή κατωτερότητας. Αντιθέτως, προσπάθησα να αναζητώ τις λογικές πίσω από τις πρακτικές με τη βοήθεια της θεωρίας» (Ε15)

«Στη συνέχεια, ανέλυσα τις σημειώσεις αυτές σε δεύτερο χρόνο, αξιοποιώντας θεωρητικά εργαλεία και βιβλιογραφικές αναφορές που είχα μελετήσει, με στόχο να ερμηνεύσω σε βάθος τα παιδαγωγικά φαινόμενα που παρατήρησα» (Ε1)

Η παρατήρηση ως αφορμή για αναστοχασμό

Στην άμεση ερώτηση κατά πόσο η αναστοχαστική προσέγγιση που προσπαθούμε να καλλιεργήσουμε κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, τους βοήθησε κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο Πανεπιστήμιο, οι απαντήσεις τους μας δείχνουν ότι οι φοιτήτριες έχοντας ήδη μπει σε μια διαδικασία να αναστοχάζονται πάνω στις δικές τους πρακτικές, έχουν αναπτύξει τη δυνατότητα να στέκονται κριτικά απέναντι στην όποια παιδαγωγική συνθήκη και να προσπαθούν προχωρώντας πέρα από αυτό που βλέπουν να ερμηνεύουν, τοποθετώντας και τον εαυτό τους υποθετικά στις συνθήκες του κάθε εκπαιδευτικού πλαισίου:

«Κάτι τέτοιο πραγματοποιούσα και εγώ αυθόρμητα, μιας και είχα αρκετό χρόνο να παρατηρώ και έπειτα να αναστοχάζομαι πάνω στον τρόπο δουλειάς εδώ και στην Ελλάδα αλλά ακόμα και πάνω στον εαυτό

μου, μπαίνοντας στη διαδικασία να σκεφτώ τι θα έκανα εγώ διαφορετικά στην εκάστοτε περίπτωση» (Ε2)

«Η στοχαστική οπτική που καλλιέργησα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου αποδείχθηκε εξαιρετικά χρήσιμη κατά την παρατήρηση στο εξωτερικό. Δεν περιορίστηκα στην απλή καταγραφή όσων έβλεπα, αλλά προσπάθησα να κατανοήσω τις βαθύτερες παιδαγωγικές επιλογές και τις συνέπειές τους, αλλά και να βάζω τον εαυτό μου στη θέση του εκπαιδευτικού» (Ε24)

«Αναρωτήθηκα γιατί εφαρμόζεται μια συγκεκριμένη πρακτική, πώς επηρεάζει τη μάθηση των παιδιών και σε ποιο βαθμό θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο ελληνικό πλαίσιο. Αυτή η διερεύνηση και η συνεχής αποδόμηση των δεδομένων μου έδωσαν μια πιο κριτική και συνειδητή προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας».(Ε13)

«Με αυτό τον τρόπο, κατάφερα να εντοπίσω τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, γεγονός που με βοήθησε να αναστοχαστώ και να αναπτύξω μία πιο κριτική ματιά απέναντι στη εκπαιδευτική πράξη, μέσα στο βέλγικο πλαίσιο». (Ε7)

Στη συγκεκριμένη μάλιστα ερώτηση κάποιες φοιτήτριες συνδέουν τον αναστοχασμό αυθόρμητα με τη διαμόρφωση της δικής τους επαγγελματικής ταυτότητας:

«Η στοχαστική οπτική με βοήθησε να προσεγγίσω την εκπαιδευτική πραγματικότητα του εξωτερικού με κριτική σκέψη, να ερμηνεύσω τις πρακτικές μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο και να συγκρίνω δημιουργικά με τη δική μου εμπειρία, ενισχύοντας έτσι τον επαγγελματικό μου αναστοχασμό και την παιδαγωγική μου εξέλιξη». (Ε14)

«Η στοχαστική οπτική φυσικά με βοήθησε και με καθοδήγησε στο πώς βίωσα αυτή την εμπειρία. Έχοντας ξεκάθαρους τους άξονες παρατήρησης, πάντα με μια στοχαστική οπτική είχα την δυνατότητα να μην κρίνω από την πρώτη εικόνα ή από το πρώτο στοιχείο, αλλά να αφήνω όλη την πληροφορία να εισέλθει. Γυρνώντας σπίτι κάθε μέρα έδινα χρόνο στον εαυτό μου και κατέγραφα τα σημαντικά στοιχεία που μου έκαναν εντύπωση, τα οποία και συζητούσα στη συνέχεια με την συμφοιτήτρια μου που βρισκόμασταν μαζί. Επίσης, πιστεύω πως η στοχαστική οπτική μου επέτρεψε να σκέφτομαι όλους τους παράγοντες που βρίσκονται για παράδειγμα πίσω από μια επιλογή εκπαιδευτικού, μια εικόνα μιας τάξης ή μια πρακτική που εφαρμόζεται σε ένα σχολείο, να βάζω τον εαυτό μου στη θέση του εκπαιδευτικού και να εξελίσσω έτσι την επαγγελματική μου ταυτότητα» (Ε11)

Η ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας μέσα από μια ευρωπαϊκή εμπειρία

Στην ερώτηση σε σχέση με την πιθανή επίδραση αυτής της εμπειρίας στη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας οι φοιτήτριες αναφέρθηκαν ρητά και ιδιαίτερα θετικά σε αυτή τη σχέση. Η παρατήρηση διαφορετικών εκπαιδευτικών πλαισίων μετασχημάτισαν ή ισχυροποίησαν την προσωπική θεωρία σε σχέση με το τι εκπαιδευτικοί θέλουν να είναι:

