ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα	352
Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση	756
Σχολική Παιδαγωγική: Σχολικό κλίμα, διαχείριση της τάξης, συναισθηματική νοημοσύνη, ανάπτυξη γραμματισμών, καλές πρακτικές στην εκπαίδευση	922
Εκπαιδευτικοί Λειτουργοί: Βασική κατάρτιση, Πρακτική Άσκηση, Επιμόρφωση Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών	1104
Εκπαιδευτική Πολιτική και Ηγεσία	1228
Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση	1318

Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα

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, Φωτεινή Μπονώτη, Αικατερίνα Καρνηλάκη
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**

Αιμιλία Μίχαλου, Ιωάννης Δημάκος
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**

Η Επίδραση του Θεσμικού Πλαισίου στην Υιοθέτηση και Υλοποίηση Καινοτόμων Προγραμμάτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια Ποιοτική Προσέγγιση των Στάσεων και Εμπειριών των Εκπαιδευτικών

Ιωάννα Αναστασοπούλου
Med, Εκπαιδευτικός
janastasop@yahoo.com

Μαρία Κοκολάκη
ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
makokolaki@primedu.uoa.gr

Νικόλαος Αλεξόπουλος
ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
nkalex@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα Καινοτόμα Προγράμματα αποτελούν βασικό μέσο ενίσχυσης της δημιουργικότητας, της βιωματικής μάθησης και της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Ωστόσο, παρά την αυξανόμενη ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική πράξη, η εφαρμογή τους συχνά επηρεάζεται από θεσμικούς περιορισμούς.

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει μέρος έρευνας που διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2023–2024 σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εξετάζει τις στάσεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών και στελεχών σχολικών μονάδων σχετικά με την κάλυψη των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους αναγκών μέσω των Καινοτόμων Προγραμμάτων, όπως αυτά ορίζονται από το θεσμικό-κανονιστικό πλαίσιο.

Σκοπός της είναι να αναδείξει τον βαθμό στον οποίο η εξοικείωση με το θεσμικό πλαίσιο συμβάλλει στην υιοθέτηση και αποτελεσματική υλοποίηση των προγραμμάτων, συνεισφέροντας σε έναν ευρύτερο αναστοχασμό ως προς την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας και

ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και την ουσιαστική εφαρμογή καινοτομίας στο σχολείο.

Η μελέτη βασίζεται σε ποιοτική μεθοδολογία και αξιοποιεί ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και διευθυντές/ριες νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Μέσω θεματικής ανάλυσης, διερευνώνται οι πηγές πληροφόρησης που αξιοποιούν, οι διαδικασίες υιοθέτησης των προγραμμάτων, καθώς και οι προκλήσεις και οι ανασταλτικοί παράγοντες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατά την επιλογή και διεξαγωγή των προγραμμάτων, στη διαχείριση των δυσκολιών, καθώς και στην αναστοχαστική τους ικανότητα να εντοπίζουν αδυναμίες, λάθη, αλλά και δυνατά σημεία των πρακτικών τους.

Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η γνώση του θεσμικού πλαισίου λειτουργεί ενισχυτικά, ωστόσο δεν είναι από μόνη της επαρκής. Οι ίδιοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα επισημαίνουν την ανάγκη για μεγαλύτερη θεσμική ευελιξία, στοχευμένη επιμόρφωση και υποστήριξη. Επιπλέον, υπογραμμίζουν τη σημασία της ενεργού συμμετοχής και του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών ως προς τη συνολική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: καινοτόμα προγράμματα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θεσμικό πλαίσιο, ποιοτική προσέγγιση

Εισαγωγή

Τα Καινοτόμα Προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια σε καίριο μοχλό ανανέωσης της σχολικής πράξης. Ως πλαίσια που προάγουν τη δημιουργικότητα, τη βιωματική μάθηση και τη κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, υπόσχονται μια εκπαιδευτική εμπειρία περισσότερο συμμετοχική, συνδεδεμένη με την πραγματικότητα και ουσιαστικά συμπεριληπτική.

Η θεσμική ένταξή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και η αυξανόμενη υιοθέτησή τους στα σχολεία διαμεσολαβείται από ένα σχετικό κανονιστικό πλαίσιο, το οποίο θέτει όρους, όρια και διαδικασίες, καθορίζοντας έτσι την ποιότητα αλλά και το εύρος τους. Η οριοθέτηση αυτή συχνά εκλαμβάνεται ως περιοριστική Η ένταση ανάμεσα στη δημιουργική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και τις απαιτήσεις συμμόρφωσης με

τους κανονισμούς δημιουργεί ένα πεδίο σύνθετο, όπου η καινοτομία δεν είναι δεδομένη αλλά ζητούμενη.

Σε αυτό το πεδίο, κρίσιμη καθίσταται η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη των σχολικών μονάδων επιλέγουν και υλοποιούν τα Καινοτόμα Προγράμματα. Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στις στάσεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών και στελεχών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων) στον Δήμο Ηλιούπολης Αττικής κατά το σχολικό έτος 2023–2024, εξετάζοντας ειδικότερα πώς η εξοικείωση με το θεσμικό πλαίσιο επηρεάζει την υιοθέτηση και την αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων: η γνώση του θεσμικού-κανονιστικού πλαισίου λειτουργεί ως καταλύτης ή, αντίθετα, ως περιοριστικός παράγοντας;

Η επιλογή ενός αστικού περιβάλλοντος με ποικιλία σχολικών μονάδων επιτρέπει την ανάδειξη διαφοροποιημένων πρακτικών και όψεων της σχολικής ζωής, φωτίζοντας τόσο τις δυνατότητες όσο και τα όρια του ίδιου του πλαισίου.

Ο σκοπός της εργασίας αυτής είναι διπλός. Αφενός, επιδιώκει να αποτυπώσει τις διαδρομές μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται, επιλέγουν και εφαρμόζουν Καινοτόμα Προγράμματα, καθώς και τα εμπόδια που συναντούν (διοικητικές διαδικασίες, χρονικοί περιορισμοί, υλικοτεχνικές ελλείψεις, επαγγελματικές ανασφάλειες). Αφετέρου, αποσκοπεί στο να συμβάλει σε έναν ευρύτερο αναστοχασμό για το πώς η θεσμική ευελιξία, η στοχευμένη επιμόρφωση και η συστηματική υποστήριξη μπορούν να συμβάλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, άρα και την ουσιαστική εφαρμογή της καινοτομίας στο σχολείο.

Για την υλοποίηση του παραπάνω σκοπού, παρουσιάζεται το εννοιολογικό και θεσμικό πλαίσιο των Καινοτόμων Προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια, περιγράφονται το ερευνητικό σχέδιο και οι μεθοδολογικές επιλογές, ακολουθούμενες από την ανάλυση των ευρημάτων ως προς τις πηγές πληροφόρησης, τις πρακτικές υιοθέτησης και τα εμπόδια εφαρμογής. Τέλος, συζητούνται οι παιδαγωγικές και πολιτικές προεκτάσεις των αποτελεσμάτων, με προτάσεις για θεσμικές και επαγγελματικές παρεμβάσεις που μπορούν να ενισχύσουν την ποιότητα και τη βιωσιμότητα των Καινοτόμων Προγραμμάτων.

Τα καινοτόμα προγράμματα και το θεσμικό τους πλαίσιο: η περίπτωση της Ελλάδας

Ο όρος «καινοτομία» έχει καθιερωθεί στον δημόσιο και καθημερινό λόγο αλλά και στην επιστημονική βιβλιογραφία με ποικίλες σημασιοδοτήσεις από διαφορετικούς κλάδους. Από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα, η έμφαση μετατοπίστηκε στην οικονομία και την επιχειρηματικότητα, σε μια περίοδο ριζικών παγκόσμιων μεταβολών λόγω της ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών και της διάδοσης του Διαδικτύου.

Ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα, η στρατηγική της καινοτομίας διαχέεται πέρα από τον στενό οικονομικό χώρο και εισέρχεται και στην εκπαίδευση, όπου η ενσωμάτωσή της αναδεικνύεται σύντομα ως αναγκαία (Μαυροσκούφης, 2002; Παπακωνσταντίνου, 2008). Η ενσωμάτωση, μάλιστα, καινοτόμων πρακτικών και προσεγγίσεων στην εκπαίδευση Η υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών και προσεγγίσεων αποτελεί, πλέον, κεντρικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών διεθνώς (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και έρευνας, η καινοτομία προβάλλεται ως ισχυρός μοχλός για την αντιμετώπιση σύνθετων προκλήσεων που βιώνει το σύγχρονο σχολείο. Οι Κυπριανός και Θεοδωρόπουλος (2017) επισημαίνουν ότι η καινοτομία είναι καίρια, τόσο επειδή τροφοδοτεί την οικονομική ανάπτυξη, όσο κι επειδή ανανεώνει την καθημερινή σχολική πρακτική και αναβαθμίζει τη λειτουργία του σχολείου.

Ακολουθώντας τη διεθνή κατεύθυνση για προώθηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών (European Commission, 2010), με στόχο τον εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών και τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό που προετοιμάζει ενεργούς πολίτες σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, διαμορφώθηκαν, εφαρμόζονται και αξιολογούνται σε πολλές χώρες Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Τα Κ.Π. αποτελούν μια ιδιαίτερη κατηγορία εκπαιδευτικής καινοτομίας: διακρίνονται από διαθεματικό περιεχόμενο και ολιστική προσέγγιση, ενώ η οργάνωση, υλοποίηση και αξιολόγησή τους διέπονται από αρχές δημιουργικότητας και ανανέωσης (Earl & Timperley, 2015).

Στην ελληνική περίπτωση, οι πρώτες θεσμοθετημένες παρεμβάσεις για την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση εντοπίζονται στη δεκαετία του 1990. Με την Υπουργική Απόφαση Γ1377/865/18-9-1992 καθιερώνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι «Σχολικές Δραστηριό-

τητες» που αποτελούν τα πρώτα Καινοτόμα Προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά αντανακλούν μια ουσιώδη όψη του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού, καθώς επιχειρούν να εναρμονίσουν το ελληνικό σχολείο με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και πολιτισμικές απαιτήσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις ευρύτερες οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις (Σπυροπούλου et al., 2007).

Στο υφιστάμενο τοπίο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόζονται περιλαμβάνουν τα διεπιστημονικά προγράμματα, όπως την Περιβαλλοντική Αγωγή, την Αγωγή Υγείας και τα Πολιτιστικά Προγράμματα, τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Erasmus, etwinning, Teachers4Europe), καθώς και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, τα προγράμματα και οι δραστηριότητες διακρίνονται σε υποχρεωτικά και προαιρετικά. Στην πρώτη κατηγορία υπάγονται τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων που αντικατέστησαν την Ευέλικτη Ζώνη και θεσμοθετήθηκαν με την Υ.Α. 94236/ΓΔ4/2021 (ΦΕΚ 3567/Β/4-08-2021). Στα προαιρετικά προγράμματα συγκαταλέγονται τα Καινοτόμα Προγράμματα Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, καθώς και εγκεκριμένα ευρωπαϊκά προγράμματα (Comenius, Leonardo da Vinci, etwinning), τα οποία μπορούν να υλοποιούνται εντός του ωρολογίου προγράμματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Κάθε διδακτικό έτος με σχετική εγκύκλιο, επανακαθορίζονται και εξειδικεύονται οι παράμετροι του εκπαιδευτικού/διδακτικού πλαισίου: ο σχεδιασμός και η διαδικασία έγκρισης, η χρονική διάρκεια και το ωράριο υλοποίησης, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, οι δυνητικές συνεργασίες και διασυνδέσεις με εξωτερικούς φορείς, καθώς και η ολοκλήρωση των προγραμμάτων με χορήγηση των αντίστοιχων βεβαιώσεων από τον αρμόδιο φορέα ή το τμήμα της οικείας Διεύθυνσης.

Σύμφωνα με το Π.Δ. 79/2017 (ΦΕΚ Α΄ 109), τα καινοτόμα προγράμματα υλοποιούνται εντός του ωρολογίου προγράμματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι ομάδες μαθητών/τριών μπορούν να συγκροτούνται από την ίδια τάξη, σε διατμηματικό επίπεδο αλλά και διασχολικά. Επιπλέον, επιτρέπονται συνεργασίες με φορείς, εφόσον τα προγράμματα είναι εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας.

Σε επίπεδο διοικητικής πρακτικής, οι αρμόδιοι/ες των οικείων Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενημερώνουν, κυρίως στην αρχή του σχολικού έτους, τους/τις διευθυντές/ριες, που με τη σειρά τους

ενημερώνουν τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι/ες, σε προαιρετική βάση και σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, αναλαμβάνουν Κ.Π., εκπονούν τον σχεδιασμό και τον υποβάλλουν για έγκριση στον σύλλογο διδασκόντων, στη σχολική διοίκηση, στην οικεία Διεύθυνση και στον/στη σχολικό/ή σύμβουλο. Καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης, μπορούν να συνεργάζονται με τον/την υπεύθυνο/η προγραμμάτων της Διεύθυνσης και, μετά την τελική αποτίμηση, λαμβάνουν σχετική πιστοποίηση συμμετοχής.

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Ηλιούπολης Αττικής, κατά το σχολικό έτος 2023–2024, σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και την επίδρασή τους στη σχολική μονάδα. Η έρευνα ακολουθεί ποιοτική μεθοδολογία και αξιοποιεί ημιδομημένες συνεντεύξεις με δεκατέσσερις εκπαιδευτικούς από δημόσια δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία, εκ των οποίων δύο είναι προϊστάμενες νηπιαγωγείων, δύο διευθύντριες και μία υποδιευθύντρια δημοτικών σχολείων.

Η χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων διευκόλυνε τη συλλογή δεδομένων με έμφαση στο βάθος και την πολυπλοκότητά τους, προσφέροντας στις συμμετέχουσες χώρο για ελεύθερη έκφραση γνώσεων, απόψεων, αντιλήψεων, ερμηνειών και εμπειριών (Mason, 2011). Προετοιμάστηκε, δοκιμάστηκε πιλοτικά και ακολουθήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης με κατά κύριο λόγο ανοικτές ερωτήσεις, ώστε να διερευνηθούν σε βάθος οι θέσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα.

Ως προς τη σύνθεση του δείγματος σημειώνουμε ότι η πλειονότητα ήταν πάνω από 40 ετών και μόνο το 7,1% είναι μέχρι 39 ετών. Επίσης, όλες οι συμμετέχουσες ήταν γυναίκες, γεγονός που συνιστά περιορισμό. Η σύνθεση ως προς το φύλο προέκυψε λόγω συγκυριών, και κυρίως δυσκολίες προγραμματισμού των συνεντεύξεων και εύρεσης κοινού διαθέσιμου χρόνου.

Στο πρώτο μέρος της συνέντευξης συλλέχθηκαν δημογραφικά δεδομένα προς σκιαγράφηση του επιστημονικού και επαγγελματικού προφίλ των συνεντευξιαζόμενων. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε οριοθέτηση του περιεχομένου των Καινοτόμων Προγραμμάτων, με στόχο την αποσαφήνιση της βάσης της συνέντευξης και τη διασφάλιση κοινής κατανόησης.

Ο κοινός ορισμός των Κ.Π που δόθηκε για την παρούσα έρευνα ήταν ο ακόλουθος: «Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα, ορίζονται εκείνα που εισάγουν νέες ιδέες, μεθόδους και πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την προετοιμασία των μαθητών για τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου. Υπάρχουν πολλά είδη Κ.Π μεταξύ των οποίων ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε τα περιβαλλοντικά ή τα πολιτιστικά προγράμματα, τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, τα ευρωπαϊκά προγράμματα e-twinning & Erasmus».

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως όλες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν συμμετάσχει τουλάχιστον μία φορά στην υλοποίηση Κ.Π., με εμπλοκή, μάλιστα, των περισσότερων σε περισσότερες της μίας κατηγορίες. Έτσι, στην κατανομή των προγραμμάτων ως προς την κατηγορία υπερτερούν τα πολιτιστικά (οι δέκα), έπονται τα περιβαλλοντικά (οι εννέα) και τα προγράμματα αγωγής υγείας (οκτώ), ενώ τρεις περιπτώσεις αφορούν ευρωπαϊκά προγράμματα και μία τις νέες τεχνολογίες.

Ακολούθως, βάσει του οδηγού συνέντευξης, όσον αφορά στον άξονα του θεσμικού κανονιστικού πλαισίου των Κ.Π. διατυπώθηκαν πέντε κύριες ερωτήσεις οι οποίες, κατά περίπτωση, συνοδεύονταν από διευκρινιστικές ή/και συμπληρωματικές σύμφωνα με τον οδηγό της συνέντευξης, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις τους σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο των Κ.Π. Τέλος, με εργαλείο τη θεματική ανάλυση, εξετάστηκαν οι πηγές πληροφόρησης που αξιοποιούνται (θεσμικά κείμενα, επιμορφωτικές δράσεις, επαγγελματικά δίκτυα, άτυπες κοινότητες πρακτικής), οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την υιοθέτηση προγραμμάτων (ευθυγράμμιση με το αναλυτικό πρόγραμμα, ανάγκες τάξης και σχολείου, κουλτούρα συνεργασίας), καθώς και οι ανασταλτικοί παράγοντες (γραφειοκρατία, ασάφειες του πλαισίου, επιβάρυνση φόρτου, μεταβλητότητα υποστήριξης). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών από το στάδιο του σχεδιασμού έως την αποτίμηση, στις στρατηγικές διαχείρισης δυσκολιών που αναπτύσσουν και στη δυναμική του αναστοχασμού προς αναγνώριση αδυναμιών αλλά και ισχυρών σημείων των εκπαιδευτικών πρακτικών τους ως βάση για συνεχή βελτίωση.

Ανάλυση

Ο ερευνητικός άξονας που αφορά το θεσμικό και κανονιστικό πλαίσιο που διέπει τα καινοτόμα προγράμματα διερευνά τον βαθμό στον οποίο

τα Κ.Π., όπως εισάγονται και υποστηρίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, καλύπτουν τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες των συμμετεχουσών, και προσπαθεί να αποτυπώσει τις πηγές πληροφόρησης και τις διαδικασίες μέσω των οποίων τα προγράμματα υιοθετούνται στη σχολική μονάδα αλλά και το κατά πόσο η γνώση του θεσμικού πλαισίου διευκολύνει την υιοθέτηση και υλοποίηση προγραμμάτων.

Παράλληλα, επιχειρείται να καταγραφούν οι ενδεχόμενες δυσκολίες και ανασταλτικοί παράγοντες κατά την ανάληψη και εφαρμογή των Κ.Π., καθώς και οι πρακτικές διαχείρισης δυσκολιών σε όλα τα στάδια (σχεδιασμός–υλοποίηση–διάχυση). Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό να αναδειχθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατά τη διαχείριση δυσκολιών και, σε μια αναστοχαστική διαδικασία, να ανακαλέσουν τους τρόπους αντιμετώπισης που έχουν υιοθετήσει οι ίδιοι/ες και να εντοπίσουν αδυναμίες και λάθη αλλά και δυνατά σημεία και να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης. Για την τεκμηρίωση των παραπάνω τέθηκαν, όπως είδαμε, πέντε στοχευμένες ερωτήσεις, συνοδευόμενες, όπου κρίθηκε αναγκαίο, από διευκρινιστικές/εμβαθυντικές, προκειμένου να αντληθούν σαφείς και τεκμηριωμένες απόψεις σε συνάφεια με τα ερευνητικά ζητήματα.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα, συνοδευόμενα από αυθεντικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των συμμετεχουσών· για λόγους ανωνυμίας, τα ονόματα κωδικοποιούνται. Ο κωδικός ΔΣΓ αντιστοιχεί σε Δασκάλα (γυναίκα) και ο κωδικός ΝΠΓ σε Νηπιαγωγό (γυναίκα).

Η πρώτη ερώτηση του πρώτου ερευνητικού άξονα αφορούσε τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων, εκπαιδευτικών και διευθυντριών, για τη δυνατότητα των καινοτόμων προγραμμάτων τα οποία εισάγει και υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας να καλύψουν τις ανάγκες του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου.

Απολύτως θετικά τοποθετήθηκαν μόνο οι τρεις από τις δεκατέσσερις συμμετέχουσες. Δύο εξ αυτών, μάλιστα, έμπειρες με πολλά έτη υπηρεσίας, αναλαμβάνουν σχεδόν ετησίως κάποιο πρόγραμμα. Κατά την εκτίμησή τους, τα Κ.Π. επιτρέπουν μια καινοτόμο προσέγγιση της γνώσης, καθώς μετατοπίζουν το κέντρο βάρους προς θεματικές συναφείς με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, υπερβαίνουν τη δεσμευτική λογική της ύλης, ενισχύουν τα κίνητρα και τη δημιουργική σκέψη, και ενσωματώνουν σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (διερευνητική, ομαδοσυνεργατική) καθώς και ενεργητικές–βιωματικές τεχνικές που καλλιεργούν ουσιαστική και ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Η ΔΣ1Γ3, εκπαιδευτικός με πολλά χρόνια υπηρεσίας και μεγάλη εμπειρία στην υλοποίηση προγραμμάτων χαρακτηριστικά λέει «Ναι, το θεωρώ πολύ σημαντικό εργαλείο την ύπαρξή τους. Κάνω συνέχεια, τα θεωρώ πολύ βοηθητικά. Είναι απαραίτητο εργαλείο για εμένα, καλύπτουν τη διαθεματική προσέγγιση και βοηθούν να μη γίνεται στείρα διδασκαλία, αλλά ομαδο-συνεργατική». Προσθέτει δε ότι συχνά εφαρμόζει «άτυπα, ανεπίσημα προγράμματα με συναδέλφους». Παράλληλα και η ΔΣ2Γ2, Διευθύντρια, έχει την ίδια στάση: «Ναι, ναι, βέβαια βοηθούν τα Κ.Π, γιατί ξεφεύγουμε από την άκρατη ύλη του σχολείου και προσεγγίζουμε θέματα που ενδιαφέρουν και τα παιδιά με έναν πιο καινοτόμο τρόπο, που αποφέρει μόνο θετικά αποτελέσματα».

Κατά την άποψη πέντε ερωτώμενων, τα Κ.Π. δεν αποτελούν από μόνα τους επαρκή μηχανισμό κάλυψης εκπαιδευτικών/παιδαγωγικών αναγκών. Η καινοτομία νοηματοδοτείται ως ιδιότητα της διδακτικής πράξης και του φορέα της, του/της εκπαιδευτικού, μέσα από την αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού και της υλοποίησης, την ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων, την πολυμορφία μεθόδων και μέσων (συμπεριλαμβανομένων των νέων τεχνολογιών), την ικανότητα ενεργοποίησης των μαθητών/τριών και τη συγκροτημένη παιδαγωγική στάση. Ως εκ τούτου, το επίκεντρο μετατίθεται από το «πρόγραμμα» στον/στην δρώντα/ώσα εκπαιδευτικό ως προσωπικότητα και ως επαγγελματία.

Σχετικά, ειπώθηκε από τη ΔΣ3Γ1, εκπαιδευτικό με μεγάλη προϋπηρεσία, ότι «για εμένα καινοτόμος μπορεί να είναι ένας δάσκαλος, ανεξάρτητα από την εφαρμογή κάποιου καινοτόμου προγράμματος μπορεί να είναι καινοτόμος, στη συνεργασία του με τα παιδιά, στον τρόπο που προσεγγίζει τη διδασκαλία του […] Αλλά για εμένα πρώτος έρχεται ο δάσκαλος, που με το μεράκι του, μπορεί να εισάγει, ανεξάρτητα από τα καινοτόμα προγράμματα, καινοτομίες». Η ΝΠ4Γ1, νηπιαγωγός με πολλά έτη υπηρεσίας συμφωνεί: «Το υπουργείο, μπορεί να εισάγει και να προτείνει προγράμματα, αλλά πάντα καθοριστικός παράγοντας, για την κάλυψη των αναγκών είναι ο εκπαιδευτικός, ο τρόπος που διδάσκει. Αυτός αφουγκράζεται τις ανάγκες, τις ικανότητες των μαθητών και θα πρέπει να τις αξιοποιεί πάντα και όχι μέσα από τα καινοτόμα προγράμματα μόνο». Επισημαίνοντας την έλλειψη στήριξης, η ΔΣ1Γ4, εκπαιδευτικός με μεγάλη εμπειρία, βλέπει ότι: «Το Υπουργείο, απλά έβαλε τα Κ.Π. Από εκεί και πέρα ο εκπαιδευτικός κάνει τρομερή δουλειά για να τα οργανώσει όλα (γιατί δεν υπάρχει ουσιαστική βοήθεια), οπότε οι εκπαιδευτικοί παίρνουν όλες τις πρωτοβουλίες και προσπαθούν να εντάσσονται, οι περισσότεροι, με τις νέες εξελίξεις».

Τέλος, έξι ερωτώμενες εκτιμούν ότι τα καινοτόμα προγράμματα συμβάλλουν μόνο μερικώς στην κάλυψη των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών αναγκών τους. Αν και αναγνωρίζουν τον ενισχυτικό τους ρόλο, δεν τα αντιμετωπίζουν ως πρωτεύουσα επιδίωξη. Η υλοποίηση ενός τυπικά δηλωμένου προγράμματος δεν συνιστά κύριο ή αναγκαίο στόχο, δεν είναι πάντα εφικτή και θεωρείται κυρίως συμπληρωματική πρακτική. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της ΝΠ3Γ1, νηπιαγωγού με αρκετά χρόνια υπηρεσίας και πολλές επιμορφώσεις «Όχι απόλυτα και όχι από μόνα τους. Σίγουρα θα μπορούσαν να συμπληρώσουν και να εμπλουτίσουν το έργο μας. Και χωρίς αυτά εφαρμόζονται καινοτομίες, που καλύπτουν τις ανάγκες τις δικές μας, αλλά και των μαθητών μας. Συνήθως λειτουργούν συμπληρωματικά. Αλίμονο αν περιμέναμε μόνο τα Κ.Π για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές μας ανάγκες».

Αξίζει να αναφερθεί, πως κάποιες συμμετέχουσες (ακόμα και όσες υλοποιούν Κ.Π.), στο πλαίσιο της συζήτησής μας, ανέφεραν πως κατά περίπτωση εφαρμόζουν κάποιο πρόγραμμα ως μέσο εμπλουτισμού της διδασκαλίας, 'άτυπα', χωρίς δηλ. να το δηλώνουν στην οικεία διεύθυνση. Η άτυπη αυτή υλοποίηση επιλέγεται συχνά για να εξυπηρετήσει τις άμεσες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της τάξης, να επιτρέψει πειραματισμό με νέες καινοτόμες ιδέες και πρακτικές χωρίς την πίεση της επιτυχούς ολοκλήρωσης ενός τυπικά δηλωμένου προγράμματος ολοκλήρωσης αλλά και να αποφύγει γραφειοκρατικά εμπόδια και διαδικασίες που λειτουργούν ως επί το πλείστον αποτρεπτικά. Ενδεικτική της ευρύτερης τάσης είναι η απάντηση της ΔΣ1Γ1, έμπειρης δασκάλας: «Ναι. Σίγουρα καλύπτουν τις ανάγκες, γιατί υπάρχει ποικιλία, τόσο των θεματικών όσο και σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας. Π.χ. χρησιμοποιείται πολύ η ομαδο-συνεργατική, η βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Βέβαια δεν είναι απόλυτο, δηλ. και χωρίς καινοτόμα προγράμματα, αν θέλεις να είσαι 'σύγχρονη', μπορείς να εφαρμόσεις πολλά πράγματα στην καθημερινότητα και σε όλα τα μαθήματα, έτσι κι αλλιώς εφαρμόζω καινοτομίες. Και τα περισσότερα Κ.Π τα εφαρμόζω άτυπα».

Η δεύτερη ερώτηση διερεύνησε την αναγκαιότητα γνώσης του θεσμικού/κανονιστικού πλαισίου για την ανάληψη Καινοτόμων Προγραμμάτων. Η πλειονότητα των συμμετεχουσών, οι έντεκα στις δεκατέσσερις, απάντησε καταφατικά επισημαίνοντας ότι η εξοικείωση με το θεσμικό πλαίσιο πριν από την ανάληψη ενός Κ.Π. προσφέρει μεγαλύτερη ασφάλεια ως προς τα όρια και τους στόχους του προγράμματος και θεμελιώνει αρτιότερο σχεδιασμό και υλοποίηση. Ενδεικτικά, η ΔΣ1Γ4 απαντά: «Ναι.

Δίνονται κάποιες κατευθύνσεις και νομίζω, ότι, ναι, είναι πάρα πολύ καλό, γιατί σε βοηθάει να δεις πού πρέπει να πας, τι πρέπει να κάνεις. Και από εκεί και πέρα 'χτίζεις' πάνω σε αυτό».

Ωστόσο, τρεις συμμετέχουσες εκτιμούν ότι η εξοικείωση με το θεσμικό πλαίσιο των Κ.Π. είναι μεν βοηθητική, όχι όμως αναγκαία, αξιολογώντας ως καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχή ανάληψή τους την πρακτική εμπειρία και την τεχνογνωσία που προκύπτει από την ενασχόληση και την εμπλοκή τους στα προγράμματα. Χαρακτηριστικά η ΝΠ2Γ1, έμπειρη νηπιαγωγός, λέει: «απλά θα με διευκόλυνε. Δεν το θεωρώ απολύτως απαραίτητο… Θα μου έδινε σίγουρα κάποιες ιδέες, θα με καθοδηγούσε, αλλά θεωρώ σημαντικότερο να ασχοληθώ προσωπικά και να το ψάξω περισσότερο και με τον δικό μου τρόπο».

Η τρίτη ερώτηση προς τις εκπαιδευτικούς διερεύνησε τις πηγές και τον χρόνο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών. Το σύνολο των συμμετεχουσών δήλωσε ότι κύρια πηγή πληροφόρησης αποτελεί η ηλεκτρονική αλληλογραφία της σχολικής μονάδας (emails). Ως δεύτερη σε συχνότητα πηγή αναδείχθηκε (από οκτώ συμμετέχουσες) η προσωπική τους αναζήτηση κυρίως στο διαδίκτυο, ενώ πέντε αναφέρθηκαν σε άλλες πηγές: σε σεμινάρια, σε ομάδες εργασίας και στον/στη σχολικό/ή σύμβουλο, με την τελευταία αναφορά να γίνεται από δύο διευθύντριες σχολικών μονάδων. Σχετικά με την έγκαιρη ενημέρωση, η πλειονότητα των συμμετεχουσών απάντησαν καταφατικά, ενώ μόνο τρεις ανέφεραν ότι δεν ενημερώνονται συστηματικά, όπως η ΝΠ5Γ1: «ανάλογα το ενδιαφέρον μου, αν θέλω να ασχοληθώ με κάτι. Δε νομίζω ότι με ενημερώνει κάποιος… αν εγώ δεν το κυνηγήσω… Θέλει προσωπική δουλειά, προσωπικό ενδιαφέρον».

Όπως τονίζουν, η μη έγκαιρη κοινοποίηση πληροφοριών συνεπάγεται μείωση των ευκαιριών συμμετοχής και περιορισμένη διαθεσιμότητα επιλογών σε Κ.Π. Με τα λόγια της ΔΣ1Γ2: «Βέβαια… κάποια mail έρχονται τελευταία στιγμή… κάποιες ημερομηνίες πολύ κοντινές… και ίσως να μην μπορέσω να ανταποκριθώ και να το επιλέξω».

Στο σκέλος που αφορούσε τις πηγές ενημέρωσης για τα Κ.Π., οι συμμετέχουσες υπογράμμισαν με έμφαση ότι ο διαθέσιμος χρόνος τους συχνά δεν επαρκεί σε σχέση με τις απαιτήσεις σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων. Ανέδειξαν, επίσης, την ανάγκη προκαταρκτικής αποτίμησης χρόνου και υποχρεώσεων πριν από την ανάληψη Κ.Π. Η σωρευτική κόπωση, σχετιζόμενη με την ηλικία και τις συνθήκες της προσωπικής ζωής (ΔΣ1Γ2, ΝΠ1Γ1), σε συνδυασμό με τον αυξημένο φόρτο εργασίας και τις απαιτήσεις των Κ.Π., ενδέχεται να λειτουργεί ανασταλτικά (ΔΣ1Γ2, ΝΠ1Γ1, ΝΠ5Γ1). Επιπλέον, μία εκπαιδευτικός (ΔΣ1Γ2) έθεσε το

ζήτημα του υπερβολικού όγκου εισερχόμενης πληροφορίας μέσω σχολικών emails, κάνοντας λόγο για «βομβαρδισμό» που απαιτεί σχολαστική αξιολόγηση περιεχομένου.

Η διερεύνηση του τρόπου λήψης απόφασης, στο πλαίσιο της τέταρτης ερώτησης, για την υιοθέτηση Κ.Π. έδειξε ότι την κύρια πρωτοβουλία έχουν οι εκπαιδευτικοί, δευτερευόντως ο σύλλογος διδασκόντων και σπανιότερα η διεύθυνση. Ειδικότερα, δώδεκα συμμετέχουσες απέδωσαν την πρωτοβουλία της πρότασης στο προσωπικό τους ενδιαφέρον και την επαγγελματική τους εμπειρία, στο πλαίσιο ελεύθερης επιλογής υλοποίησης. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με τα αποτελέσματα προηγούμενου ερωτήματος σχετικά με τις πηγές ενημέρωσης για τα Κ.Π., όπου η προσωπική αναζήτηση αναδείχθηκε ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό.

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι τρεις από τις τέσσερις διευθύντριες του δείγματος αναλαμβάνουν οι ίδιες την πρωτοβουλία να εισηγηθούν προγράμματα στον σύλλογο διδασκόντων, ενώ ο/η σχολικός/ή σύμβουλος φαίνεται να εμπλέκεται σπάνια στη διαδικασία. Σχετικά, σημειώνουμε την απάντηση της διευθύντριας ΔΣ2Γ2: «Συνήθως με δύο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος… όταν ένας 'φωτισμένος' δάσκαλος το προτείνει με δική του πρωτοβουλία. Ο δεύτερος τρόπος… ο σύμβουλος με ενημερώνει και μου προτείνει, ως διευθύντρια που είμαι, προγράμματα… και εγώ με πειθώ προσπαθώ να 'κάνω' κάποιους δασκάλους να αναλάβουν».

Ακολούθως, οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με τη διαδικασία που ακολουθεί η σχολική μονάδα για την υιοθέτηση ενός Κ.Π. και να καταθέσουν προτάσεις βελτίωσής της. Το σύνολο του δείγματος, ανεξαρτήτως ηλικίας και εμπειρίας, δήλωσε ότι συμφωνεί με την υφιστάμενη διαδικασία, διατυπώνοντας παράλληλα πλήθος βελτιωτικών εισηγήσεων. Κοινός τόπος υπήρξε η άποψη ότι η συνεργασία και καθοδήγηση από τρίτους (π.χ. έμπειρες/οι συνάδελφοι, Σχολικός/ή Σύμβουλος) είναι ιδιαίτερα υποστηρικτική. Η ΝΠ5Γ1 αναφέρει σχετικά: «Ναι, συμφωνώ, αλλά θα ήθελα να είχα και την παρακίνηση κάποιου τρίτου, από κάποιον υπεύθυνο των προγραμμάτων στο Γραφείο για παράδειγμα, ή από τη Σχολική Σύμβουλο»

Η θετική αυτή στάση συναρτάται κυρίως με ένα συμμετοχικό σχολικό κλίμα που διασφαλίζει δημοκρατική λήψη αποφάσεων, χωρίς πρακτικές επιβολής και εξαναγκασμού. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος της/του Διευθύντριας/τή στη διαδικασία υιοθέτησης Κ.Π. είναι περιορισμένος και δεν προβάλλεται ως καθοδηγητικός/ηγεμονικός, Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιλαμβάνονται τη/τον Διευθύντρια/τή ως ισότιμο μέλος του

Συλλόγου Διδασκόντων, όπου η δυνατότητα έκφρασης προβλέπεται για όλους/ες.
Ακολουθούν ενδεικτικές απαντήσεις:
ΔΣ1Γ3: «Ναι, συμφωνώ. Μέχρι να μην θεωρηθεί βέβαια, κάτι υποχρεωτικό και αναγκαστικό»
ΝΠ2Γ1: «Ναι. Θα μου άρεσε βέβαια, να συνεργαζόμαστε πιο πολύ σαν σχολείο, τμήματα, δηλ. μερικές φορές, δρούμε λίγο ξεχωριστά. Θα μου άρεσε να διαλέγαμε ένα κοινό πρόγραμμα και να ανταλλάσσουμε περισσότερες ιδέες μεταξύ μας»

Στην πέμπτη ερώτηση, οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να αναφερθούν σε τυχόν γραφειοκρατικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τα στάδια πρότασης, ανάληψης και υλοποίησης Καινοτόμων Προγραμμάτων, να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο οι δυσκολίες αυτές ενδέχεται να λειτουργήσουν ανασταλτικά για μελλοντική ανάληψη προγραμμάτων και, τέλος, να περιγράψουν τρόπους διαχείρισής τους.

Μικρό μόνο μέρος του δείγματος (τέσσερις συμμετέχουσες) δήλωσε με βεβαιότητα ότι δεν έχει αντιμετωπίσει γραφειοκρατικά ζητήματα, ούτε σε έκταση που να συνιστούν αποτρεπτικό παράγοντα για μελλοντική υλοποίηση. Κατά την εκτίμησή τους, η διαδικασία είναι διαχειρίσιμη στο γραφειοκρατικό σκέλος της και η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας αποτελεί το «κλειδί» για την αντιμετώπιση τυχόν εμποδίων, ενώ η εξοικείωση με τα Κ.Π. και η εμπειρία λειτουργούν πρόσθετα υποστηρικτικά. Με τα λόγια της ΔΣ1Γ4: «όχι… δεν έχω αντιμετωπίσει ιδιαίτερα προβλήματα… με τη συνεργασία, μοιραζόμαστε πράγματα… τα πρώτα χρόνια που εφαρμόζαμε ήταν πιο δύσκολα τα γραφειοκρατικά, ήταν κάτι νέο… πλέον όμως είμαστε εξοικειωμένοι αρκετά»

Ωστόσο, η πλειονότητα ανέφεραν ότι έχουν αντιμετωπίσει κατ' επανάληψιν γραφειοκρατικές δυσκολίες κατά την πρόταση, ανάληψη και υλοποίηση Κ.Π., όπως σύνταξη λεπτομερών πρακτικών, ηλεκτρονική συμπλήρωση εγγράφων στις αντίστοιχες πλατφόρμες, αυστηρή τήρηση προθεσμιών, εκτενής τεκμηρίωση του προγράμματος, ενασχόληση εκτός ωραρίου και χρήση ξένης γλώσσας (ιδίως σε ευρωπαϊκά προγράμματα). Επιπλέον, αναφέρθηκαν τεχνικές δυσλειτουργίες των πλατφορμών, οι οποίες δυσχεραίνουν την ομαλή ολοκλήρωση των διαδικασιών.

Σημαντικό τμήμα του δείγματος εξέφρασε δυσαρέσκεια για την απαίτηση εξαντλητικής καταγραφής στόχων, περιεχομένου και τρόπων διεξαγωγής, καθώς αυτό συνεπάγεται αυξημένο διοικητικό φόρτο για τις/τους εκπαιδευτικούς και επιπρόσθετη επιβάρυνση για τις/τους διευ-

θύντριες/ντές. Ο συνδυασμός αυτού του βάρους με το ήδη επιβαρυμένο εργασιακό πρόγραμμα και τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο δύναται να λειτουργήσει ανασταλτικά για την ανάληψη και υλοποίηση Κ.Π. Η διαπίστωση αυτή δεν διαφοροποιείται ουσιωδώς ως προς ηλικία, έτη υπηρεσίας ή διευθυντική ιδιότητα: τόσο πιο έμπειρες όσο και νεότερες εκπαιδευτικοί εκφράζουν αντίστοιχη δυσαρέσκεια για την υπερ-τεκμηρίωση. Παρά ταύτα, όταν οι δυσκολίες λειτούργησαν αποτρεπτικά, σχεδόν όλες τις αντιμετώπισαν μέσω συνεργασίας με συναδέλφους και βελτιωμένης προσωπικής οργάνωσης και προγραμματισμού. Κάποιες φορές αυτές οι δυσκολίες λειτούργησαν ανασταλτικά, ωστόσο, σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες τα αντιμετώπισαν και τα διαχειρίστηκαν με συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων και με καλύτερη προσωπική οργάνωση και προγραμματισμό.

Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

ΔΣ1Γ1: «Αυτό που με κουράζει και με δυσκολεύει…είναι η καταγραφή του προγράμματος, των στόχων, των δράσεων και το ανέβασμα μετά ηλεκτρονικά, συμπληρώνοντας κάποιες πλατφόρμες… είναι πολύ ανασταλτικό μερικές φορές… χρειάζονται αντοχές και χρόνος… Οι υποχρεώσεις είναι πολλές… όλα αυτά τα απαιτούν προσωπική ενασχόληση, κυρίως εκτός εργασιακού ωραρίου. Ευτυχώς συνήθως συνεργαζόμαστε δυο τρεις εκπαιδευτικοί και μοιραζόμαστε το 'βάρος', ιδίως το ηλεκτρονικό»

ΔΣ1Γ2: «Ναι, σε αυτά έχω κάποιες δυσκολίες δεν έχω εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, πολλές φορές με δυσκολεύει η συμπλήρωση στις πλατφόρμες, το ανέβασμα των αρχείων. Συνήθως καταφεύγω σε κάποιο νεότερο συνάδελφο, για να μου δείξει»

ΔΣ2Γ2: «Το μεγαλύτερο πρόβλημα κυρίως στα ευρωπαϊκά ήταν η γλώσσα. Έπρεπε να απαντηθούν όλα τα mail στα αγγλικά και δεν είχα πάντα μόνιμη δασκάλα αγγλικών».

Συζήτηση και Συμπεράσματα

Οι διαπιστώσεις της έρευνάς μας συγκλίνουν με τις εθνικές αποτιμήσεις (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2008α, 2008β· Σπυροπούλου et al., 2008α) που καταγράφουν περιορισμούς στην εφαρμογή καινοτομιών (ανελαστικό Α.Π., επιπλέον χρόνος/εκτός ωραρίου, ελλιπής επιμόρφωση, υποδομές, γραφειοκρατία, διοικητικές δυσλειτουργίες, δυσκολία υλοποίησης εκτός ωραρίου), αλλά και επιβεβαιώνουν τα αναφερόμενα κίνητρα (ηθική ικανοποίηση, προβολή έργου) και την θετική αποτίμηση των Κ.Π. ως προς τον εμπλουτισμό της μάθησης και την ενασχόληση με επίκαιρα θέματα.

Παράλληλα, η κοινωνιοκεντρική νοηματοδότηση της καινοτομίας από τις/τους εκπαιδευτικούς (συνεργασία, βιωματικότητα) και η έμφαση στα εσωτερικά κίνητρα συντονίζονται με πρόσφατες μελέτες (Θεοδωρόπουλος 2019· Kiprianos & Theodoropoulos, 2017), ενώ η αποτυχία εκ των άνω επιβολών και η ανάγκη αυτονομίας και οργανικής ένταξης αναδεικνύονται εκ νέου.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα ευρήματά μας προσθέτουν: (α) τον κεντρικό ρόλο του Θεσμικού/Κανονιστικού Πλαισίου ως εργαλείου ασφάλειας, προσανατολισμού και σχεδιασμού, η γνώση του οποίου κρίνεται αναγκαία από τη συντριπτική πλειονότητα, (β) τη σχολική ηλεκτρονική αλληλογραφία ως βασικό κανάλι ενημέρωσης και την ατομική πρωτοβουλία/τον σύλλογο διδασκόντων ως συνηθέστερες διαδρομές υιοθέτησης, (γ) τη σημασία ενός δημοκρατικού σχολικού κλίματος με μη ηγεμονικό ρόλο της διεύθυνσης στην υιοθέτηση Κ.Π., και (δ) τη διαχειρισιμότητα αλλά και τον πραγματικό φόρτο των γραφειοκρατικών διαδικασιών, ιδίως όπου συντρέχουν τεχνικές δυσλειτουργίες ή αυστηρές προθεσμίες.