«Όλα τα παραπάνω προστέθηκαν στην ταυτότητά μου ως μελλοντική εκπαιδευτικός καθώς με έκαναν να εμβαθύνω σε νέες καταστάσεις, να αποκομίσω πολλά και διαφορετικά εργαλεία για το μελλοντικό μου επάγγελμα αλλά και για τις σπουδές μου στη συνέχεια και τέλος με βοήθησαν, σε συνδυασμό με τη σχολή μου, για την κατεύθυνση που θα ήθελα να ακολουθήσω ως μελλοντική εκπαιδευτικός αλλά και αυτή που δεν θα ήθελα» (Ε9)

«Αρχικά, παρατηρώντας τη συμπεριφορά και τις πρακτικές μίας εκπαιδευτικού η οποία με ενέπνευσε πολύ είδα πόσο μεγάλη σημασία έχει η ατομική προσπάθεια στο συγκεκριμένο επάγγελμα. Ακόμη, μέσα από το παράδειγμα της συγκεκριμένης εκπ/κού η οποία εφάρμοζε κάποιες πρακτικές της παιδαγωγικής Freinet είδα στην πράξη πόσο σημαντική είναι η συνεχής εκπαίδευση των εκπ/κών. Τέλος, πιστεύω ότι η εμπειρία αυτή με έκανε να ωριμάσω περισσότερο αναφορικά με τον ρόλο μου ως μελλοντική εκπαιδευτικός. Θεωρώ μοναδική ευκαιρία για έναν/μία εκπαιδευτικό να μπορεί να παρατηρεί άλλες πρακτικές και να αναστοχάζεται πάνω σε αυτές» (Ε22)

«Η εμπειρία αυτή συνέβαλε ουσιαστικά στη συγκρότηση της επαγγελματικής μου ταυτότητας. Ήρθα σε επαφή με διαφορετικά εκπαιδευτικά μοντέλα και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, γεγονός που με βοήθησε να διαμορφώσω μια πιο συνειδητή στάση απέναντι στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Επιπλέον, ένιωσα την ανάγκη να ορίσω ποιες παιδαγωγικές αρχές με εκφράζουν περισσότερο και ποια χαρακτηριστικά θέλω να έχει η δική μου διδακτική πρακτική στο μέλλον. Η διεθνής εμπειρία με βοήθησε να δω τον εαυτό μου όχι μόνο ως εκπαιδευτικό του εθνικού συστήματος αλλά ως μέρος μιας ευρύτερης ευρωπαϊκής κοινότητας μάθησης». (Ε12)

«Η εμπειρία αυτή πιστεύω πως συνέβαλε ως ένα βαθμό στη συγκρότηση της επαγγελματικής μου ταυτότητας, καθώς μου επέτρεψε να συνδέσω τη θεωρητική γνώση με την εκπαιδευτική πράξη σε ένα διεθνές και πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Μέσα από την παρατήρηση

διαφορετικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, την αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς και μαθητές άλλων χωρών και την αναστοχαστική επεξεργασία των εμπειριών μου, ανέπτυξα μια πιο ευρεία και κριτική κατανόηση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού. Παράλληλα, ενίσχυσα την ικανότητά μου να αναγνωρίζω τις δικές μου παιδαγωγικές αξίες, να επαναπροσδιορίζω τις πρακτικές μου και να αντιλαμβάνομαι τη διδασκαλία ως μια δυναμική διαδικασία διαρκούς εξέλιξης και αυτοβελτίωσης» (Ε6)

Συμπερασματικά….

Μέσα από το παρόν κείμενο επιχειρήσαμε να αναδείξουμε τη ματιά των φοιτητών/τριών, με στόχο την αποτίμηση της δικής μας προσπάθειας για τη συγκρότηση της ταυτότητας ενός μελλοντικού εκπαιδευτικού που είναι σε θέση να αξιοποιεί δημιουργικά τη θεωρητική γνώση, να σκέφτεται κριτικά, να λειτουργεί συνεργατικά, να διερευνά την εκπαιδευτική πράξη και να επαναπροσδιορίζει διαρκώς τη διδακτική του πρακτική. Η ανάδειξη των απόψεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών δεν λειτούργησε μόνο ως μέσο αξιολόγησης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, αλλά και ως πεδίο κατανόησης των αναγκών, των δυσκολιών και των προσδοκιών που διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής, της αναστοχαστικής διαδικασίας και της σύνδεσης θεωρίας και πράξης στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού που δεν περιορίζεται στην αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων, αλλά επιδιώκει τη συνεχή προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη. Παράλληλα, αναδεικνύεται ότι η διαδικασία συγκρότησης της εκπαιδευτικής ταυτότητας είναι δυναμική, εξελικτική και στενά συνδεδεμένη με εμπειρίες μάθησης που ενθαρρύνουν τον διάλογο, τη συνεργασία και την κριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας διερεύνησης αποτελούν ταυτόχρονα έναυσμα και για τον δικό μας αναστοχασμό, ο οποίος είναι απαραίτητο να συνοδεύει κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Η συστηματική αναστοχαστική στάση συμβάλλει στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, στην επαναξιολόγηση των στόχων και των μεθόδων μας και στη διαρκή αναζήτηση πιο ουσιαστικών και συμμετοχικών μορφών μάθησης. Με τον τρόπο αυτό, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν αντιμετωπίζεται ως στατική και δεδομένη, αλλά ως μια ανοιχτή και εξελισσόμενη πορεία, στην οποία τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι φοιτητές/τριες συμμετέχουν ενεργά ως συνδιαμορφωτές της γνώσης και της επαγγελματικής τους ταυτότητας.