Από την επεξεργασία των απαντήσεων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το θεσμικό πλαίσιο ως ένα κανονιστικό πλαίσιο, το οποίο θέτει τα όρια, τους στόχους, τις κατευθύνσεις ενός αποτελεί τη βάση του σχεδιασμού τους και βοηθά στην καλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών και στον τρόπο προσέγγισης ενός προγράμματος. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματός μας δηλώνει απαραίτητη τη γνώση του, καθώς τους παρέχει σιγουριά, ασφάλεια και καλύτερο σχεδιασμό στην υλοποίηση των Κ.Π.

Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η επαρκής γνώση του θεσμικού πλαισίου λειτουργεί ως καταλύτης για τον ασφαλή σχεδιασμό, τη στοχοθεσία και τη μείωση άγχους των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση Κ.Π. Ταυτόχρονα, η πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, η δημοκρατική λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο του συλλόγου και η έγκαιρη/στοχευμένη ενημέρωση (με κύριο κανάλι τα emails της σχολικής μονάδας) αποτελούν πρακτικές συνθήκες που ενισχύουν την εμπλοκή.

Παρά ταύτα, χρονικοί περιορισμοί, διοικητικός φόρτος και τεχνικές δυσλειτουργίες των πλατφορμών δύνανται να λειτουργήσουν ανασταλτικά, ιδίως όταν συνδυάζονται με εκτενείς απαιτήσεις τεκμηρίωσης. Η πλειονότητα των ερωτώμενων φαίνεται να έχουν αντιμετωπίσει έστω και μια φορά, γραφειοκρατικά εμπόδια κατά την ανάληψη κάποιου Κ.Π. Τα γραφειοκρατικά - θεσμικά (εξωτερικά) εμπόδια έχουν επισημανθεί στα συμπεράσματα της μελέτης των Σπυροπούλου et al. (2008α, 2008β).

Ένα σχετικό θέμα που αναδείχθηκε είναι και η διαχείριση του χρόνου, που συχνά δρα ανασταλτικά ως προς την ανάληψη ή/και την επιτυχή εφαρμογή ενός Κ.Π. Μάλιστα, πρέπει εδώ να αναφερθεί, πως η πρόσφατη υποχρεωτική θέσπιση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα έχει μειώσει κατά πολύ τον διαθέσιμο χρόνο των εκπαιδευτικών προκειμένου να αναλάβουν ένα ακόμα προαιρετικό Κ.Π. και, έτσι, πολλές φορές όλα τα προγράμματα εντάσσονται στην 'ομπρέλα' των εργαστηρίων δεξιοτήτων

Επιπροσθέτως, από την έρευνά μας διαφαίνεται μια ξεκάθαρη προτίμηση των εκπαιδευτικών στα εθνικά προγράμματα, έναντι των ευρωπαϊκών. Αυτό προκύπτει, από τον δισταγμό των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ένα νέο ευρωπαϊκό πρόγραμμα, χωρίς να έχουν την καθοδήγηση ενός έμπειρου συναδέλφου και την επαρκή ενημέρωση- επιμόρφωση σε θέματα τεχνολογίας κυρίως, που απαιτείται για τα εν λόγω προγράμματα. Πρόκειται επίσης, για πιο πρόσφατα προγράμματα και οι εκπαιδευτικοί ίσως χρειάζεται να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο (εξω-σχολικό) να τα γνωρίσουν, προκειμένου να τα υποστηρίξουν και επιπλέον απαιτείται, πολύ καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας.

Συνολικά, ωστόσο, τα Κ.Π. αποτιμώνται θετικά για τη μαθητοκεντρική/βιωματική προστιθέμενη αξία τους και τη επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, υπό την προϋπόθεση στοχευμένης στήριξης και ρεαλιστικών διαδικασιών.

Παρά ταύτα, οι περισσότερες συμμετέχουσες ιεραρχούν ως προτεραιότητα την κάλυψη των αναγκών και των ενδιαφερόντων της τάξης και την επίτευξη συγκεκριμένων γνωστικών στόχων, έναντι της τυπικής εξοικείωσης με το θεσμικό πλαίσιο, το οποίο, πάντως, αναγνωρίζεται ως χρήσιμο εργαλείο προσανατολισμού και ασφαλούς σχεδιασμού. Έτσι, τα Κ.Π. αντιμετωπίζονται κυρίως ως ενισχυτικά μέσα διδασκαλίας: συχνά υλοποιούνται «άτυπα», στο μέτρο που εξυπηρετούν άμεσες παιδαγωγικές ανάγκες και δοκιμές καινοτομίας. Αναδεικνύεται, επομένως, μια ήπια διχογνωμία: αν και ευρέως θεωρείται ότι τα Κ.Π. ενισχύουν το εκπαιδευτικόπαιδαγωγικό έργο, η τυπική ανάληψή τους (έστω προαιρετική) δεν προκύπτει πάντοτε ως κύρια επιδίωξη. Στο επίκεντρο τοποθετείται ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως φορέα καινοτομίας και δράσης (ανεξάρτητα από την ύπαρξη τυπικού πλαισίου) με ισχυρή αξία που εδράζεται στη μαθητοκεντρική στόχευση, στη συνεργατική κουλτούρα και στη βιωματική μάθηση. Όπως χαρακτηριστικά σημειώθηκε: «Τα καινοτόμα προγράμματα παρουσιάζουν ποικιλία τόσο των θεματικών, όσο και των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας» (ΔΣ1Γ1).

Το εύρημα αυτό συντονίζεται με τη βιβλιογραφία (Σπυροπούλου et al., 2008α, 2008β· Θεοδωρόπουλος, 2019) που αναδεικνύει τη θετική συνεισφορά των Κ.Π. στην εμπλουτισμένη προσέγγιση της γνώσης και στη μαθησιακή κινητοποίηση, ενώ υπογραμμίζει ότι η ελευθερία επιλογής και η οργανική ένταξη της καινοτομίας στην καθημερινή διδακτική πράξη είναι καίριες προϋποθέσεις επιτυχίας. Ως προς την εφαρμογή, τα εμπόδια που καταγράφονται (χρόνος, γραφειοκρατία, τεχνικές δυσλειτουργίες) δεν αναιρούν την αξία των Κ.Π., αλλά επιβάλλουν προσαρμογές που θα διευκολύνουν τη βιώσιμη υλοποίησή τους.

Η συμβολή της παρούσας μελέτης, επομένως, είναι διττή. Σε εμπειρικό επίπεδο, χαρτογραφεί τον τρόπο με τον οποίο το θεσμικό πλαίσιο «μεταφράζεται» σε πρακτικές μέσα στη σχολική μονάδα, αναδεικνύοντας τόσο τη σημασία της θεσμικής γνώσης όσο και την ανάγκη για συνθήκες που καθιστούν αυτή τη γνώση επαγγελματικά λειτουργική. Σε θεωρητικό επίπεδο, προτείνει ότι η ουσιαστική καινοτομία προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών: η κατάλληλη ευελιξία του πλαισίου, η στοχευμένη επιμόρφωση και η σταθερή υποστήριξη δεν λειτουργούν απλώς ως υποβοηθητικοί παράγοντες, αλλά ως δομικές προϋποθέσεις για βιώσιμες αλλαγές στη σχολική καθημερινότητα.

Συνολικά, η έρευνα αυτή ανέδειξε ότι η καινοτομία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν «μεταφέρεται» μηχανικά: είναι μια δυναμική σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική πράξη, την σχολική κουλτούρα και το θεσμικό πλαίσιο, που συνκατασκευάζεται καθημερινά από τους/τις εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη. Στο πλαίσιο αυτό, η εξοικείωση με το θεσμικό περιβάλλον δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά συνθήκη ενεργοποίησης της επαγγελματικής κρίσης, της συνεργασίας και του αναστοχασμού, ώστε τα Καινοτόμα Προγράμματα να αποκτούν ουσιαστικό παιδαγωγικό αποτύπωμα και να εδραιώνονται στη σχολική πρακτική, ιδίως για τους/τις νεοεισερχόμενους/ες στο επάγγελμα.

Κατά συνέπεια, προτείνεται ο τεκμηριωμένος διάλογος ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική και τη σχολική πράξη, με πυρήνα την επαγγελματική αυτονομία και την αναστοχαστική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η γόνιμη σύγκλιση αυτών των πεδίων άλλωστε, δεν αποτελεί μόνο προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή καινοτομιών, αλλά και υπόσχεση για ένα σχολείο ικανό να μαθαίνει, να προσαρμόζεται και να εξελίσσεται με σταθερό προσανατολισμό στην παιδαγωγική ποιότητα και την ισότητα.

Βιβλιογραφία

Earl, L., & Timperley, H. (2015). Evaluative thinking for successful educational innovation. Education *Working Paper No.122*. OECD. https://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk1jtdwf-en

European Commission (2010). *Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth* (COM [2010] 2020).

Θεοδωρόπουλος, Ν. (2019). *Καινοτομία στο δημόσιο σχολείο: προσλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών. doi:10.12681/eadd/45219

Karatzia-Stavlioti, E., & Lambropoulos, H. (2009). Education and economic development: evaluations and ideologies. In A.Kazamias, & R.Cowen (Eds.), *International handbook of Comparative Education*. Spinger.

Kiprianios, P., & Theodoropoulos, N. (2017). Innovation in education: The social representations and practices of Greek teachers. *Sociology International Journal*, *1*(4): 141-146. DOI: 10.15406/sij.2017.01.00024

Κυριακώδη, Δ., & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης "Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών". Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, *8*(3), 123-151.

Mason, J. (2011). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας (8η εκδ.) (Επιμ. Ν. Κυριαζή, Μτφ. Ε. Δημητριάδου). Πεδίο.

Μαυροσκούφης, Δ., (2002). Η Εισαγωγή και η Υποδοχή των Καινοτομιών στα Σχολεία: Θεωρητικό Πλαίσιο και Πρακτικά Προβλήματα. Νέα Παιδεία, *103*, 16-23.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. (σσ. 231-240). ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, 69-83. http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., & Μπούρας, Σ. (2008α). Τα καινοτόμα προγράμματα στην Εκπαίδευση. Στο ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, (σσ. 197-240). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/index_axiol.php

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., & Μπούρας, Σ. (2008β). Τα καινοτόμα προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα. Στο Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, (σσ. 88-101). http://hdl.handle.net/10795/109

ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008α). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/index_axiol.php

ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008β). *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: Γενικά Ερευνητικά Δεδομένα και Πρώτες Διαπιστώσεις*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/index_axiol.php

Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεργασία, την επαγγελματική ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα

Αιμιλία Βαρελά
1ο ΕΠΑΛ- 3ο ΕΚ Ανατολικής Αττικής (Ραφήνα)
aimivarela@sch.gr

Περίληψη

Θεωρητικό πλαίσιο. Η ανάπτυξη συνεργατικών διδακτικών πρακτικών, η επαγγελματική ανάπτυξη και η αποτελεσματικότητα αποτελούν σημαντικές παραμέτρους για το σχολείο του 21ου αιώνα. Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι συνεργατικές πρακτικές προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη συμβάλλοντας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης. Σκοπός. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της δράσης «Ανάπτυξη συνεργατικών διδακτικών πρακτικών» (2023-2024) με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις συνεργατικές πρακτικές, την επαγγελματική ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα. Μέθοδοι. Συμμετείχαν τριάντα εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων (ΕΠΑΛ Ραφήνας & Κορωπίου, ΔΔΕ Ανατολικής Αττικής), οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο (Cronbach's Alpha Coefficient, 0.88) τετράβαθμης κλίμακας Likert. Αποτελέσματα. Φαίνεται ότι υπάρχει διάθεση συνεργασίας για ποικίλα παιδαγωγικά θέματα και η διεύθυνση του σχολείου αξιοποιεί υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν για την υλοποίηση συνεργατικών πρακτικών. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία είναι η έλλειψη χρόνου, η μετακίνηση σε άλλα σχολεία, η μη επαρκής κατάρτιση οργάνωσης και εφαρμογής συνεργατικών δράσεων. Όσο αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη, παράμετροι όπως η ηγεσία, η αξιολόγηση, ο σχεδιασμός η αναζήτηση κατάλληλων στρατηγικών, οι πόροι, η έννοια των κοινοτήτων μάθησης είναι σημαντικές αλλά παρουσιάζουν δυσκολίες υλοποίησης στην καθημερινή πρακτική. Η αίσθηση αποτελεσματικότητας εκφράζεται ως προς την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, την ικανότητα παροχής κινήτρων στους μαθη-

τές/τριες, την αποτελεσματική διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών και μαθησιακών αναγκών, την ευρύτερη στάση σε σχέση με τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία αλλά και το όραμα που μεταδίδει η διεύθυνση για συνεχή ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού. Συμπεράσματα. Η μελέτη αναδεικνύει σημαντικά θέματα που σχετίζονται με τη συνεργατική κουλτούρα, την επαγγελματική ανάπτυξη και την αίσθηση αποτελεσματικότητας. Φαίνεται ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές πρακτικές και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου επηρεάζονται από ένα μεγάλο αριθμό παραμέτρων που ίσως θα πρέπει να λειτουργήσουν αρτιότερα προάγοντας την αίσθηση της αποτελεσματικότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: Συνεργατικές πρακτικές, Επαγγελματική ανάπτυξη, Αποτελεσματικότητα, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Abstract

Background. Collaborative teaching, professional development, and effectiveness constitute key parameters of the 21st century. Collaborative practices promote professional development and higher levels of professional satisfaction. Aim. The study was conducted within the framework of the project "Development of Collaborative Teaching Practices" (2023–2024), aiming to investigate the views of secondary education teachers regarding collaborative practices, professional development, and effectiveness. Methods. Thirty teachers of various specialties from two Vocational Secondary Schools of East Attica participated by completing a suitably designed questionnaire (Cronbach's Alpha Coefficient = 0.88) using a four-point Likert scale. Results. The findings indicate a willingness to collaborate on a broad spectrum of pedagogical issues and that the school leadership use the existing supportive structures for the implementation of collaborative practices, appropriately. Factors that negatively affect collaboration included lack of time, mobility between schools, and insufficient training in implementation of collaborative actions. Regarding professional development, parameters such as leadership, evaluation, planning, appropriate strategies, resources, and the concept of learning communities are considered important but pres-

ent difficulties in everyday practice implementation. Teachers' sense of effectiveness is expressed in terms of the evaluation of educational work, the ability to motivate students, the effective management of challenging behaviors and learning needs, as well as the broader attitude of the school to the society and the vision communicated by school leadership. Conclusions. The study highlights significant issues related to collaborative culture, professional development, and effectiveness. Teachers' participation in collaborative practices and the improvement of the quality of educational work are influenced by a large number of parameters that may need to be more organized in order to promote a stronger sense of effectiveness within the school environment.

Keywords: Collaborative teaching, Professional Development, Effectiveness, Secondary Education

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη συνεργατικών διδακτικών πρακτικών, η επαγγελματική ανάπτυξη και η αποτελεσματικότητα αποτελούν σημαντικές παραμέτρους για το σχολείο του 21ου αιώνα. Στο πλαίσιο της καθημερινής πρακτικής, οι εκπαιδευτικοί αλληλοεπιδρούν, επικοινωνούν προβληματισμούς, γνώσεις και πρακτικές αποκομίζοντας πολλαπλά οφέλη (Darling-Hammond et al., 2017). Παράλληλα, η συνεργασία μεταξύ τους διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των μαθητών/τριών σε ικανούς μελλοντικούς συνεργάτες λειτουργώντας ως πρότυπο συνεργατικής μάθησης. Επιπλέον, για την επιτυχή εφαρμογή καινοτόμων, μαθητοκεντρικών και συνεργατικών μεθόδων μάθησης απαιτείται αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Αδαμοπούλου, 2019).

Από την άλλη πλευρά, παράγοντες όπως η απουσία κουλτούρας συνεργασίας, το μέγεθος του σχολείου, η μεγαλύτερη εξειδίκευση των γνωστικών αντικειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζουν το επίπεδο συνεργασίας (Λουλούδης, 2020). Επομένως, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν εκτιμάται πάντοτε θετικά και η επιτυχία της δεν είναι δεδομένη. Ως εκ τούτου, οι θετικές συνέπειες δεν είναι πάντοτε προφανείς και είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι πιθανοί κίνδυνοι όπως

ο ανταγωνισμός, η απώλεια αυτονομίας ή ο αυξημένος φόρτος εργασίας (Darling-Hammond et al., 2017; Sehgal, 2017). Παρόλα αυτά, η συνεργασία μπορεί να λειτουργήσει ως βασικός μηχανισμός επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς ενισχύει τη συλλογική μάθηση, τον αναστοχασμό και την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε δράσεις συνεργατικής μάθησης χρησιμοποιούν περισσότερο καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις έχοντας υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης από ό,τι εκπαιδευτικοί που δεν υιοθετούν αντίστοιχες πρακτικές (Τσελέντη, 2021; Στυλιανού, 2022).

Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί πολυδιάστατη έννοια και θεμελιώδη παράμετρο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναφέρεται στη διαρκή μαθησιακή πορεία των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει την απόκτηση και εφαρμογή νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Καθορίζεται από ένα πλήθος παραγόντων σε βαθμό που να είναι αδύνατη μια ολιστική απόδοση με τη μορφή ορισμού. (Κουρεμένου 2021; Darling-Hammond et al., 2017). Εκείνο στο οποίο συγκλίνουν οι περισσότεροι ορισμοί είναι ότι πρόκειται για διαδικασία γνωστικής ενίσχυσης των εκπαιδευτικών και ανάπτυξης των διδακτικών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων, προς όφελος των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσα από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές πρωτοβουλίες οργανωμένες από την Πολιτεία ή καθορισμένες από τους ίδιους. Αυτός ο τύπος επαγγελματισμού φαίνεται να διαμορφώνει το προφίλ ενός εκπαιδευτικού που συνεισφέρει σημαντικά στην αναβάθμιση του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος (Τσελέντη, 2021; Τζώτζου, 2022). Μέσω της συστηματικής επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις μεταβαλλόμενες παιδαγωγικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Ειδικότερα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αντιμετωπίζει σημαντικές οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικές αλλαγές, καθιστώντας την επαγγελματική ανάπτυξη μια σημαντική πρόκληση (Κουρεμένου, 2021). Η συνεχής επαγγελματική μάθηση ενδυναμώνει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αποτελώντας βασικό μηχανισμό εκπαιδευτικής αλλαγής και σχολικής βελτίωσης (Darling-Hammond et al., 2017).

Η αποτελεσματικότητα αποτελεί επίσης σύνθετη και πολύπλοκη έννοια. Αναφέρεται στα αποτελέσματα και την επίτευξη των σκοπών κάθε οργανισμού (Sehgal, 2017; Λουλούδης, 2020). Φαίνεται ότι το «αποτελεσματικό σχολείο» επιτυγχάνει τους στόχους του σε σχέση με το μαθητικό

δυναμικό, τις επικρατούσες συνθήκες και το ευρύτερο οικονομικοκοινωνικό πλαίσιο (Ανδρέου, 2009). Εμφανίζει βελτιωμένες επιδόσεις στη μαθησιακή διαδικασία, τη διοίκηση, την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών και τις σχέσεις με την κοινότητα (Αδαμοπούλου, 2019). Προάγει την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, την ανάληψη ρίσκων, την εστίαση στο ανθρώπινο δυναμικό και την έμφαση στα αποτελέσματα με καθοριστική παράμετρο το ρόλο της σχολικής ηγεσίας (Αποστολοπούλου, 2016). Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη και η αποτελεσματικότητα αλληλοενισχύονται και προάγουν τη σχολική βελτίωση. Επισημαίνουν ότι η συνεχής μάθηση και η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, αναφέρουν δυσκολίες και επιφυλάξεις, οι οποίες συνδέονται με πρακτικά ή οργανωτικά ζητήματα εκφράζοντας την ανάγκη για υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία, πρόσβαση σε πόρους και κατάλληλα εργαλεία. (Κολυμπάρη, 2025; Κουρεμένου, 2021).

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, αναπτύχθηκε η Δράση Συλλογικού προγραμματισμού, εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης σχολικών μονάδων με τίτλο «Ανάπτυξη συνεργατικών διδακτικών πρακτικών εκπαιδευτικών» (2023-2024). Στο πλαίσιο της δράσης σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν συνεργατικές πρακτικές όπως τα συνεργατικά περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης, η μικροδιδασκαλία, ο κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας και η ερευνητική μελέτη. Η τελευταία ολοκληρώθηκε το σχολικό έτος 2024-2025. Ο στόχος ήταν η βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και η έναρξη μιας ουσιαστικότερης συζήτησης για το συγκεκριμένο θέμα. Το ερευνητικό ερώτημα έγκειται στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στα δυο επαγγελματικά λύκεια των Δήμων Ραφήνας και Κορωπίου (ΔΔΕ Διεύθυνση Ανατολικής Αττικής) για τη συνεργασία, την επαγγελματική ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα.

Μέθοδοι

Στη μελέτη συμμετείχαν τριάντα εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων (1ο ΕΠΑΛ Ραφήνας, 1ο ΕΠΑΛ Κορωπίου, ΔΔΕ Ανατολικής Αττικής), οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα κατάλληλα διαμορφωμένο ανώνυμο ερωτηματολόγιο τετράβαθμης κλίμακας Likert δομημένο με ερωτήσεις κλειστού τύπου Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε για τη συλλογή

των δεδομένων προέκυψε κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Τσελέντη, 2021; Κουσονάνου, 2020; Λουλούδης, 2020; Olivier & Hipp, 2010) και διαμοιράστηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ως google form μετά από τη σχετική άδεια και έγκριση διεξαγωγής ερευνητικής μελέτης από τη ΔΔΕ Ανατολικής Αττικής (ΑΠ:34208-20/12/2023).

Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από επιστολή που περιέγραφε το θέμα, το σκοπό της έρευνας, υπογράμμιζε την εξασφάλιση της αρχής της ανωνυμίας και εχεμύθειας των απαντήσεων, καθώς και τη δέσμευση για αξιοποίησή τους αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Αποτελείται από τέσσερεις ενότητες (35 ερωτήσεις) με τίτλο Δημογραφικά στοιχεία, Συνεργασία- Συνεργατικές Πρακτικές, Επαγγελματική ανάπτυξη και Αποτελεσματικότητα. Οι απαντήσεις είναι ταξινομημένες στην τετράβαθμη κλίμακα διαστημάτων Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στην τιμή «Καθόλου», το 2 στην τιμή «Λίγο», το 3 στην τιμή «Αρκετά» και το 4 στην τιμή «Πάρα πολύ».

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου και τη διασφάλιση της εσωτερικής συνοχής, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha (Cronbach's Alpha Coefficient, 0.88). Η επεξεργασία έγινε με το Statview 5.0 (Abacus Concepts, USA). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ως αριθμός ατόμων (%). Οι συγκρίσεις μεταξύ των μεταβλητών έγιναν με το μη παραμετρικό Spearman rank correlation test. Τιμές p- value <0.05 θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, παρουσιάζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση (mean±SD), η κεντρική τάση (median) και οι παράμετροι ασυμμετρία (Skewness) και κύρτωση (Kurtosis). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τιμές ασυμμετρίας και κύρτωσης εντός του διαστήματος −2 έως +2 θεωρούνται αποδεκτές για την παραδοχή της κανονικότητας (George & Mallery, 2010). Οι τιμές που προκύπτουν από την ανάλυση βρίσκονται εντός αυτού του εύρους και για τις δυο παραμέτρους επιτρέποντας τη χρήση και παραμετρικών στατιστικών μεθόδων.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Στη μελέτη συμμετείχαν έξι άνδρες (20%) και 24 γυναίκες (80%). Ως προς την ηλικία 17% (5) ήταν 25-35 ετών, 23% (7) 36-46 ετών, 53% (16) 47-57 ετών και 7% (2) άνω των 57 ετών. Βασικό πτυχίο σπουδών είχαν 23% (7)

ενώ μεταπτυχιακό τίτλο σποδών 77% (23). Δεκαεννέα (63%) εκπαιδευτικοί εργάζονται με μόνιμη σχέση εργασίας και έντεκα (37%) ως αναπληρωτές. Η διάρκεια της εκπαιδευτικής υπηρεσίας κατανέμεται σε 0-5 έτη 43% (13), 5-10 έτη 7% (2), 11-20 έτη 20% (6), 30% (9) πάνω από 20 έτη.

Συνεργασία- Συνεργατικές Πρακτικές

Στον Πίνακα 1, παρατίθενται οι προτάσεις που αφορούν στην ενότητα Συνεργασία- συνεργατικές πρακτικές και οι απαντήσεις σύμφωνα με την κλίμακα Likert. Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι υπάρχει διάθεση συνεργασίας για ποικίλα παιδαγωγικά θέματα και ότι η διεύθυνση του σχολείου αξιοποιεί τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν για την υλοποίηση συνεργατικών πρακτικών (Αρκετά, 50%). Οι απαντήσεις επικεντρώνονται κυρίως στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων του σχολείου (Συμφωνώ Αρκετά, 46%- Πάρα Πολύ 20%). Όσο αφορά στις προτάσεις που αφορούν στον κοινό προσδιορισμό των διδακτικών στόχων, στην εύρεση τρόπων κινητοποίησης και εμπλοκής των μαθητών/τριών σε μαθησιακές δραστηριότητες, στην ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού καθώς και ότι οι νεοδιοριζόμενοι δάσκαλοι στην αρχή έχουν «μέντορες» με τους οποίους συνεργάζονται συγκεντρώνουν απαντήσεις σε όλο το φάσμα της κλίμακας Likert (Καθόλου- Πάρα Πολύ) με το ποσοστό στην τιμή «Αρκετά» να υποχωρεί στο 36% περίπου, όπως φαίνεται στον πίνακα 1. Οι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη συνεργασία όπως η έλλειψη χρόνου, η μετακίνηση σε άλλα σχολεία, η μη επαρκής κατάρτιση οργάνωσης και εφαρμογής συνεργατικών πρακτικών συγκεντρώνουν τις περισσότερες απαντήσεις στις τιμές Αρκετά και Πάρα Πολύ.

Πίνακας 1. *Συνεργασία- Συνεργατικές Πρακτικές*

	Καθόλου	**Λίγο**	**Αρκετά**	**Πάρα Πολύ**
	(1)	**(2)**	**(3)**	**(4)**
Προτάσεις	**N (%)**			
Π1. Οι περισσότεροι συνάδελφοι είναι πρόθυμοι για να συνεργαστούν μεταξύ τους για ποικίλα παιδαγωγικά ζητήματα.		7(23%)	15(50%)	8(27%)
Π2. Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους στον προσδιορισμό των διδακτικών στόχων.	4(13%)	7(23%)	11(37%)	8(27%)
Π3. Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους στην εύρεση τρόπων κινητοποίησης και εμπλοκής των μαθητών/τριών σε μαθησιακές δραστηριότητες.	4(13%)	5(17%)	11(37%)	10(3%)
Π4. Υπάρχει έλλειψη χρόνου για το σχεδιασμό και την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων.	1(3%)	6(20%)	9(30%)	14(47%)

Π5. Υπάρχει δυσκολία συμμετοχής σε συνεργατικές δράσεις εξαιτίας της μετακίνησης συναδέλφων σε διαφορετικό σχολείο κάθε χρόνο ή υπηρεσίας σε 2 ή 3 σχολεία.	2(7%)	10(33%)	14(47%)	4(13%)
Π6. Η πεποίθηση ορισμένων συναδέλφων ότι οι πρακτικές συνεργασίας που προτείνουν οι ειδικοί δεν μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη.	2(7%)	10(33%)	14(47%)	4(13%)
Π7. Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων του σχολείου.	2(7%)	8(27%)	14(46%)	6(20%)
Π8. Η διεύθυνση γνωρίζει και αξιοποιεί συστηματικά τις διαθέσιμες υποστηρικτικές δομές για την υλοποίηση συνεργατικών προγραμμάτων.	1(3%)	8(27%)	15(50%)	6(20%)
Π9. Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους στην ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού.	5(17%)	5(17%)	11(36%)	9(30%)

Π10. Δεν υπάρχει επαρκής κατάρτιση ως προς πώς οργανώνεται και υλοποιείται μια συνεργατική δράση.	5(17%)	10(33%)	12(40%)	3(10%)
Π11. Στο σχολείο μας οι νεοδιοριζόμενοι δάσκαλοι στην αρχή έχουν «μέντορες» με τους οποίους συνεργάζονται.	4(14%)	7(25%)	8(29%)	9(32%)
Π12. Η παρατήρηση της τάξης άλλων συναδέλφων αποτελεί έναν τρόπο για να βελτιώσουμε τις στρατηγικές μας.	4(13%)	5(17%)	10(33%)	11(37%)
Π13. Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.	8(27%)	7(23%)	10(33%)	5(17%)

Επαγγελματική ανάπτυξη

Στον Πίνακα 2, παρατίθενται οι προτάσεις που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη και οι απαντήσεις σύμφωνα με την κλίμακα Likert. Ειδικότερα, για την πρόταση «Η διεύθυνση του σχολείου πιστεύει ότι η μάθηση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για τους στόχους του σχολείου» ένα μεγάλο ποσοστό απαντά ότι συμφωνεί πάρα πολύ (50%). Πενήντα δυο τις εκατό συμφωνεί αρκετά ότι στο σχολείο τους παρέχονται ευκαιρίες, για να εφαρμόσουν-αξιοποιήσουν τις νέες δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Οι απαντήσεις για τις υπόλοιπες προτάσεις συγκεντρώνονται στις τιμές Λίγο και Αρκετά όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. *Επαγγελματική ανάπτυξη*

	Καθόλου	**Λίγο**	**Αρκετά**	**Πάρα Πολύ**
	(1)	**(2)**	**(3)**	**(4)**
Προτάσεις	**N (%)**			
Π1. Η διεύθυνση του σχολείου πιστεύει ότι η μάθηση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για τους στόχους του σχολείου.		7(23%)	8(27%)	15(50%)
Π2. Στο σχολείο μας παρέχονται ευκαιρίες, για να εφαρμόσουμε-αξιοποιήσουμε τις νέες δεξιότητες που αποκτήσαμε κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μας ανάπτυξης.	1(3%)	10(35%)	15(52%)	3(10%)
Π3. Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μας έχουν ευκαιρίες να μάθουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για τη βελτίωση της διδασκαλίας.	2(7%)	10(33%)	14(47%)	4(13%)

Π4. Χρησιμοποιούμε διάφορες πηγές για να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής μας ανάπτυξης στη μάθηση των μαθητών/τριών.	7(23%)	11(37%)	13(43%)	3(10%)
Π5. Οι αποφάσεις σχετικά με την επαγγελματική μας ανάπτυξη βασίζονται στην έρευνα που αποδεικνύει τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών.	3(10%)	11(37%)	13(43%)	3(10%)
Π6. Στο σχολείο μας, η μάθηση των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται από ένα συνδυασμό στρατηγικών.	7(23%)	8(27%)	12(40%)	3(10%)
Π7. Στο σχολείο μας, διαφοροποιούμε τη διδασκαλία και την αξιολόγηση με βάση τις ανάγκες των μαθητών/τριών μας.	2(7%)	5(17%)	19(63%)	3(10%)
Π8. Αξιοποιούμε τις επιδόσεις των μαθητών/τριών, για να αξιολογήσουμε την επιτυχία των εμπειριών επαγγελματικής ανάπτυξης.	5(17%)	10(34%)	8(28%)	6(21%)

Π9. Παρέχεται η δυνατότητα για διαχείριση και αξιοποίηση των απαιτούμενων μέσων εκπλήρωσης του εκπαιδευτικού έργου	6(20%)	10(33%)	10(33%)	4(14%)

Αποτελεσματικότητα

Στον Πίνακα 3, παρατίθενται οι προτάσεις που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη και οι απαντήσεις σύμφωνα με την κλίμακα Likert. Η αίσθηση αποτελεσματικότητας εκφράζεται ως προς την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου (Συμφωνώ Λίγο, 45%), την ικανότητα παροχής κινήτρων στους μαθητές/τριες (Συμφωνώ Αρκετά, 63%), την αποτελεσματική διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών (Συμφωνώ αρκετά, 37%) και μαθησιακών αναγκών (Συμφωνώ Λίγο, 47%), την ευρύτερη στάση σε σχέση με τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία (Συμφωνών Αρκετά, 52%) αλλά και το όραμα που μεταδίδει η διεύθυνση για συνεχή ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού. Η τελευταία πρόταση φαίνεται να συγκεντρώνει απαντήσεις σε όλη το φάσμα της κλίμακας με μικρά ποσοστά στις τιμές Αρκετά (20%) και Πάρα Πολύ (33%).

Πίνακας 3. *Αποτελεσματικότητα*

	Καθόλου	**Λίγο**	**Αρκετά**	**Πάρα Πολύ**
	(1)	**(2)**	**(3)**	**(4)**
Προτάσεις			**N (%)**	
Π1. Νιώθω ότι έχω πολλές ιδέες για το πώς να κάνω τους μαθητές/τριες να ενδιαφέρονται για τα μαθήματά τους και να ασχολούνται μ' αυτά.		6(20%)	15(50%)	9(30%)

Π2. Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να ενθαρρύνουν και να δώσουν κίνητρα στους μαθητές/τριες τους.		2(7%)	19(63%)	9(3%)
Π3. Είναι πολύ λίγα αυτά που μπορώ να κάνω για να εξασφαλίσω ότι όλοι οι μαθητές/τριες μου θα σημειώσουν σημαντική πρόοδο αυτή τη χρονιά.	6(20%)	10(33%)	11(37%)	3(10%)
Π4. Σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια, οι μαθητές/τριες, φέτος, μου φαίνονται πιο δύσκολοι για να δουλέψω μαζί τους.	8(27%)	5(17%)	11(36%)	6(20%)
Π5. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν τους μαθητές/τριες με δυσκολίες στη μάθηση.	2(7%)	14(47%)	10(33%)	4(13%)
Π6. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια ευρύτερη στάση σε σχέση με τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία.		6(20%)	15(52%)	8(28%)

Π7. Εφαρμόζονται συγκεκριμένες μέθοδοι αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου.	7(24%)	13(45%)	6(21%)	3(10%)
Π8. Η διεύθυνση μεταδίδει ένα σαφές όραμα για συνεχή μάθηση και ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού στο σύνολό του.	3(10%)	11(37%)	6(20%)	10(33%)

Αποτελεσματικότητα vs Συνεργασία και Επαγγελματική Ανάπτυξη

Στην ενότητα αυτή, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των απαντήσεων σε προτάσεις που αφορούσαν την αποτελεσματικότητα (Πίνακας 3) σε σχέση με τη συνεργασία (Πίνακας 1) και την επαγγελματική ανάπτυξη (Πίνακας 2). Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται η p value σύμφωνα με το Spearman rank correlation test για κάθε σύγκριση. Οι μεταβλητές παρουσιάζουν θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική. Φαίνεται ότι οι απαντήσεις που συμφωνούν περισσότερο με τη μια πρόταση τείνουν να συμφωνούν και με την άλλη.

Πίνακας 4.
Αποτελεσματικότητα vs Συνεργασία και Επαγγελματική Ανάπτυξη

	Spearman rank correlation, p- value								
Αποτελεσματικότητα	**Συνεργασία**			**Επαγγελματική ανάπτυξη**					
	Π2	Π3	Π7	Π1	Π2	Π4	Π5	Π6	Π7
Π1	.001	.002	.001	.009	.010	.003	.035	.021	.117
Π5	.020	.053	.294	.054	.147	.034	.271	.171	.042
Π6	.006	.001	.005	.034	.042	.021	.031	.036	.018
Π7	.239	.087	.109	.054	.079	.001	.001	.027	.001
Π8	.004	.002	.028	.003	.002	.031	.004	.001	0.01

Περιγραφική Ανάλυση Δεδομένων Κλίμακας Likert

Η περιγραφική ανάλυση (Πίνακας 5) των 13 προτάσεων της ενότητας «Συνεργασία» έδειξε ότι η μέση τιμή κυμάνθηκε από 2.40 έως 3.20 και η κεντρική τάση από 2.50 έως 3.00, υποδηλώνοντας μέτρια επίπεδα συμφωνίας ανά πρόταση. Η περιγραφική ανάλυση των 9 προτάσεων της ενότητας «Επαγγελματική ανάπτυξη» έδειξε ότι η μέση τιμή κυμάνθηκε από 2.27 έως 3.27 και οι κεντρική τάση από 2.00 έως 3.50, υποδηλώνοντας γενικά μέτρια έως υψηλά επίπεδα συμφωνίας ανα πρόταση. Οι απαντήσεις εμφανίζουν σχετικά ομοιογενή κατανομή γύρω από τις μεσαίες τιμές της κλίμακας. Για τις 8 προτάσεις της ενότητας «Αποτελεσματικότητα», η μέση τιμή κυμάνθηκε από 2.17 έως 3.23 και η κεντρική τάση από 2.00 έως 3.00, υποδηλώνοντας γενικά μέτρια επίπεδα συμφωνίας, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. *Περιγραφική Ανάλυση*

Συνεργασία	**Mean**	**SD**	**Median**	**Skewness**	**Kurtosis**
Π1	3,03	0,72	3,00	-0,05	-1,00
Π2	2,77	1,01	3,00	-0,35	-0,92
Π3	2,90	1,03	3,00	-0,57	-0,77
Π4	3,20	0,89	3,00	-0,70	-0,60
Π5	3,20	0,71	3,00	-0,30	-0,96
Π6	2,67	0,80	3,00	-0,15	-0,40
Π7	2,80	0,85	3,00	-0,31	-0,45
Π8	2,87	0,78	3,00	-0,22	-0,39
Π9	2,80	1,06	3,00	-0,47	-0,96
Π10	2,43	0,90	2,50	-0,09	-0,76
Π11	2,79	1,07	3,00	-0,31	-1,13
Π12	2,93	1,05	3,00	-0,60	-0,82
Π13	2,40	1,07	2,50	0,01	-1,23
Π1-Π13	2.83	0.24			

Επαγγελματική Ανάπτυξη	**Mean**	**SD**	**Median**	**Skewness**	**Kurtosis**
Π1	3,27	0,83	3,50	-0,52	-1,30
Π2	2,69	0,71	3,00	-0,09	-0,21
Π3	2,67	0,80	3,00	-0,15	-0,40
Π4	2,27	0,94	2,00	0,20	-0,86
Π5	2,53	0,82	3,00	-0,11	-0,47
Π6	2,37	0,98	2,50	-0,08	-1,03
Π7	2,83	0,75	3,00	0,74	0,72
Π8	2,52	1,02	2,00	0,06	-1,08
Π9	2,40	0,97	2,00	0,06	-0,84
Π1-Π19	2.61	0.30			
Αποτελεσματικότητα	**Mean**	**SD**	**Median**	**Skewness**	**Kurtosis**
Π1	3,10	0,71	3,00	-0,14	-0,96
Π2	3,23	0,57	3,00	0,01	-0,34
Π3	2,37	0,93	2,00	0,00	-0,87
Π4	2,50	1,11	3,00	-0,16	-1,29
Π5	2,53	0,82	2,00	0,27	-0,53
Π6	3,06	0,70	3,00	-0,09	-0,91
Π7	2,17	0,93	2,00	0,47	-0,54
Π8	2,77	1,04	3,00	-0,08	-1,29
Π1-Π8	2.71	0.38			

Συζήτηση

Η ερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2023-2025 στο πλαίσιο της Δράσης Συλλογικού προγραμματισμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης σχολικών μονάδων με τίτλο «Ανάπτυξη συνεργατικών διδακτικών πρακτικών εκπαιδευτικών». Το ερευνητικό ερώτημα ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στα δυο επαγγελματικά λύκεια των Δήμων Ραφήνας και Κορωπίου (ΔΔΕ Διεύθυνση Ανατολικής Αττικής) για τη συνεργασία, την επαγγελματική ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η μελέτη αφορά δυο μεγάλες σχολικές μονάδες με περίπου 350-400 μαθητές/τριες ανά μονάδα σε δυο σχετικά απομακρυσμένες περιοχές της Ανατολικής Αττικής. Επιπλέον, στις δυο σχολικές μονάδες εργάζεται ένας μεγάλος αριθ-

μός εκπαιδευτικών, αντίστοιχα με πολλές και διαφορετικές ειδικότητες, στόχους και ανάγκες.

Τις τελευταίες δεκαετίες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις πρακτικές συνεργασίας, καθώς φαίνεται να συνιστούν ένα σημαντικό παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμβάλλοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα (Λουλούδης, 2020). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, φαίνεται ότι υπάρχει διάθεση συνεργασίας για ποικίλα παιδαγωγικά θέματα και ότι η διεύθυνση του σχολείου αξιοποιεί τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν για την υλοποίηση συνεργατικών πρακτικών. Η συνεργασία, για ένα μεγάλο αριθμό απαντήσεων εστιάζει κυρίως στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων του σχολείου. Οι προτάσεις που αφορούν στον κοινό προσδιορισμό των διδακτικών στόχων, στην εύρεση τρόπων κινητοποίησης και εμπλοκής των μαθητών/τριών σε μαθησιακές δραστηριότητες, στην ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού καθώς και ότι οι νεοδιοριζόμενοι έχουν «μέντορες» με τους οποίους συνεργάζονται συγκεντρώνουν απαντήσεις σε όλο το φάσμα της κλίμακας.

Το τελευταίο στοιχείο δείχνει μια μικρή διαφοροποίηση σε σχέση με το πως ορίζουν και αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της συνεργασίας, ειδικά σε σχέση με την Πρόταση 1- Συνεργασία, το αν υπάρχει/ καλλιεργείται κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο αλλά και τη συσχέτιση με τους παράγοντες που την επηρεάζουν αρνητικά όπως η έλλειψη χρόνου, η μετακίνηση σε άλλα σχολεία, η μη επαρκής κατάρτιση οργάνωσης και εφαρμογής συνεργατικών πρακτικών. Τα στοιχεία αυτά συμφωνούν με άλλες μελέτες όπου ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν ότι αποτελούν μέλη ομάδων συνεργασίας στο πλαίσιο του σχολείου, τις περισσότερες φορές αυτές οι ομάδες δεν πληρούν βασικά κριτήρια όπως κοινούς στόχους/ ευθύνες, ουσιαστική δέσμευση, ισχυρό αίσθημα του ανήκειν ή αλληλεξάρτηση ως προς το έργο που έχουν αναλάβει (Λουλούδης, 2020; Κουρεμένου, 2021).

Επιπλέον, η περιγραφική ανάλυση έδειξε ότι συνολικά οι απαντήσεις κυμάνθηκαν σε μέτρια επίπεδα συμφωνίας ως προς τις προτάσεις της ενότητας «συνεργασία- συνεργατικές πρακτικές» (2.83±0.24). Το στοιχείο αυτό δείχνει την κατανόηση και ανάδειξη των δυσκολιών που υπάρχουν αλλά και μια σημαντική διάθεση για συνεργασία και συμμετοχή σε συνεργατικές πρακτικές, γεγονός απαραίτητο για την οποιαδήποτε αλλαγή προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπρόσθετα, οι προτάσεις της ίδιας ενότητας, οποίες έχουν άμεση σχέση με τους μαθητές/τριες και το μαθη-

σιακό έργο παρουσιάζουν συνολικά ισχυρή συσχέτιση με προτάσεις της ενότητας «Αποτελεσματικότητα».

Οι τελευταίες περιγράφουν την αίσθηση αποτελεσματικότητας που έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το διδακτικό έργο, καθώς και το αν υπάρχει σαφές όραμα για συνεχή μάθηση και ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού στο σύνολό του. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με μελέτες που αναδεικνύουν τη σχέση της συνεργασίας με την αποτελεσματικότητα αλλά και τον καθοριστικό ρόλο του ηγέτη στην καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας, δημιουργίας οργανισμών μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση (Αποστολοπούλου, 2016; Κουτσονάνου, 2020).

Όσο αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη, παράμετροι όπως η ηγεσία, η αξιολόγηση, ο σχεδιασμός, η αναζήτηση κατάλληλων στρατηγικών, οι πόροι, η έννοια των κοινοτήτων μάθησης είναι σημαντικές, όπως αναδεικνύεται και από τη βιβλιογραφία (Avalos, 2011; Darling-Hammond et al., 2017) αλλά παρουσιάζουν δυσκολίες υλοποίησης στην καθημερινή πρακτική. Η περιγραφική ανάλυση έδειξε συνολικά μέτρια επίπεδα συμφωνίας (2.61±0.30) με μικρές διαφοροποιήσεις ανά πρόταση, υποδηλώνοντας τη διαφοροποιημένη στάση των συμμετεχόντων.

Επομένως, φαίνεται ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, η πραγματική εφαρμογή στην καθημερινή σχολική πρακτική αντιμετωπίζει εμπόδια. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με άλλους μελετητές, οι οποίοι αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη της επαγγελματικής ανάπτυξης εκφράζοντας όμως συχνά επιφυλάξεις, οι οποίες συνδέονται με πρακτικά ή οργανωτικά θέματα (Ανδρέου, 2009; Κουρεμένου, 2021). Αυτά αφορούν την έλλειψη χρόνου, το υψηλό φορτίο εργασίας, το άγχος- ειδικά όταν απουσιάζει η επαρκής υποστήριξη, τη μη αποτελεσματική διοίκηση, την ανεπαρκή εκπαίδευση σε συνεργατικές μεθόδους, την αντίσταση στην αλλαγή, τα διαφορετικά επίπεδα δέσμευσης, την αξιολόγηση, το γεγονός ότι πολλά επιμορφωτικά προγράμματα σχεδιάζονται χωρίς να μελετώνται πρώτα οι ανάγκες μάθησης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Στυλιανού, 2022; Κολυμπάρη, 2025).

Επιπρόσθετα, οι προτάσεις της ενότητας «Επαγγελματική ανάπτυξη», οποίες έχουν άμεση σχέση με τη διεύθυνση του σχολείου και τους στόχους που θέτει, τις ευκαιρίες αξιοποίησης των νέων δεξιοτήτων, την αξιολόγηση, την επίδοση των μαθητών/τριών και το μαθησιακό έργο παρουσιάζουν συνολικά ισχυρή συσχέτιση με προτάσεις της ενότητας

«Αποτελεσματικότητα» που αφορούν στο διδακτικό έργο καθώς και το αν υπάρχει σαφές όραμα για συνεχή μάθηση και ανάπτυξη.

Η αίσθηση αποτελεσματικότητας εκφράζεται ως προς την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, την ικανότητα παροχής κινήτρων στους μαθητές/τριες, την αποτελεσματική διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών και μαθησιακών αναγκών, το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία αλλά και το όραμα που μεταδίδει η διεύθυνση για συνεχή ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού. Οι απαντήσεις κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα συμφωνίας συνολικά (2.71±0.38) ενώ όπως ειπώθηκε φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ προτάσεων αποτελεσματικότητας, επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεργασίας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε ότι σύμφωνα με διεθνή δεδομένα, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του έργου τους δεν αφορούν την πραγματική ικανότητα τους αλλά τις προσδοκίες που έχουν για επιτυχία και υπό αυτήν την έννοια προσδιορίζουν το βαθμό στον οποίο θα εμπλακούν ενεργητικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ανδρέου, 2009; Sehgal, 2017; Τσελέντη, 2021).

Οι περιορισμοί της μελέτης αφορούν στον μικρό αριθμό συμμετεχόντων και σχολικών μονάδων, στο περιορισμένο χρονικό διάστημα συλλογής των δεδομένων όπως ορίστηκε από τη σχετική άδεια της ΔΔΕ Ανατολικής Αττικής και στον τρόπο επικοινωνίας του ερευνητικού εργαλείου στους εκπαιδευτικούς. Η επικοινωνία έγινε αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα μη συμμετοχής στη μελέτη (απώλεια μηνύματος, ελλιπής κατανόηση του σκοπού κλπ). Οι προτάσεις της μελέτης έγκειται στη συμμετοχή περισσότερων σχολικών μονάδων ώστε να καταστεί δυνατή η γενίκευση των συμπερασμάτων και να αποτυπωθούν πληρέστερα οι απόψεις των εκπαιδευτικών καθώς και στη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων αναφορικά με τις έννοιες που μελετήθηκαν ώστε να επιτευχθεί μια πιο σφαιρική θεώρηση του θέματος.

Ολοκληρώνοντας, φαίνεται ότι η εμπλοκή σε συνεργατικές πρακτικές και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου επηρεάζονται από ένα μεγάλο αριθμό παραμέτρων που ίσως θα πρέπει να λειτουργήσουν αρτιότερα προάγοντας την αίσθηση της αποτελεσματικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία και ειδικότερα με στοιχεία που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε δράσεις συνεργατικής μάθησης παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας (Αδαμοπούλου, 2019; TALIS, 2024). Η τελευταία σχετίζεται άμεσα με την συνεργατική κουλτούρα ενός σχολείου συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος που υποστηρίζει τη μάθηση για όλους.

Βιβλιογραφία

Αδαμοπούλου, Α. (2019). Συνεργατικές πρακτικές και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στο σχολείο ως οργανισμό και κοινότητα μάθησης (Διπλωματική Εργασία). Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. https://pergamos.lib.uoa.gr/item/uoadl:2897456

Αποστολοπούλου, Ε. (2016). Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. (Διπλωματική Εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. https://apothesis.eap.gr/archive/item/147501

Ανδρέου, Α. (2009). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αυτόαποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών (Διπλωματική Εργασία) Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.6170

Κουτσονάνου, Α. (2020). Οργανωσιακή κουλτούρα, ηγεσία και οργανισμοί μάθησης. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε μανθάνοντες οργανισμούς και τον ρόλο της οργανωσιακής κουλτούρας και της ηγεσίας στη διαδικασία αυτή. (Διπλωματική Εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. https://apothesis.eap.gr/archive/item/154321

Λουλούδης, Α. (2020). Παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιστήμες Αγωγής. *2020*(3), 72-91. https://doi.org/10.26248/.v2020i3.1223

Τζώτζου, Μ., Πούλου, Μ., Καραλής, Θ., & Υφαντή, Α. (2022). Κριτική αναζήτηση ενός σύγχρονου 'ολιστικού-μετασχηματιστικού' μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, *8*, 126–146. https://doi.org/10.12681/dial.29134

Κολυμπάρη, Τ. (2025). Η συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Μορφές, τύποι και στρατηγικές. *Preschool and Primary Education*, *13*(2), 249–263. https://doi.org/10.12681/ppej.40378.

Κουρεμένου, Ε. (2021). Παρακίνηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο. (Διπλωματική Εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. http://dx.doi.org/10.26253 /heal.uth.13135

Στυλιανού Π. (2022). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *11*(1), 264–275. https://doi.org/10.12681/hjre.31356

Τσελέντη, Α. (2021). Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης, Επαγγελματική ανάπτυξη & Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Απόψεις εκπαιδευτικών των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Θεσσαλονίκης. (Διπλωματική Εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. https://apothesis.eap.gr/archive/item/154831

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, *27*(1), 10-20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Research Brief. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Pearson.

Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Rowman & Littlefield.

Sehgal, P., Nambudiri, R., & Mishra, S. K. (2017). Teacher Effectiveness through Self-Efficacy, Collaboration and Principal Leadership. *International Journal of Educational Management*, *31*, 505-517. https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0090

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

Άγγελος Γκοντέλος
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Κρήτης
gkontelos@edlit.auth.gr

Δημήτριος Σταμοβλάσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
stadi@edlit.auth.gr

Περίληψη

Η Θεωρία Εργασιακών Απαιτήσεων-Πόρων διακρίνει δύο κατηγορίες που αφορούν στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, τις ανακύπτουσες εργασιακές απαιτήσεις και τους διαθέσιμους εργασιακούς πόρους, που επιδρούν διαφορετικά στην ευημερία των εργαζομένων. Η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει το σύγχρονο σχολείο υποδεικνύει την άμεση ανάπτυξη στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς με στόχο την ικανοποίηση των αυξανόμενων απαιτήσεων και την αβίαστη, ατομική προσαρμογή τους στο σχολικό γίγνεσθαι. Ο επανασχεδιασμός του εργασιακού αντικειμένου περιλαμβάνει τις αλλαγές που συντελούνται εντός του εργασιακού χώρου από τους ίδιους τους εργαζόμενους με σκοπό την εξισορρόπηση των εργασιακών απαιτήσεων και πόρων με τις προσωπικές τους ανάγκες και ικανότητες. Αναμένεται να συμβάλλει στην ανάπτυξη της καινοτομικής εργασιακής τους συμπεριφοράς, μιας διαδικασίας πολλαπλών σταδίων που βοηθά τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, αναπτύσσοντας και υλοποιώντας νέες, δημιουργικές και βιώσιμες ιδέες. Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να διερευνήσει τον ρόλο του επανασχεδιασμού ως προβλεπτικού παράγοντα της καινοτομικής εργασιακής συμπεριφοράς. 275 εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, ενώ στα δεδομένα εφαρμόστηκε

η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, η οποία ανέδειξε ότι οι διαστάσεις του επανασχεδιασμού επιδρούν διαφορετικά και παρέχουν εναλλακτικά αποτελέσματα, αναφορικά με την ανάπτυξη και υιοθέτηση της καινοτομίας. Η μείωση των εργασιακών απαιτήσεων παρεμπόδισης συνεισφέρει στη μείωση του συναισθηματικού κόστους δημιουργώντας σταθερότητα και εργασιακή ευημερία. Φαίνεται πως αποτελεί δομικό κομμάτι του επανασχεδιασμού, ανεξάρτητο -ωστόσο- από τη δημιουργία νέων ιδεών. Προς επίρρωση τούτου, αξιοποιήθηκε ανάλυση κατά συστάδες, από την οποία αναδύθηκαν τρία προφίλ των συμμετεχόντων, ενώ με τη βοήθεια της ανάλυσης διακύμανσης εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συστάδων. Τα αποτελέσματα είναι ερμηνεύσιμα στο πλαίσιο της οργανωσιακής ψυχολογίας, ενώ συμβάλλουν στη βελτίωση της εργασιακής απόδοσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θέτοντας νέα ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα στον εκπαιδευτικό χώρο και αιτιολογώντας το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον για την επέκταση της θεωρίας στα ατομικά χαρακτηριστικά.

Λέξεις-κλειδιά: καινοτομική εργασιακή συμπεριφορά, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, θεωρία εργασιακών απαιτήσεων-πόρων

Abstract

Job Demands-Resources theory distinguishes two categories related to professional characteristics, emerging job demands and available job resources, which affect the well-being of employees differently. The complexity that characterizes modern schools indicates the immediate development of strategies by teachers with the aim of satisfying the increasing demands and their effortless, individual adaptation to school life. Job crafting includes the changes that take place within the workplace by the employees themselves in order to balance the work requirements and resources with their personal needs and abilities. It is expected to contribute to the development of their innovative work behavior, a multi-stage process that helps connect the school with society, developing and implementing new, creative and sustainable ideas. The present study aims to investigate the role of job crafting as a predictor of innovative work behavior. 275 teachers of different specialties com-

pleted self-report questionnaires, while the multiple linear regression analysis was applied to the data, which showed that the dimensions of the job crafting have different effects and provide alternative results regarding the development and adoption of innovation. Decreasing hindering job demands helps reduce emotional costs by creating stability and job well-being. It seems to be a structural part of the job crafting, independent - however - of the creation of new ideas. In support of this, a cluster analysis was used, from which three profiles of the participants emerged, while with the help of the variance analysis, statistically significant differences between the clusters were identified. The results can be interpreted in the context of organizational psychology, while they contribute to the improvement of the work performance and professional development of teachers by raising new questions for further research in the educational field and justifying the increased research interest in extending the theory to individual characteristics.

Keywords: innovative work behavior; teachers' professional development; job demands-resources theory

Εισαγωγή

Ορμώμενοι από την επιδίωξη της υπέρβασης κάθε κοινότυπου, οι εργαζόμενοι συμμετέχουν σε μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία πολλών σταδίων με απώτερο σκοπό την υιοθέτηση και την προώθηση νέων ιδεών, προσανατολισμένων στο συλλογικό όφελος. Βασική προϋπόθεση της επίτευξης των ανωτέρω αποτελεί η καλλιέργεια της Καινοτομικής Εργασιακής Συμπεριφοράς. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, σημαντικό ρόλο φαίνεται πως διαδραματίζει ο επανασχεδιασμός του εργασιακού αντικειμένου με στόχο την ευημερία και ανέλιξη, τόσο ατομική όσο και συλλογική. Ο βασικός στόχος της παρούσας μελέτης είναι να συνεισφέρει στην κατανόηση των σχέσεων των προαναφερθεισών μεταβλητών εντός ενός πολύπλοκου συστήματος, όπως το σχολείο.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Επανασχεδιασμός εργασιακού αντικειμένου

Σύμφωνα με τη Θεωρία Εργασιακών Απαιτήσεων-Πόρων (ΘΕΑΠ) διακρίνονται δύο κατηγορίες που αφορούν στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, οι ανακύπτουσες εργασιακές απαιτήσεις και οι διαθέσιμοι εργασιακοί πόροι, που επιδρούν διαφορετικά στην ευημερία των εργαζομένων (Bakker & Demerouti, 2017, 2018). Ειδικότερα, οι απαιτήσεις περιλαμβάνουν τον φόρτο και την πολυπλοκότητα της εργασίας και αφορούν στα χαρακτηριστικά της εργασίας που απαιτούν συνεχή προσπάθεια και συνδέονται με ψυχολογικό στρες, αυξημένο καρδιακό παλμό και κόπωση, οιωνούς της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Bakker & Costa, 2014). Αντιθέτως, οι εργασιακοί πόροι, όπως η κοινωνική υποστήριξη και η ανατροφοδότηση, συμβάλλουν στην επιτυχή αντιμετώπιση των απαιτήσεων, βοηθούν στην επίτευξη των στόχων και προωθούν την προσωπική ανέλιξη (Bakker & Demerouti, 2007). Η εννοιολογική κατασκευή της ΘΕΑΠ υποδεικνύει ότι η έλλειψη εργασιακών πόρων, συνδυαστικά με τις αυξημένες απαιτήσεις, ευνοεί την επαγγελματική εξουθένωση, προκαλώντας δυσφορία και έντονες συναισθηματικές καταστάσεις (Bakker et al., 2014).

Προηγούμενες έρευνες σχετικά με τον Επανασχεδιασμό του Εργασιακού Αντικειμένου (ΕΕΑ) υπέδειξαν την αύξηση εργασιακών πόρων στο εργασιακό περιβάλλον ως απόρροια του επανασχεδιασμού (Demerouti et al., 2015; Tims et al., 2013), ενώ ταυτόχρονα καταγράφηκε μεγαλύτερη ευημερία και εργασιακή απόδοση (Tims et al., 2015). Ο ΕΕΑ φαίνεται πως ενισχύει την εργασιακή δέσμευση, καθώς η αύξηση των απαιτήσεων πρόκλησης προσδίδει στους εργαζόμενους μεγαλύτερη δυναμική και αφοσίωση στην εργασία. Το εργασιακό αντικείμενο αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον και ουσία, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και πεποιθήσεων εκ μέρους των εργαζόμενων αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους (Lichtenthaler & Fischbach, 2019).

Η παρούσα εργασία υιοθετεί την προσέγγιση των Tims et al. (2012) και ερμηνεύει τον ΕΕΑ ως σύμπλεγμα τριών διαστάσεων: α) την αύξηση των εργασιακών πόρων, β) την αύξηση των εργασιακών απαιτήσεων πρόκλησης και γ) τη μείωση των εργασιακών απαιτήσεων παρεμπόδισης. Είναι βιβλιογραφικά τεκμηριωμένο και αποδεκτό ότι η αύξηση των εργασιακών πόρων ενισχύει την εργασιακή δέσμευση και οδηγεί σε θετικά οργανωσιακά αποτελέσματα (Salanova et al., 2005; Xanthopoulou et

al., 2009). Η αύξηση των εργασιακών απαιτήσεων πρόκλησης φαίνεται να ενισχύει την εργασιακή ικανοποίηση, καθώς και την αυτοαποτελεσματικότητα, παρά το γεγονός ότι μπορεί να εκτιμηθούν ως αγχωτικές (Crawford et al., 2010). Η δημιουργία περισσότερων προκλήσεων στην εργασία μπορεί να είναι ένας σημαντικός τρόπος για την αύξηση της προσωπικής ανάπτυξης και της ικανοποίησης από την εργασία. Τέλος, η διάσταση της μείωσης των εργασιακών απαιτήσεων παρεμπόδισης αναφέρεται στην προληπτική μείωση των εργασιακών απαιτήσεων από τους ίδιους τους εργαζόμενους, όταν αυτές δεν είναι διαχειρίσιμες. Το ψυχολογικό κόστος που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι κατά την αντιμετώπιση τέτοιου είδους απαιτήσεων μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για την προληπτική μείωσή τους. Άλλωστε, η παρατεταμένη έκθεση σε υψηλές απαιτήσεις σε συνδυασμό με χαμηλά επίπεδα εργασιακών πόρων μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες για την υγεία, όπως η επαγγελματική εξουθένωση (Schaufeli et al., 2009). Πρόδηλο είναι ότι εντοπίζεται αρνητική σχέση μεταξύ των εργασιακών απαιτήσεων παρεμπόδισης και της εργασιακής δέσμευσης (Crawford et al., 2010).

Καινοτομική Εργασιακή Συμπεριφορά

Η κατανόηση της διαδικασίας της καινοτομίας σε έναν οργανισμό φαίνεται ότι μπορεί να διευκολυνθεί μελετώντας τα στάδια εμπλοκής των μελών του (Kanter, 1988). Ο ισχυρισμός αυτός ώθησε το ερευνητικό ενδιαφέρον να στραφεί στη μελέτη της Καινοτομικής Εργασιακής Συμπεριφοράς (ΚΕΣ). Η μελέτη της βιβλιογραφίας υποδεικνύει ότι η αντίστοιχη θεωρία δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως και συνεχώς αναπροσαρμόζεται. Ως επακόλουθο, εντοπίζεται πλήθος ορισμών που αφορούν στην ΚΕΣ, επικρατέστεροι εκ των οποίων είναι οι εξής:

Η Καινοτομική Εργασιακή Συμπεριφορά: α) είναι η ατομική συμπεριφορά των μελών ενός οργανισμού, προσανατολισμένη στην εισαγωγή και την υλοποίηση νέων ιδεών (Farr & Ford, 1990), β) περιλαμβάνει τη σκόπιμη δημιουργία, εισαγωγή και εφαρμογή νέων ιδεών εντός ενός οργανισμού προκειμένου να ωφεληθεί το άτομο, ομάδα μελών ή/ και ολόκληρος ο οργανισμός (Janssen, 2000), γ) περιγράφει τη συνεισφορά των εργαζομένων στην ανάπτυξη της καινοτομίας του οργανισμού (Messmann & Mulder, 2011), δ) συνιστά μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία πολλών σταδίων, στα οποία η συμπεριφορά των εργαζομένων στοχεύει στη σύλληψη νέων ιδεών ύστερα από εξερεύνηση, στην προώ-

θηση και την υλοποίησή τους, ενώ η εξέταση για τη βιώσιμη εφαρμογή τους κρίνεται αναγκαία για την ωφέλεια του συνόλου του οργανισμού (Lambriex-Schmitz et al., 2020).

Η πιο πρόσφατη προσέγγιση της ΚΕΣ περιλαμβάνει την έννοια της βιωσιμότητας της νέας ιδέας. Εισάγεται ένα μοντέλο τεσσάρων διαστάσεων: δημιουργία νέας ιδέας, προώθηση νέας ιδέας, υλοποίηση νέας ιδέας και βιωσιμότητα νέας ιδέας (Gkontelos et al., 2022). Η δημιουργία αφορά στην αντιμετώπιση δυσκολιών που σχετίζονται με την εργασία, καθώς και την κριτική εξέταση των πεποιθήσεων που κυριαρχούν διέποντας τόσο το άτομο, όσο και τον οργανισμό συνολικά. Η προώθηση περιγράφει τη δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος από τους συναδέλφους για τη νέα ιδέα, καθώς και τη διαπραγμάτευση των διαθέσιμων πόρων για τη διάδοση των νέων ιδεών εντός, αλλά και εκτός του οργανισμού. Η υλοποίηση σηματοδοτεί την ανάπτυξη ενός πρακτικού και εύχρηστου μοντέλου και την ουσιαστική του εφαρμογή στο εργασιακό πλαίσιο, εξετάζοντας και αποφεύγοντας πιθανά, ανεπιθύμητα αποτελέσματα. Η βιωσιμότητα αφορά στην εσωτερική ενσωμάτωση, καθώς και στην εξωτερική διάδοση της νέας ιδέας. Η εσωτερική ενσωμάτωση περιέχει τη συνεχή ενημέρωση των μελών του οργανισμού και τη χρήση της νέας ιδέας από το σύνολο των εργαζομένων αντικατοπτρίζοντας τη βελτιστοποίησή της. Αντίστοιχα, η οπτικοποίηση των πλεονεκτημάτων για κάθε ενδιαφερόμενο σε ευρύτερη κλίμακα εκτός του οργανισμού και η δημιουργία ενός δίαυλου διάδοσης οράματος, επικοινωνίας και αποτελεσμάτων σχετικά με την καινοτομία συγκροτούν την εξωτερική διάδοση της νέας ιδέας (Loh et al., 2013).

Οι διαδικασίες ανάπτυξης της καινοτομίας ενσωματώνουν τόσο τη δημιουργία όσο και την εφαρμογή νέων ιδεών (West, 2002), ενώ περιλαμβάνουν διάφορα αλληλεξαρτώμενα στάδια, τα οποία δεν ακολουθούν αυστηρά μια γραμμική σειρά. Πρόκειται για μια διαισθητική και χαοτική διαδικασία, καθώς εντοπίζονται αλληλεπικαλύψεις (Lubart, 2001). Για την επίτευξη των στόχων, οι εργαζόμενοι εμπλέκονται σε διάφορες διεργασίες με βάση τις εκάστοτε απαιτήσεις (Widmann et al., 2016). Σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες, η μάθηση αποτελεί βασική, κινητήρια δύναμη της ΚΕΣ (Holman et al., 2012; Messmann & Mulder, 2012). Η ατομική μάθηση φαίνεται να ενισχύει τη γνώση συνεισφέροντας στην ανάπτυξη της ΚΕΣ, ενώ παρά το γεγονός ότι δε σχετίζεται με τη δημιουργία, εντούτοις επηρεάζει την προώθηση και την υλοποίηση των νέων ιδεών (Lecat et al., 2018).

Τα τεχνολογικά άλματα, σε συνδυασμό με τον υψηλό ανταγωνισμό, υποχρεώνουν τους οργανισμούς να ανταποκρίνονται επιτυχώς και να προσαρμόζονται με ταχύτητα στις νέες εξελίξεις (Zhang & Bartol, 2010). Η αβεβαιότητα και η αγωνία ότι μια νέα ιδέα μπορεί να αποτύχει οδηγούν τους εργαζόμενους σε υπέρβαση των καθιερωμένων εργασιών, αναγκάζοντάς τους να αναζητήσουν νέους τρόπους για την επιτυχή εφαρμογή της (Zhou & George, 2001) και να εκλάβουν τις δυσκολίες ως δημιουργικές προκλήσεις (Carvalho et al., 2023).

Αναμφίβολα, το σχολείο συνιστά ένα εργασιακό πλαίσιο, όπου προσφέρεται γόνιμο έδαφος για την εκδήλωση της ΚΕΣ, εφόσον λειτουργεί ως ένα ταχέως μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Η διεύρυνση των γνωστικών πεδίων, η διεπιστημονικότητα, η πολυπολιτισμικότητα, οι υψηλές κοινωνικές προσδοκίες και απαιτήσεις για εκπαιδευτικούς και μαθητές και η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη σχολική πραγματικότητα προϋποθέτουν την ανάπτυξη και υιοθέτηση καινοτόμων διαδικασιών (Thurlings et al., 2015). Άλλωστε, ο τομέας της εκπαίδευσης φαίνεται να λειτουργεί ως πρότυπο, αποτελώντας βασικό πυλώνα ανάπτυξης δημιουργικών σκέψεων και μετάδοσης καινοτομιών, ενώ, ταυτόχρονα, εργάζεται για τη μεταλαμπάδευση γνώσεων με σκοπό τη διατήρηση της ανταγωνιστικότητας της κοινωνίας, παράλληλα με την καλλιέργεια της καινοτομικής συμπεριφοράς (Dewi et al., 2023).

Αναπόφευκτα, η διερεύνηση της ΚΕΣ των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία, εφόσον συνδράμει στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη, συνεισφέροντας στη συλλογική πρόοδο του σχολείου. Διακρίνεται σε στοιχείο της οργανωσιακής κουλτούρας ενός σχολείου (π.χ. ο βαθμός που ένα σχολικό πλαίσιο προωθεί την αξία της καινοτομίας), αλλά και ως ατομική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ενώ είναι ανεξάρτητη από την υλοποίηση μιας καινοτομικής διαδικασίας στον οργανισμό. Ο λόγος έγκειται στο γεγονός ότι η ΚΕΣ προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή, δίχως να λαμβάνει υπόψιν την απλή παρουσία εντός ενός καινοτομικού πλαισίου, εφόσον περιλαμβάνει μόνο τις ενέργειες που αντιστοιχούν στα επί μέρους στάδιά της (Messmann et al., 2010).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις προσανατολισμένες στην καινοτομία δύναται να οδηγήσει σε διευκολυντικά αποτελέσματα αναφορικά με τη διδασκαλία τους. Προωθείται η επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων, αναδεικνύονται οι βέλτιστες στρατηγικές διδασκαλίας και δημιουργείται ένα ισχυρό, συνεργατικό δίκτυο που επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα στο σύνολο του οργανισμού με πολλαπλές ωφέλειες στα

μέλη του. Συμπερασματικά, η ΚΕΣ των εκπαιδευτικών μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένας τύπος συμπεριφοράς, απαραίτητος για τη σχολική ευημερία, εφόσον συνεισφέρει στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων τους (Messmann et al., 2018; Tuominen & Toivonen, 2011).

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα και ερευνητικές υποθέσεις

Η παρούσα μελέτη αναγνωρίζει την ΚΕΣ ως μεταβλητή ιδιαίτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος και κρίσιμης σημασίας για την εκπαιδευτική πράξη. Η συνεχής προσαρμογή του θεωρητικού πλαισίου αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση και θεωρητική ανάπτυξη, η οποία, ωστόσο, προϋποθέτει την εφαρμογή ισχυρών στατιστικών αναλύσεων, προκειμένου να διασφαλιστεί η γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Προηγούμενες μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει κυρίως μεταβλητοκεντρικές (variable-centered) προσεγγίσεις για τη διερεύνηση του ΕΕΑ και της ΚΕΣ των εκπαιδευτικών. Παρότι οι προσεγγίσεις αυτές έχουν συμβάλει στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και στην ανάπτυξη γενικών παρεμβατικών στρατηγικών, παρουσιάζουν περιορισμούς, καθώς προϋποθέτουν την ομοιογένεια του πληθυσμού και συχνά αδυνατούν να λάβουν υπόψη φυσικά διαμορφούμενες υποομάδες εντός αυτού (Hofmans et al., 2020). Η παρούσα μελέτη υιοθετεί μια προσωποκεντρική (person-centered) προσέγγιση, η οποία επιτρέπει την ταυτόχρονη ενσωμάτωση πολλαπλών χαρακτηριστικών και προσφέρει μια ευρύτερη κατανόηση των εκβάσεών τους. Σε αντίθεση με τις μεταβλητοκεντρικές μεθόδους, οι προσωποκεντρικές προσεγγίσεις μπορούν να εντοπίσουν υποομάδες εκπαιδευτικών με κοινά χαρακτηριστικά, όπως χαμηλά επίπεδα ΕΕΑ και υψηλά επίπεδα ΚΕΣ, οι οποίες ενδέχεται να ωφεληθούν από στοχευμένες παρεμβάσεις. Ειδικότερα, τεχνικές όπως η ιεραρχική ανάλυση συστάδων (Hierarchical Cluster Analysis) επιτρέπουν την αναγνώριση διακριτών προφίλ εκπαιδευτικών που παρουσιάζουν παρόμοια πρότυπα χαρακτηριστικά, χωρίς την ανάγκη προκαθορισμένων ταξινομήσεων (Morin et al., 2018).

Συμπερασματικά, οι στόχοι της παρούσας μελέτης είναι οι εξής: η ανάδειξη της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών, ο εντοπισμός διακριτών προφίλ συμμετεχόντων, και η διερεύνηση τυχόν διαφορών μεταξύ των

προκυπτουσών συστάδων. Ως εκ τούτου, καταγράφονται οι κάτωθι ερευνητικές υποθέσεις:

H_1: Οι διαστάσεις του ΕΕΑ θα επηρεάζουν θετικά την ΚΕΣ.

H_2: Θα εντοπιστούν διακριτά προφίλ εκπαιδευτικών βάσει των επιπέδων ΕΕΑ, ενώ θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συστάδων.

Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας LimeSurvey, διασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας, για να εντοπιστούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη, ενώ η έρευνα έλαβε έγκριση από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του ΑΠΘ. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 275 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων η πλειονότητα ήταν γυναίκες (73,8%), με μέσο όρο ηλικίας τα 39,36 έτη (ΤΑ = 9,2). Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (55,3%), ενώ ο μέσος όρος των ετών προϋπηρεσίας τους ήταν 8,89 έτη (ΤΑ = 10,65). Αναφορικά με την κατανομή τους ανά τύπο σχολείου, το 10,2% εργαζόταν σε Νηπιαγωγείο, το 26,5% σε Δημοτικό, το 33,8% σε Γυμνάσιο και το 29,5% σε Λύκειο.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στη μελέτη αξιοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, τα οποία είχαν προηγουμένως προσαρμοστεί για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό, είτε από άλλους ερευνητές είτε από τους ίδιους τους συγγραφείς. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας τους χρησιμοποιώντας μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert, όπου η τιμή 1 αντιπροσώπευε «Διαφωνώ Απολύτως» και η τιμή 5 «Συμφωνώ Απολύτως».

Η κλίμακα Καινοτομικής Εργασιακής Συμπεριφοράς (G-IWBS, Gkontelos et al. 2022) αποτελείται από 22 δηλώσεις, κατανεμημένες σε τέσσερις διαστάσεις: Δημιουργία Ιδέας (5), Προώθηση Ιδέας (6), Υλοποίηση Ιδέας (6) και Βιωσιμότητα Ιδέας (5). Οι αναλύσεις αξιοπιστίας με τη χρήση του Cronbach's Alpha (α) και του McDonald's Omega (ω) έδειξαν ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια για τις υποκλίμακες, με τιμές που κυμαίνονται από α = 0,868 / ω = 0,869 έως α = 0,915 / ω = 0,915. Η συνολική κλίμακα παρουσίασε ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας (α = 0,966, ω

= 0,969), ενώ η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (CFA) έδειξε ικανοποιητική προσαρμογή της κλίμακας [TLI= 0,997, CFI= 0,997, GFI= 0,999, NNFI= 0,997, RMSEA= 0,043 (0,033–0,053), SRMR= 0,046].

Η κλίμακα του Επανασχεδιασμού του Εργασιακού Αντικειμένου (Job Crafting Scale, Tims et al. 2012) αποτελείται από 21 δηλώσεις, κατανεμημένες σε τέσσερις διαστάσεις: Αύξηση δομικών εργασιακών πόρων (5), Αύξηση κοινωνικών εργασιακών πόρων (6), Αύξηση εργασιακών απαιτήσεων πρόκλησης (5) και Μείωση εργασιακών απαιτήσεων παρεμπόδισης (5). Οι αναλύσεις αξιοπιστίας με τη χρήση του Cronbach's Alpha (α) και του McDonald's Omega (ω) έδειξαν ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια για τις υποκλίμακες, με τιμές που κυμαίνονται από α = 0,727 / ω = 0,716 έως α = 0,796 / ω = 0,785. Η συνολική κλίμακα παρουσίασε ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας (α = 0,802, ω = 0,868), ενώ η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (CFA) έδειξε ικανοποιητική προσαρμογή της κλίμακας [TLI= 0,962, CFI= 0,967, GFI= 0,997, NNFI= 0,962, RMSEA= 0,039 (0,027–0,049), SRMR= 0,071].

Αποτελέσματα

Με τη βοήθεια της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης εξετάστηκε η επίδραση των διαστάσεων του ΕΑΑ στην ΚΕΣ. Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές επιδράσεις (θετικές και αρνητικές), ωστόσο μία διάσταση, η μείωση εργασιακών απαιτήσεων παρεμπόδισης δεν παρείχε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, μη αναμενόμενο, αλλά ερμηνεύσιμο εύρημα. Ειδικότερα, από την εφαρμογή του μοντέλου (βλ. Πίνακα 1) προκύπτει ότι η «Αύξηση δομικών εργασιακών πόρων» επιδρά αρνητικά στην ΚΕΣ (b=-0,252, p<0,001), η «Αύξηση κοινωνικών εργασιακών πόρων» θετικά (b=0,113, p<0,001) και η «Αύξηση εργασιακών απαιτήσεων πρόκλησης» θετικά (b=0,399, p<0,001).

Πίνακας 1. *Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση για τη διερεύνηση της επίδρασης του ΕΑΑ επί της ΚΕΣ.*

	Μη σταθμισμένοι συντελεστές		Σταθμισμένος συντελεστής	t
	B	**Τυπικό σφάλμα**	**Beta**	
Αύξηση δομικών εργασιακών πόρων	-,252	,073	,212	3,462***
Αύξηση κοινωνικών εργασιακών πόρων	,113	,041	,138	2,729***
Αύξηση εργασιακών απαιτήσεων πρόκλησης	,399	,058	,442	6,844***
Μείωση εργασιακών απαιτήσεων παρεμπόδισης	-,025	,042	-,029	-,594

p<0,001

Στη συνέχεια διεξήχθη ιεραρχική ανάλυση συστάδων (hierarchical cluster analysis) προκειμένου να εξεταστεί αν οι συμμετέχοντες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε διακριτά προφίλ με βάση τις διαστάσεις του ΕΑΑ. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε διότι δεν απαιτεί εκ των προτέρων υποθέσεις σχετικά με τον αριθμό των συστάδων και είναι κατάλληλη για εξερευνητικούς σκοπούς όταν η υποκείμενη δομή των ομάδων είναι άγνωστη. Η ανάλυση απέδωσε εξηγούμενη διακύμανση R^2= ,275, AIC = 821,21, BIC = 864,62 και συντελεστή Silhouette = .48, υποδεικνύοντας μια ικανοποιητική λύση συστάδων όσον αφορά την εσωτερική συνοχή. Από την ανάλυση προέκυψαν 3 συστάδες, η κατανομή των οποίων ήταν η εξής: Συστάδα 1 (N = 113, 41,1%), Συστάδα 2 (N = 108, 39,3%), και Συστάδα 3 (N = 54, 19,6%). Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει μια ποιοτική περιγραφή των μέσων τιμών των συστάδων αναφορικά με τις προαναφερθείσες διαστάσεις.

Πίνακας 2. *Ιεραρχική ανάλυση συστάδων.*

	Ομάδα 1	**Ομάδα 2**	**Ομάδα 3**
Silhouette	,526	,414	,533
N (%)	113 (41,1%)	108 (39,3%)	54 (19,6%)
Αύξηση δομικών εργασιακών πόρων	Χαμηλή	Υψηλή	Μέτρια
Αύξηση κοινωνικών εργασιακών πόρων	Μέτρια	Χαμηλή	Υψηλή
Αύξηση εργασιακών απαιτήσεων πρόκλησης	Χαμηλή	Υψηλή	Μέτρια
Μείωση εργασιακών απαιτήσεων παρεμπόδισης	Υψηλή	Χαμηλή	Χαμηλή
Καινοτομική Εργασιακή Συμπεριφορά	Χαμηλή	Υψηλή	Μέτρια

R^2= ,275; Silhouette c oefficient= 0,480

Είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί ότι οι τρεις ανακύπτουσες συστάδες προήλθαν αποκλειστικά από τις διαστάσεις του ΕΕΑ, ενώ η ΚΕΣ δεν συμπεριλήφθηκε στη διαδικασία ομαδοποίησης. Παρόλα αυτά, οι συστάδες εμφανίζουν διακριτά μοτίβα στην ΚΕΣ. Αυτή η ποιοτική διαφοροποίηση δείχνει ότι οι ομάδες καταγράφουν σημαντικές αλλαγές στα προφίλ των συμμετεχόντων και αντικατοπτρίζουν τη διακύμανση των απαντήσεών τους.

Για την περαιτέρω διερεύνηση της εξωτερικής εγκυρότητας των συστάδων, διενεργήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με την ΚΕΣ ως εξαρτημένη μεταβλητή, ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο οι τρεις συστάδες, οι οποίες προέκυψαν από την ΕΑΑ, παρουσίαζαν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η λογική ήταν ότι, εάν οι συστάδες αντιπροσωπεύουν διακριτά ψυχολογικά προφίλ, θα πρέπει να διαφέρουν συστηματικά στα επίπεδα της ΚΕΣ. Η ANOVA ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές [$F(2,272) = 14,32$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,095$]. Η ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων (Tukey HSD) διεξήχθησαν μετά από την εξέταση του κριτηρίου Levene για την ομοιογένεια των διακυμάνσεων ($F = 1,185$; $p = ,307$), γεγονός που υποδηλώνει ότι η υπόθεση ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται. Η

Ομάδα 1 είχε μέση τιμή ΚΕΣ 4,915 (SD = .879), η Ομάδα 2 5,519 (SD = ,874), ενώ η Ομάδα 3 5,324 (SD = ,735). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η Ομάδα 1 εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ΚΕΣ σε σύγκριση με την Ομάδα 2 (μέση διαφορά = -0,604; p < ,001) και την Ομάδα 3 (μέση διαφορά = -0,409; p = ,011), ενώ οι διαφορές μεταξύ των Ομάδων 2 & 3 δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. *Ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων*

Ομάδες	Ομάδες	Mean difference	Std. error	*t*	*d*	*p*
1	**2**	-,604	,114	-5,279	-,710	<,001
	3	-,409	,141	-2,909	-,481	,011
2	**3**	,195	,142	1,375	,229	,355

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τη σχέση μεταξύ του Επανασχεδιασμού του Εργασιακού Αντικειμένου και της Καινοτομικής Εργασιακής Συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, υιοθετώντας μια προσωποκεντρική προσέγγιση με στόχο τον εντοπισμό διακριτών επαγγελματικών προφίλ. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν σε μεγάλο βαθμό τις ερευνητικές υποθέσεις, προσφέροντας μια πολυδιάστατη κατανόηση του πώς οι διαφορετικές όψεις του επανασχεδιασμού συνδέονται με την εκδήλωση ΚΕΣ στο σχολικό πλαίσιο.

Τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ανέδειξαν πως οι διαστάσεις του ΕΕΑ δεν λειτουργούν πανομοιότυπα ως προς την επίδρασή τους στην ΚΕΣ, αλλά συνιστούν διακριτούς και αυτόνομους παράγοντες, γεγονός που επιβεβαιώνει τη θεωρητική ορθότητα της επιλογής να μελετηθούν ξεχωριστά. Η Αύξηση κοινωνικών εργασιακών πόρων και η Αύξηση εργασιακών απαιτήσεων πρόκλησης εμφάνισαν θετική επίδραση στην ΚΕΣ, στοιχείο που συνάδει με προηγούμενες έρευνες (Tims et al., 2013) και δείχνει ότι οι κοινωνικές σχέσεις, η υποστήριξη και οι δημιουργικές προκλήσεις ενισχύουν την ενεργό εμπλοκή και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών. Η δυνατότητα ανταλλαγής ιδεών, συνεργασίας και απόκρισης σε απαιτητικές καταστάσεις φαίνεται να ενεργοποιεί τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης και ανάπτυξης που οδηγούν σε καινοτομική δράση (Khan et al., 2023).

Αντίθετα, η Αύξηση δομικών εργασιακών πόρων εμφάνισε αρνητική συσχέτιση με την ΚΕΣ. Το αποτέλεσμα αυτό, αν και αντίθετο με την αναμενόμενη κατεύθυνση, είναι θεωρητικά ερμηνεύσιμο. Η υπερβολική έμφαση στις δομικές πτυχές της εργασίας –όπως οι διαδικασίες, οι κανονισμοί και η τυποποίηση– μπορεί να περιορίσει τη δημιουργική ευελιξία και να μειώσει τη διάθεση ανάληψης ρίσκου (Oldham & Cummings, 1996). Όταν οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται υπέρμετρα στη διαχείριση των διαδικασιών, ενδέχεται να λειτουργούν περισσότερο με γνώμονα τη σταθερότητα και λιγότερο με τη δημιουργικότητα. Η Μείωση των εργασιακών απαιτήσεων παρεμπόδισης δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική επίδραση στην ΚΕΣ, εύρημα θεωρητικά κατανοητό, καθώς η συγκεκριμένη διάσταση συνδέεται κυρίως με στρατηγικές πρόληψης και διατήρησης πόρων. Αυτές οι στρατηγικές λειτουργούν περισσότερο ως μηχανισμοί αυτοπροστασίας παρά ως κινητήριες δυνάμεις δημιουργικότητας. Με άλλα λόγια, η μείωση των εμποδίων και του άγχους συμβάλλει στη διατήρηση ψυχολογικής ισορροπίας, αλλά δεν φαίνεται να επαρκεί για να ενεργοποιήσει τη δημιουργικότητα ή την παραγωγή νέων ιδεών (Petrou et al., 2012).

Από την ιεραρχική ανάλυση συστάδων προέκυψαν τρία προφίλ εκπαιδευτικών με διακριτά, σαφή χαρακτηριστικά, αναδεικνύοντας την ετερογένεια των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο που βιώνουν και εφαρμόζουν τον επανασχεδιασμό της εργασίας τους. Ο εντοπισμός τριών διακριτών προφίλ δείχνει ότι η εργασιακή συμπεριφορά αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό, που μεταβάλλεται δυναμικά και δεν ακολουθεί απαραίτητα γραμμική σχέση με την καινοτομία. Αυτή η διαπίστωση ενισχύει την αξία της προσωποκεντρικής προσέγγισης ως εργαλείου κατανόησης της πολυπλοκότητας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Morin et al., 2018).

Η πρώτη συστάδα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς με χαμηλά επίπεδα δομικών πόρων και προκλήσεων, μέτρια κοινωνική υποστήριξη και υψηλή μείωση εμποδίων. Παρότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε σχετικά ευνοϊκό και σταθερό περιβάλλον, παρουσιάζουν χαμηλή ΚΕΣ, κάτι που υποδηλώνει ότι η απουσία δυσκολιών δεν αρκεί για να ενισχύσει τη δημιουργικότητα. Πρόκειται για μια ομάδα που ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις, χωρίς όμως να επιδιώκει την ανάπτυξη ή την καινοτομία —ένα «προσαρμοστικό» αλλά όχι «μετασχηματιστικό» προφίλ (Tahir et al., 2024). Η δεύτερη συστάδα χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα δομικών πόρων και προκλήσεων, αλλά χαμηλή κοινωνική υποστήριξη και περιορισμένη μείωση εμποδίων. Παρά τις δυσκολίες,

η ΚΕΣ είναι ιδιαίτερα υψηλή, κάτι που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί αξιοποιούν αποτελεσματικά τους διαθέσιμους πόρους για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και να παράγουν καινοτόμες ιδέες. Το προφίλ αυτό απεικονίζει μια δυναμική, ανθεκτική ομάδα, η οποία επιδεικνύει καινοτομική συμπεριφορά ακόμη και υπό πίεση, στοιχείο που συμφωνεί με τα ευρήματα ερευνών που συνδέουν την πρόκληση με την κινητοποίηση για ανάπτυξη (Skrbinjek et al., 2024). Η τρίτη συστάδα εμφανίζει υψηλή κοινωνική υποστήριξη, μέτριους δομικούς πόρους και προκλήσεις, και χαμηλή μείωση εμποδίων. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας παρουσιάζουν μέτρια ΚΕΣ, γεγονός που υποδηλώνει ότι η κοινωνική υποστήριξη μπορεί να αντισταθμίσει εν μέρει την έλλειψη έντονων προκλήσεων. Το προφίλ αυτό αντικατοπτρίζει μια πιο «σταθερή» μορφή καινοτομικότητας, όπου η συνεργασία και η ανταλλαγή ιδεών αποτελούν το κύριο μέσο έκφρασης δημιουργικότητας, χωρίς την ανάγκη έντονης πίεσης ή αλλαγής (Qin et al., 2025).

Περιορισμοί, προεκτάσεις και μελλοντική έρευνα

Παρά τη σημαντική συνεισφορά της, η μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Το δείγμα βασίστηκε σε δειγματοληψία ευκολίας, περιορίζοντας τη δυνατότητα γενίκευσης. Η χρήση εργαλείων αυτοαναφοράς ενδέχεται να επηρεάζεται από κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, ενώ ο εγκάρσιος ερευνητικός σχεδιασμός περιορίζει τυχόν αιτιοκρατικές ερμηνείες. Επιπλέον, η χρήση ιεραρχικής ανάλυσης συστάδων, αν και κατάλληλη για διερεύνηση προφίλ, εξαρτάται από τα χρησιμοποιούμενα κριτήρια ομαδοποίησης. Τα ευρήματα έχουν ουσιαστικές παιδαγωγικές και οργανωσιακές επιπτώσεις. Η ενίσχυση των κοινωνικών πόρων μέσω συνεργασίας, κοινοτήτων πρακτικής και συμμετοχικής ηγεσίας μπορεί να ενδυναμώσει την καινοτομική συμπεριφορά. Εξίσου σημαντική είναι η ανάπτυξη πλαισίων που επιτρέπουν την ανάληψη προκλήσεων και πειραματισμών με ασφάλεια. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να διερευνήσουν τη δυναμική των προφίλ σε διαχρονικό πλαίσιο, ενσωματώνοντας ποιοτικές μεθόδους (π.χ. συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης) ώστε να φωτίσουν τις βιωματικές πτυχές του επανασχεδιασμού, αλλά και να εφαρμόσουν μεθόδους όπως η Ανάλυση Λανθανόντων Προφίλ (Latent Profile Analysis). Παράλληλα, η μελέτη οργανωσιακών παραμέτρων όπως η ηγεσία, η κουλτούρα και το σχολικό κλίμα θα μπορούσε να συμβάλει στην οικοδόμηση πιο ολιστικών μοντέλων κατανόησης της ΚΕΣ.

Βιβλιογραφία

Bakker, A. B., & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. Burnout Research, 1(3), 112–119. https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.04.003

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. Journal of Managerial Psychology, 22(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job Demands-Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. Journal of Occupational Health Psychology, 22(3), 273–285.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2018). Multiple levels in job demands-resources theory: implications for employee well-being and performance. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), Handbook of well-being (pp. 1–13). DEF Publishers.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JDR Approach. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1, 389–411. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235

Carvalho, L. P. de, Poleto, T., Ramos, C. C., Rodrigues, F. de A., de Carvalho, V. D. H., & Nepomuceno, T. C. C. (2023). Predictors of Digital Competence of Public University Employees and the Impact on Innovative Work Behavior. Administrative Sciences, 13(5), 131. https://doi.org/10.3390/admsci13050131

Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. Journal of Applied Psychology, 95(5), 834–848. https://doi.org/10.1037/a0019364

Demerouti, E., Bakker, A. B., & Gevers, J. M. P. (2015). Job crafting and extra-role behavior: The role of work engagement and flourishing. Journal of Vocational Behavior, 91, 87–96. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.001

Dewi, R. T., Suhardi, E., & Hardhienata, S. (2023). Knowledge Sharing as Media of Proactive Personality to Influence Teachers' Innovative Work Behavior. Journal of Innovation in Educational and Cultural Research, 4(2), 288–293. https://doi.org/10.46843/jiecr.v4i2.556

Farr, J. L., & Ford, C. (1990). Individual Innovation. In M. A. West & J. L. Farr (Eds.), Managing Innovation. Sage, London.

Gkontelos, A., Vaiopoulou, J., & Stamovlasis, D. (2022). Teachers' Innovative Work Behavior Scale: Psychometric Properties of the Greek Version and Measurement Invariance across Genders. Social Sciences, 11(7), 306. https://doi.org/10.3390/socsci11070306

Hofmans, J., Wille, B., & Schreurs, B. (2020). Person-centered methods in vocational research. Journal of Vocational Behavior, 118, 103398. https://doi.org/10.1016/J.JVB.2020.103398

Holman, D., Totterdell, P., Axtell, C., Stride, C., Port, R., Svensson, R., & Zibarras, L. (2012). Job Design and the Employee Innovation Process: The Mediating Role of Learning Strategies. Journal of Business and Psychology, 27(2), 177–191. https://doi.org/10.1007/s10869-011-9242-5

Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behavior. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73, 287–302. https://doi.org/10.1016/j.aquaculture.2010.01.018

Kanter, R. (1988). When a thousand flowers bloom: structural, collective, and social conditions for innovation in organizations. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), Research in organizational behavior (pp. 169–211). Greenwich, CT: JAI Press.

Khan, H. S. ud din, Li, P., Chughtai, M. S., Mushtaq, M. T., & Zeng, X. (2023). The role of knowledge sharing and creative self-efficacy on the self-leadership and innovative work behavior relationship. Journal of Innovation & Knowledge, 8(4), 100441. https://doi.org/10.1016/j.jik.2023.100441

Lambriex-Schmitz, P., Van der Klink, M. R., Beausaert, S., Bijker, M., & Segers, M. (2020). Towards successful innovations in education: Development and validation of a multi-dimensional Innovative Work Behaviour Instrument. Vocations and Learning, 13(2), 313–340. https://doi.org/10.1007/s12186-020-09242-4

Lecat, A., Beausaert, S., & Raemdonck, I. (2018). On the Relation Between Teachers' (In)formal Learning and Innovative Working Behavior: the Mediating Role of Employability. Vocations and Learning, 11(3), 529–554. https://doi.org/10.1007/s12186-018-9199-x

Lichtenthaler, P. W., & Fischbach, A. (2019). A meta-analysis on promotion- and prevention-focused job crafting. European Journal of Work and Organizational Psychology, 28(1), 30–50. https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1527767

Loh, L. C., Friedman, S. R., & Burdick, W. P. (2013). Factors promoting sustainability of education innovations: A comparison of faculty perceptions and existing frameworks. Education for Health, 26(1), 32–38. https://doi.org/10.4103/1357-6283.112798

Messmann, G., & Mulder, R. H. (2011). Innovative Work Behaviour in Vocational Colleges: Understanding How and Why Innovations Are Developed. Vocations and Learning, 4(1), 63–84. https://doi.org/10.1007/s12186-010-9049-y

Messmann, G., & Mulder, R. H. (2012). Development of a measurement instrument for innovative work behaviour as a dynamic and context-bound construct. Human Resource Development International, 15(1), 43–59. https://doi.org/10.1080/13678868.2011.646894

Messmann, G., Mulder, R. H., & Gruber, H. (2010). Relations between vocational teachers' characteristics of professionalism and their innovative work behaviour. Empirical Research in Vocational Education and Training, 2(1), 21–40.

Messmann, G., Mulder, R. H., & Palonen, T. (2018). Vocational education teachers' personal network at school as a resource for innovative work behaviour. Journal of Workplace Learning, 30(3), 174–185. https://doi.org/10.1108/jwl-08-2017-0069

Morin, A. J. S., Bujacz, A., & Gagné, M. (2018). Person-Centered Methodologies in the Organizational Sciences. Organizational Research Methods, 21(4), 803–813. https://doi.org/10.1177/1094428118773856

Oldham, G. R., & Cummings, A. (1996). Employee Creativity: Personal and Contextual Factors at Work. Academy of Management Journal, 39(3), 607–634. https://doi.org/10.5465/256657

Petrou, P., Demerouti, E., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B., & Hetland, J. (2012). Crafting a job on a daily basis: Contextual correlates and the link to work engagement. Journal of Organizational Behavior, 33(8), 1120–1141. https://doi.org/10.1002/job.1783

Qin, S., Jia, S., & Su, S. (2025). How does teacher collaboration impact teachers' innovation ability? The chain mediation of teaching motivation and teaching efficacy. Humanities and Social Sciences Communications, 12(1), 924. https://doi.org/10.1057/s41599-025-04965-y

Salanova, M., Agut, S., & Peiró, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. Journal of Applied Psychology, 90(6), 1217–1227. https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1217

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. Journal of Organizational Behavior, 30(7), 893–917. https://doi.org/10.1002/JOB.595

Skrbinjek, V., Vičič Krabonja, M., Aberšek, B., & Flogie, A. (2024). Enhancing Teachers' Creativity with an Innovative Training Model and Knowledge Management. Education Sciences, 14(12), 1381. https://doi.org/10.3390/educsci14121381

Tahir, L., Rosli, M. S., Musta'mal, A. H., & Rahman, A. R. A. (2024). Nurturing teachers' creativity: Exploring leadership roles and constraints.

Thinking Skills and Creativity, 54, 101662. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101662

Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review. Review of Educational Research, 85(3), 430–471. https://doi.org/10.3102/0034654314557949

Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. Journal of Vocational Behavior, 80(1), 173–186. https://doi.org/10.1016/J.JVB.2011.05.009

Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2013). The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. Journal of Occupational Health Psychology, 18(2), 230–240. https://doi.org/10.1037/a0032141

Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2015). Job crafting and job performance: A longitudinal study. European Journal of Work and Organizational Psychology, 24(6), 914–928. https://doi.org/10.1080/1359432X.2014.969245

Tuominen, T., & Toivonen, M. (2011). Studying innovation and change activities in KIBS through the lens of innovative behaviour. International Journal of Innovation Management, 15(2), 393–422. https://doi.org/10.1142/S1363919611003209

West, M. A. (2002). Sparkling fountains or stagnant ponds: An integrative model of creativity and innovation implementation in work groups. Applied Psychology: An International Review, 51(3), 355–387. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00951

Widmann, A., Messmann, G., & Mulder, R. H. (2016). The Impact of Team Learning Behaviors on Team Innovative Work Behavior: A Systematic Review. Human Resource Development Review, 15(4), 429–458. https://doi.org/10.1177/1534484316673713

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. Journal of Vocational Behavior, 74(3), 235–244. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003

Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. Academy of Management Journal, 53(1), 107–128.

Zhou, J., & George, J. M. (2001). When job dissatisfaction leads to creativity: Encouraging the expression of voice. Academy of Management Journal, 44(4), 682–696.

Παράγοντες λήψης επαγγελματικών αποφάσεων εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες

Ευαγγελία Γλαβά
Π.Ε. 02, Υποψήφια Διδακτόρισσα, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
evelyn_glava@hotmail.com

Ασημίνα Τσιμπιδάκη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
tsibidaki@aegean.gr

Περίληψη

Η λήψη αποφάσεων σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και τη μελλοντική σταδιοδρομία αποτελεί σύνθετη και απαιτητική διαδικασία για κάθε έφηβο/η, καθώς και πηγή άγχους για την οικογένεια. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις επαγγελματικές αποφάσεις εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (ε.ε.α./α.), καθώς και των γονέων τους. Η έρευνα επικεντρώθηκε στον ρόλο ατομικών και κοινωνικών παραγόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αναδεικνύοντας τις πολυδιάστατες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι/ες με ε.ε.α./α. και οι οικογένειές τους. Για την επίτευξη του σκοπού υιοθετήθηκε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, μέσω συστηματικής ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας. Συμπεριλήφθηκαν δώδεκα (12) επιστημονικά άρθρα, δημοσιευμένα την περίοδο 2000–2022. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση, με στόχο την ταυτοποίηση επαναλαμβανόμενων θεμάτων, μοτίβων και τάσεων. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την οικογενειακή υποστήριξη, τις στάσεις των εκπαιδευτικών, την προσβασιμότητα σε υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, την προ-επαγγελματική εκπαίδευση, το φύλο, καθώς και τις κοινωνικές αντιλήψεις για την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων από τους/τις εφήβους/ες με ε.ε.α./α. Συμπερασματικά, η μελέτη υπογραμμίζει την ανάγκη ανάπτυξης ενταξιακών πολιτικών και πρακτικών υποστήριξης, οι οποίες να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των εφήβων με ε.ε.α./α. και των οικογενειών τους, διευκολύνοντας τον επαγγελματικό σχεδιασμό και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: έφηβοι/ες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (ε.ε.α./α.), επαγγελματική εκπαίδευση και σταδιοδρομία, λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, οικογενειακή υποστήριξη

Abstract

Decision-making regarding vocational education and future career paths constitutes a complex and demanding process for every adolescent and is also a source of anxiety for families. The aim of the present study was to investigate the factors influencing the vocational decision-making of adolescents with special educational needs and disabilities (SEND), as well as that of their parents. The research focused on the role of individual and social factors in the decision-making process, highlighting the multidimensional challenges faced by adolescents with SEND and their families. To achieve this aim, a qualitative methodological approach was adopted through a systematic review of the relevant literature. Twelve (12) scientific articles published between 2000 and 2022 were included. Data analysis was conducted using thematic analysis, aiming to identify recurring themes, patterns, and trends. The findings highlighted family support, teachers' attitudes, access to career guidance services, pre-vocational education, gender, as well as social perceptions of disability and special educational needs, as key factors influencing vocational decision-making among adolescents with SEND. In conclusion, the study underscores the need for the development of inclusive policies and support practices that address the specific needs of adolescents with SEND and their families, facilitating career planning and the decision-making process.

Keywords: adolescents with special educational needs and disabilities (SEND), vocational education and career development, vocational decision-making, family support

Εισαγωγή

Η εφηβεία συνιστά ένα κρίσιμο αναπτυξιακό στάδιο, κατά το οποίο το άτομο καλείται να λάβει αποφάσεις καθοριστικής σημασίας για την

επαγγελματική του εκπαίδευση και τη μελλοντική του σταδιοδρομία (Holmes et al., 2018). Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα απαιτητική τόσο για τους/τις εφήβους/ες –ανεξαρτήτως εάν πρόκειται για άτομα τυπικής ανάπτυξης ή για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (ε.ε.α./α.)– όσο και για τις οικογένειές τους, οι οποίες συχνά βιώνουν έντονο άγχος στην προσπάθειά τους να στηρίξουν και να καθοδηγήσουν τα παιδιά τους (Λουκοπούλου και συν., 2016). Η σημασία της ορθής επαγγελματικής επιλογής έχει αναδειχθεί εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς η επαγγελματική αποκατάσταση συνδέεται άμεσα με την κοινωνική ένταξη, τη συνολική ποιότητα ζωής και την ψυχική υγεία του ατόμου (Pallisera et al., 2016).

Η επαγγελματική πορεία κάθε εφήβου/ης επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων, με την οικογένεια να διαδραματίζει συχνά κεντρικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Gilson, 2018· Holmes et al., 2018). Το οικογενειακό πλαίσιο δύναται να επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα τους/τις νέους/ες με ε.ε.α./α., διαμορφώνοντας τις επαγγελματικές τους επιλογές μέσω των προτύπων που προβάλλει, της συναισθηματικής και πρακτικής υποστήριξης που παρέχει, των προσδοκιών που καλλιεργεί, καθώς και της οικονομικής κατάστασης και των προσωπικών και επαγγελματικών εμπειριών των μελών της οικογένειας (Holmes et al., 2018).

Οι επαγγελματικές προοπτικές των ατόμων με ε.ε.α./α. παραμένουν περιορισμένες, καθώς εκτιμάται ότι ποσοστό 50–75% αυτών δεν εντάσσεται στην αγορά εργασίας (Walsh et al., 2014). Στο πλαίσιο αυτό, τα τελευταία χρόνια έχει αναδειχθεί η σημασία της προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης ως βασικού μηχανισμού υποστήριξης της επαγγελματικής ένταξης και της κοινωνικής συμμετοχής των ατόμων με ε.ε.α./α. Μέσω της προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα άτομα αποκτούν δεξιότητες και γνώσεις που ενισχύουν την επαγγελματική τους επάρκεια, την αυτονομία και την αυτοεκτίμησή τους. Η εκπαίδευση αυτή περιλαμβάνει τόσο θεωρητική όσο και πρακτική κατάρτιση σε ποικίλους τομείς, με στόχο την αναγνώριση επαγγελματικών ενδιαφερόντων και ικανοτήτων. Αποτελεί, συνεπώς, ένα καθοριστικό στάδιο προετοιμασίας για την είσοδο στην αγορά εργασίας και την κοινωνική ένταξη. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η προ-επαγγελματική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά επεκτείνεται και στην καλλιέργεια κοινωνικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη λειτουργική συμμετοχή των ατόμων με ε.ε.α./α. στο κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον (Pallisera et al., 2016).

Οι γονείς παιδιών με ε.ε.α./α. εκφράζουν συχνά ανησυχία σχετικά με τις περιορισμένες δυνατότητες απασχόλησης των παιδιών τους και την ανεπαρκή κοινωνική υποστήριξη (Gilson, 2018). Ως αποτέλεσμα, οι προσδοκίες και οι αποφάσεις τους για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην προ-επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία θεωρείται βασικό μέσο ενίσχυσης των μελλοντικών τους προοπτικών (Holmes et al., 2018).

Επαγγελματική ανάπτυξη και προ-επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες

Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» αναφέρεται στη διαρκή διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο οργανώνει και διαχειρίζεται τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις επαγγελματικές του επιλογές και τον ελεύθερο χρόνο του, με στόχο τη διαμόρφωση μιας αυτόνομης και ουσιαστικής πορείας ζωής (Ζουρνά & Παπαβασιλείου, 2021). Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας, το άτομο αξιολογεί τις ανάγκες και τις δυνατότητές του και λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με τη σταδιοδρομία του (McDonald & Hitte, 2023).

Η επαγγελματική ανάπτυξη ξεκινά ήδη από την παιδική ηλικία, όταν το άτομο αρχίζει να διαμορφώνει γνώσεις, ενδιαφέροντα, αξίες και ιδανικά, καθώς και να αναγνωρίζει ταλέντα και κλίσεις. Τα στοιχεία αυτά συμβάλλουν στη σταδιακή συγκρότηση της επαγγελματικής του συμπεριφοράς κατά τη μετάβαση από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή. Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας επηρεάζεται τόσο από ατομικούς όσο και από κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες. Οι ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τα ενδιαφέροντα, το φύλο, τη φυλή, τις πεποιθήσεις και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ενώ οι κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες σχετίζονται με τις διαθέσιμες επαγγελματικές ευκαιρίες, τις πολιτικές και εκπαιδευτικές δομές, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (Αργυροπούλου και συν., 2022· Baruch & Sullivan, 2022· Brown & Lent, 2023· McCash et al., 2021).

Κατά τη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης, το άτομο καλείται να αναγνωρίσει και να ιεραρχήσει τις προσωπικές του επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα, τους στόχους και τις φιλοδοξίες του (Giulioni, 2022). Παράλληλα, σχεδιάζει, διερευνά και αναζητά πληροφορίες προκειμένου να μπορεί να επηρεάζει ενεργά το εργασιακό του περιβάλλον (Jiang et al., 2023). Ωστόσο, η επαγγελματική πορεία συχνά συνοδεύεται από εμπόδια, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρι-

σης και λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (Akkermans & Hirshi, 2023). Ιδιαίτερα η διαδικασία λήψης αποφάσεων θεωρείται σύνθετη και απαιτεί υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, προσαρμοστικότητας, ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και αξιολόγησης ενεργειών (Kassorla, 2021· Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2023).

Σύμφωνα με την κοινωνικο-γνωστική θεωρία της σταδιοδρομίας, η επαγγελματική ανάπτυξη αποτυπώνεται μέσα από τρία βασικά μοντέλα: α) το μοντέλο ανάπτυξης ενδιαφερόντων, β) το μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας και γ) το μοντέλο επίδοσης (Lent & Brown, 2006). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η επιλογή σταδιοδρομίας προκύπτει από τη δυναμική αλληλεπίδραση ατομικών, γνωστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως οι προσωπικές ικανότητες, οι επαγγελματικές ευκαιρίες, τα εμπόδια, οι προηγούμενες εμπειρίες και η ανατροφοδότηση που λαμβάνει το άτομο (Lent et al., 2002).

Η προ-επαγγελματική εκπαίδευση αναφέρεται στη συστηματική εκμάθηση δεξιοτήτων και δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν τη διαδικασία επιλογής σταδιοδρομίας και την επαγγελματική αποκατάσταση. Οι δεξιότητες αυτές ενισχύουν την αυτονομία, βελτιώνουν την ποιότητα ζωής και βοηθούν το άτομο να αναγνωρίσει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις επιθυμίες του (Δροσινού, 2007). Ιδιαίτερα για τα άτομα με ε.ε.α./α., η προ-επαγγελματική εκπαίδευση συμβάλλει στην κατανόηση των διαφορετικών κοινωνικών και επαγγελματικών ρόλων, καθώς και στην καλλιέργεια αξιών, στάσεων και προτύπων συμπεριφοράς από τα πρώτα σχολικά χρόνια (Δροσινού, 2007). Παράλληλα, προσφέρει τη δυνατότητα διερεύνησης επαγγελματικών επιλογών και ενίσχυσης της επαγγελματικής ικανότητας (Moran et al., 2001· Olusegun, 2014).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο εφαρμόζονται ποικίλα μοντέλα προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης για άτομα με ε.ε.α./α., τα οποία εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών, τη διερεύνηση δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων και τη συστηματική προετοιμασία τους για το μέλλον. Τα μοντέλα αυτά στοχεύουν στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών, κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, καθώς και στην παροχή καθοδήγησης (Jofipasi & Purwanta, 2019· Keyzers, 2021).

Η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων περιλαμβάνει, πέρα από την κατάκτηση βασικών γνωστικών ικανοτήτων (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά, χρήση υπολογιστών), και γνώσεις λειτουργικές για την καθημερινή ζωή και την επαγγελματική αποκατάσταση (Jofipasi & Purwanta, 2019· Keyzers, 2021). Αντίστοιχα, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αφορά την κατανόηση και ανάληψη κοινωνικών ρόλων και υποχρεώσεων, ενώ

η ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων συμβάλλει στην κατανόηση των απαιτήσεων της εργασίας και στην απόκτηση πρώιμης εργασιακής εμπειρίας (Δροσινού, 2007). Τέλος, η προ-επαγγελματική εκπαίδευση και καθοδήγηση θεωρείται καθοριστική για τη διατήρηση της απασχόλησης και τη βελτίωση της ποιότητας εργασίας των ατόμων με ε.ε.α./α. (Parr & Hunter, 2014).

Οικογένειες εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες

Η οικογένεια αποτελεί το πρωταρχικό κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο και επηρεάζει καθοριστικά όλες τις πτυχές της ζωής του (Pearson & Ananthram, 2008). Ορίζεται ως μια ομάδα ατόμων που συνδέονται μέσω δεσμών αίματος, γάμου ή υιοθεσίας και συμβιώνουν (Μπαμπινιώτης, 1985), ενώ άλλοι ορισμοί την περιγράφουν ως μια ομάδα ανθρώπων με κοινή πορεία ζωής και προσδοκία αλληλεξάρτησης στο μέλλον (Kramer, 1980, στο Γεωργίου, 2011).

Η γέννηση ενός παιδιού συνοδεύεται από συναισθήματα χαράς, αλλά και άγχους, ιδιαίτερα όταν το παιδί παρουσιάζει αποκλίσεις από το τυπικό αναπτυξιακό πρότυπο (Parke, 2004). Η οικογένεια συγκαταλέγεται στους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων, ενώ στις οικογένειες παιδιών με ε.ε.α./α. οι γονείς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενημέρωση, την υποστήριξη και τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων των παιδιών τους (Davies & Beamish, 2009).

Οι οικογένειες παιδιών με ε.ε.α./α. επιδιώκουν να συμβάλουν ενεργά στη διαδικασία επαγγελματικής αποκατάστασης, επηρεάζοντας, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των παιδιών τους (Gilson et al., 2021· Holmes et al., 2018). Η περίοδος λήψης επαγγελματικών αποφάσεων αποτελεί μια μεταβατική φάση που συχνά προκαλεί αυξημένα επίπεδα άγχους σε όλα τα μέλη της οικογένειας, καθώς επηρεάζει άμεσα την ποιότητα ζωής τόσο του ατόμου με ε.ε.α./α. όσο και του οικογενειακού συνόλου (Holmes et al., 2018).

Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι επαγγελματικές επιλογές των οικογενειών για τα παιδιά με ε.ε.α./α. επηρεάζονται από τις γονεϊκές προσδοκίες, τις ενδοοικογενειακές σχέσεις και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Gilson et al., 2021· Park, 2022· Kirby et al., 2016). Η γονεϊκή επιρροή στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων μπορεί να οργανωθεί σε θεματικούς άξονες που αφορούν, μεταξύ άλλων, τα πρότυπα ζωής, τις επαγγελματι-

κές εμπειρίες των γονέων, τις αξίες και στάσεις τους, τις προσδοκίες, τα κίνητρα, την πληροφόρηση και τις μη πραγματοποιημένες προσωπικές φιλοδοξίες τους (Holmes et al., 2018).

Πλήθος μελετών επιβεβαιώνει ότι η οικογένεια αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα επιρροής στην επαγγελματική ανάπτυξη και τις επιλογές των ατόμων με ε.ε.α./α. Η δομή, η λειτουργικότητα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και τα επίπεδα προσαρμοστικότητας της οικογένειας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (Jodl et al., 2001· Otto, 2000). Επιπλέον, οι γονεϊκές προσδοκίες συχνά καθορίζουν την επιλογή της επαγγελματικής και προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων με ε.ε.α./α. (Lindstrom, 2007).

Οι «γονεϊκές προσδοκίες» ορίζονται στη βιβλιογραφία ως οι πεποιθήσεις και οι εκτιμήσεις των γονέων σχετικά με τα μελλοντικά επιτεύγματα των παιδιών τους. Συχνά συνδέονται με τις αντιλήψεις των γονέων για τις ικανότητες των παιδιών τους και τις προβλέψεις τους για τη σχολική και εκπαιδευτική τους πορεία. Η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι οι γονεϊκές προσδοκίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην επιλογή της προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης όσο και στη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών (Davis-Kean, 2005· Benner & Mistry, 2007· Goodman & Gregg, 2010, στο Banks et al., 2016). Παράλληλα, οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζουν άμεσα τις προσδοκίες και τα επιτεύγματα των ίδιων των παιδιών (Entwisle et al., 2005).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης και των προσδοκιών των γονέων παιδιών με ε.ε.α./α. αναφορικά με την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

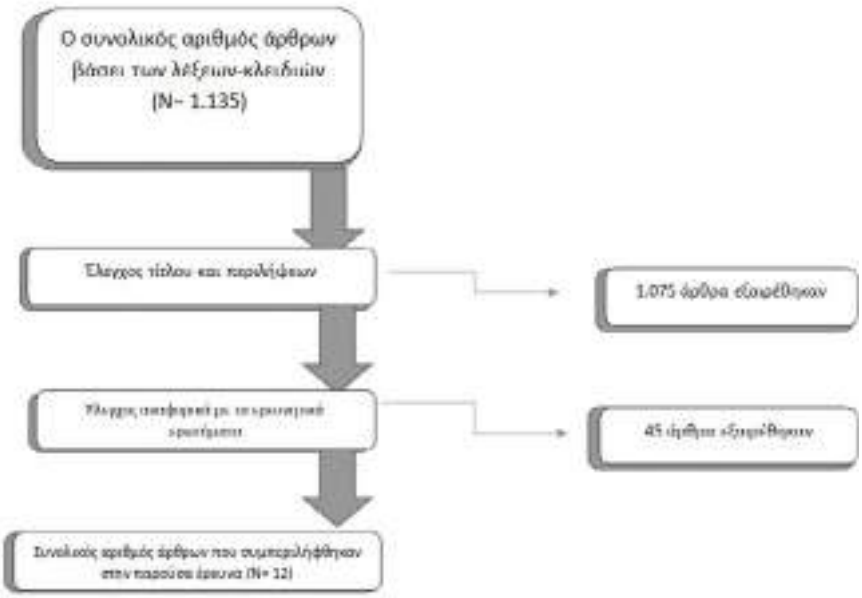
Μεθοδολογία

Η μελέτη βασίστηκε σε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών που δημοσιεύθηκαν την περίοδο 2000–2022, από την οποία προέκυψαν ποιοτικά δεδομένα. Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε σε διεθνείς επιστημονικές βάσεις δεδομένων (όπως Google Scholar, ERIC, PsycINFO) καθώς και σε ιστότοπους διεθνών οργανισμών (World Health Organization, Eurydice, UNESCO κ.ά.). Παράλληλα, εξετάστηκαν εξειδικευμένα επιστημονικά περιοδικά και αξιοποιήθηκε η υπηρεσία Αναζήτησης Διεθνούς Βιβλιογραφίας του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.

Χρησιμοποιήθηκαν λέξεις-κλειδιά σχετικές με τις γονεϊκές προσδοκίες, τις επαγγελματικές αποφάσεις, τους/τις εφήβους/ες με ε.ε.α./α. και την προ-επαγγελματική εκπαίδευση, σε διάφορους συνδυασμούς. Συνολικά εντοπίστηκαν 1.135 τίτλοι, από τους οποίους αποκλείστηκαν περιλήψεις, βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, διπλωματικές και πτυχιακές εργασίες, καθώς και μελέτες χωρίς δείγμα αποκλειστικά γονείς και εφήβους με ε.ε.α./α. Μετά τη διαδικασία αποκλεισμού, παρέμειναν 60 δυνητικά συναφή άρθρα. Η τελική επιλογή πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τα κριτήρια του PRISMA Flow Diagram (2009).

Τα τελικά κριτήρια ένταξης περιλάμβαναν τη χρονική περίοδο δημοσίευσης, τη συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα, τη διεθνή γεωγραφική κάλυψη και τη συγγραφή στην ελληνική ή αγγλική γλώσσα. Η διαδικασία κατέληξε σε 12 άρθρα που κρίθηκαν κατάλληλα για τον σκοπό της παρούσας μελέτης.

Διάγραμμα 1. *Μεθοδολογία έρευνας*



Πίνακας 1. *Χαρακτηριστικά του δείγματος*

Συγγραφείς	Τίτλοι	Χρονολογία	Δείγμα	Σκοπός	Ευρήματα
Lindstrom & Benz	Phases of career development: Case studies of young women with learning disabilities.	2002	6 έφηβες με ε.ε.α./α.	• Πως τα ατομικά χαρακτηριστικά του/της καθενός/μίας επηρεάζει τις επαγγελματικές του/της επιλογές. • Πως οι γονείς επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών τους με ε.ε.α/α.	• Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων με ε.ε.α./α. είναι οι προσωπικές προτιμήσεις, το εργασιακό περιβάλλον, η προ-επαγγελματική εκπαίδευση, οι ευκαιρίες και η οικογένεια.

Κατσιγιάννη & Κρίβας	Στάσεις γονέων και δασκάλων απέναντι στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες: Προτάσεις Συμβουλευτικής.	2004	94 γονείς παιδιών με ε.ε.α./α. & 92 εκπαιδευτικοί	• Η μελέτη των αντιλήψεων γονέων και δασκάλων των ατόμων με ε.ε.α./α. για την κοινωνική τους ένταξη και επαγγελματική τους αποκατάσταση. • Αν τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των γονέων των ατόμων με ε.ε.α./α. επηρεάζουν σημαντικά και διαφοροποιούν τις στάσεις τους. • Η σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των δασκάλων των ατόμων με ε.ε.α./α. και στις αντιλήψεις τους ως προς την κοινωνική ένταξη των ατόμων αυτών και την επαγγελματική τους αποκατάσταση.	• Υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις μεταξύ των αντιλήψεων γονέων και δασκάλων στην ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, τη δυνατότητα πρόσβασης, τη συμμετοχή τους στα κοινά και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ε.ε.α/.α.

Fabian	Urban youth with disabilities: Factors affecting transition employment.	2007	4.751	• Ποια ατομικά χαρακτηριστικά συμβάλλουν στην εύρεση εργασίας. • Ποιες θέσεις εργασίας προσφέρονται συνήθως στα άτομα με ε.ε.α./α.	• Το 68% των συμμετεχόντων/ουσών εξασφάλισαν θέση εργασίας. • Το φύλο, η στήριξη από την οικογένεια και η εργασιακή εμπειρία είναι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσληψη.
Davies & Beamish	Transitions from school for young adults with intellectual disability: Parental perspectives on "life as an adjustment"	2009	218 γονείς παιδιών με ε.ε.α./α.	• Προσδοκίες και ανησυχίες γονέων παιδιών με ε.ε.α./α. σχετικά με την προετοιμασία για την επαγγελματική αποκατάσταση.	• Οι συνθήκες εργασίας για άτομα με ε.ε.α./α. έχουν βελτιωθεί σημαντικά. • Οι οικογένειες είναι αποκομμένες συνήθως από την κοινότητα στην οποία ζουν. • Υπάρχει ανάγκη για επιπλέον ενημέρωση των γονέων, εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε./α. και προσφορά θέσεων εργασίας.

Nota, Ginevra & Carrieri	Career interests and self-efficacy-beliefs among young adults with an intellectual disability	2010	129 έφηβοι/ες με ε.ε.α./α.	• Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές ατόμων με ε.ε.α./α.	• Η σωστή η προ-επαγγελματική εκπαίδευση επηρεάζει σημαντικά τα άτομα με ε.ε.α./α. στην επιλογή επαγγέλματος. • Τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας και τα προσωπικά ενδιαφέροντα επηρεάζουν επίσης.
Turner, Unkefer, Cichy, Peper & Juang,	Career interests and self-estimated abilities of young adults with disabilities.	2011	48 έφηβοι/ες με ε.ε.α./α.	• Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α.	• Η σωστή προ-επαγγελματική εκπαίδευση μπορεί να μειώσει την ανεργία των ατόμων με ε.ε.α./α. • Η υποστήριξη των γονέων, τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας και οι προσωπικές επιθυμίες των ατόμων με ε.ε.α./α. επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος.

Carter, Austin & Trainor	Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities.	2012	450 μαθητές/τριες με ε.ε.α./α.	• Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α.	• Οι αυξημένες προσδοκίες των γονέων ωθούν τα παιδιά με ε.ε.α./α. στην εύρεση εργασίας. • Οι παράγοντες που επηρέαζαν τις αποφάσεις των γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών με ε.ε.α./α. ήταν: τα δημογραφικά στοιχεία και η προ-επαγγελματική εκπαίδευση των παιδιών τους.
Doren, Gau & Lindstrom	The Relationship Between Parent Expectations and Postschool Outcomes of Adolescents With Disabilities	2012		• Η επίδραση των προσδοκιών των γονέων παιδιών με ε.ε.α./α. στην επαγγελματική αποκατάστασή τους. • Πως επηρεάζουν οι ικανότητες και η αυτονομία των παιδιών με ε.ε.α./α. τις προσδοκίες των γονέων για την επαγγελματική αποκατάστασή τους.	• Ανάγκη για περαιτέρω στήριξη των γονέων με συγκεκριμένα προγράμματα παρέμβασης με σκοπό την ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών με ε.ε.α./α. • Ανάγκη για περαιτέρω έρευνα ως προς τη συσχέτιση των προσδοκιών των γονέων, της επαγγελματικής αποκατάστασης και της αυτονομίας των παιδιών με ε.ε.α./α.

Munyua, Awori & Rukangu	Factors Influencing Choice of Vocational Courses by Learners With Hearing Impairments In Selected Vocational Training Centres, Kenya	2014	• 4 διοικητικοί υπάλληλοι • 12 εκπαιδευτικοί • 91 μαθητές/τριες με ε.ε.α./α.	• Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την επιλογή της προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης των εφήβων με ε.ε.α./α.	• Το 52%των ατόμων με ε.ε.α./α. επηρεάζονται από άλλους (γονείς και φίλους), ενώ το 48% παίρνουν την απόφαση μόνοι τους.
Πολυχρονοπούλου & Μπογέα	Διερεύνηση των επιθυμιών, των γνώσεων και των απόψεων νέων με νοητική αναπηρία ως προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση.	2015	53 έφηβοι/ες με ε.ε.α./α.	• Διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιθυμίες παιδιών με ε.ε.α./α. καυ των γονέων τους.	• Οι παράγοντες που επηρέαζαν τις αποφάσεις των γονέων και των παιδιών με ε.ε.α./α. για την επαγγελματική αποκατάσταση ήταν: η οικογένεια, τα εργαστήρια δεξιοτήτων στο σχολείο, προσωπικές επιθυμίες και οι ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση.

Blustein, Carter & McMillan	The Voices of Parents: Post–High School Expectations, Priorities, and Concerns for Children With Intellectual and Developmental Disabilities	2016	1.065 γονείς παιδιών με ε.ε.α./α.	• Ποιοι παράγοντες καθορίζουν τις προσδοκίες των γονέων παιδιών με ε.ε.α./α. για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. • Προβληματισμοί γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση παιδιών με ε.ε.α./α. • Πως αξιολογούν οι γονείς τις προ-επαγγελματικές δεξιότητες που έχουν λάβει τα παιδιά τους με ε.ε.α./α.	• Οι παράγοντες που επηρέαζαν τις αποφάσεις των γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών με ε.ε.α./α. ήταν: ο μισθός, οι συνθήκες εργασίας και η δυνατότητα κοινωνικοποίησης. • Προβληματίζονταν για την εύρεση και διατήρηση της θέσης εργασίας. • Ανάγκη για σωστή προ-επαγγελματική εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α./α. και ενημέρωση.
Chao, Chen, Grizzell, Wilson & Lewis	Factors ifluencing the career decision self-efficacy and outcome expectations	2022	312 έφηβοι/ες με ε.ε.α./α.	• Πως τα ατομικά χαρακτηριστικά, η οικογένεια, οι φίλοι και τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές εφήβων με ε.ε.α./α.	• Η κοινωνική υποστήριξη και η σημαντικοί άλλοι (φίλοι και οικογένεια φάνηκε ότι ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή στα άτομα με ε.ε.α./α. • Σημαντικός παράγοντας επίσης είναι το φύλο και το είδος αναπηρίας του κάθε ατόμου.

Αποτελέσματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ένα σύνολο ερευνών που επικεντρώνονται στις προσδοκίες των οικογενειών ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (ε.ε.α./α.) αναφορικά με την προ-επαγγελματική εκπαίδευση και τις επαγγελματικές αποφάσεις.

Ειδικότερα, οι Lindstrom και Benz (2002) κατέδειξαν, μέσω της έρευνάς τους, τη σημαντική επίδραση της προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης τόσο στις προσδοκίες των γονέων όσο και στις επαγγελματικές επιλογές που διαμορφώνουν για τα παιδιά τους με ε.ε.α./α. Αντίστοιχα, οι Κατσιγιάννη και Κρίβα (2004) διερεύνησαν τις επαγγελματικές προσδοκίες και επιλογές των οικογενειών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι αποφάσεις των γονέων επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το είδος και την ποιότητα της προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης που λαμβάνει το παιδί στο σχολικό πλαίσιο.

Οι Davies και Beamish (2009), εξετάζοντας τις αντιλήψεις γονέων παιδιών με ε.ε.α./α. σχετικά με τη μελλοντική επαγγελματική τους πορεία, διαπίστωσαν ότι, παρότι οι γονείς αναγνωρίζουν την ύπαρξη επαγγελματικών δυνατοτήτων, θεωρούν αναγκαία την ενίσχυση της προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν και από τη μελέτη των Blustein et al. (2016), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι επαγγελματικές επιλογές των γονέων συσχετίζονται άμεσα τόσο με το είδος της αναπηρίας του παιδιού όσο και με τις προηγούμενες εμπειρίες προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Οι Nota et al. (2010) επικεντρώθηκαν στους παράγοντες που επηρεάζουν τις επαγγελματικές αποφάσεις των ίδιων των ατόμων με ε.ε.α./α., επισημαίνοντας τον καθοριστικό ρόλο της προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης, της αυτό-αποτελεσματικότητας και των προσωπικών ενδιαφερόντων. Συμπληρωματικά, οι Turner et al. (2011) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικών επιλογών εφήβων με ε.ε.α./α., τονίζοντας τη σημασία της υποστήριξης από συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού. Παράλληλα, διαπιστώθηκε υψηλός βαθμός ικανοποίησης των γονέων από την παρεχόμενη προ-επαγγελματική εκπαίδευση και τις επιλογές σταδιοδρομίας των παιδιών τους.

Οι Doren et al. (2012) ανέδειξαν ότι οι γονεϊκές αποφάσεις σχετικά με την επαγγελματική πορεία των παιδιών με ε.ε.α./α. βασίζονται κυρίως στην αυτονομία και στις δεξιότητες που αποκτούν μέσω της προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης και λιγότερο στο ακαδημαϊκό τους επίπεδο.

Αντίστοιχα, η έρευνα των Carter et al. (2012) επιβεβαίωσε τον ενισχυτικό ρόλο της οικογένειας τόσο στην εύρεση όσο και στη διατήρηση της εργασίας των ατόμων με ε.ε.α./α., επισημαίνοντας ότι οι γονεϊκές προσδοκίες και η ενεργή υποστήριξη λειτουργούν ως κίνητρο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την ολοκληρωμένη συμμετοχή στην προ-επαγγελματική εκπαίδευση.

Επιπλέον, η προ-επαγγελματική εκπαίδευση φάνηκε να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση των κοινωνικών, επικοινωνιακών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της αυτονομίας και στην αναγνώριση ενδιαφερόντων και φιλοδοξιών των ατόμων με ε.ε.α./α. (Fabian, 2007· Lindstrom & Benz, 2002). Τα ευρήματα των Munyua et al. (2014) επιβεβαίωσαν την επιρροή της προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης στις αποφάσεις τόσο των γονέων όσο και των νέων με ε.ε.α./α. σχετικά με την επαγγελματική τους πορεία.

Στην ελληνική πραγματικότητα, οι Πολυχρονοπούλου και Μπογέα (2015) ανέδειξαν ελλείψεις στο εκπαιδευτικό σύστημα ως προς την παροχή προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης, επισημαίνοντας ότι οι γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και οι κλίσεις των ατόμων με ε.ε.α./α. αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τις επαγγελματικές τους επιλογές. Τέλος, η έρευνα των Chao et al. (2022) κατέδειξε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα, το κοινωνικό υπόβαθρο, η προ-επαγγελματική εκπαίδευση και οι οικογενειακές προσδοκίες συνιστούν βασικούς παράγοντες στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων φοιτητών/τριών με ε.ε.α./α.

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον ρόλο της προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης και των γονεϊκών προσδοκιών στη διαμόρφωση των επαγγελματικών αποφάσεων για άτομα με ε.ε.α./α. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι τόσο η προ-επαγγελματική εκπαίδευση όσο και οι προσδοκίες των γονέων ασκούν ουσιαστική επιρροή στις επιλογές σταδιοδρομίας (Blustein et al., 2016· Davies & Beamish, 2009· Doren et al., 2012· Lindstrom & Benz, 2002· Munyua et al., 2014).

Παράλληλα, αναδεικνύεται ο κεντρικός ρόλος της οικογένειας στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων με ε.ε.α./α., τόσο μέσω της συναισθηματικής υποστήριξης όσο και μέσω της ενεργούς συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Carter et al., 2012· Chao et al., 2022). Επιπλέον, κοινωνικοί παράγοντες, όπως οι φιλικές σχέσεις και οι ευκαιρίες κοινωνικοποίησης, φαίνεται να ενισχύουν τη διαδικασία επαγγελματικού σχεδιασμού (Blustein et al., 2016· Munyua et al., 2014).

Ορισμένες μελέτες καταδεικνύουν ότι το φύλο, το είδος της αναπηρίας, οι λειτουργικές δυνατότητες και τα επίπεδα αυτονομίας επηρεάζουν σημαντικά τις επαγγελματικές επιλογές (Chao et al., 2022· Fabian, 2007). Παράλληλα, το εργασιακό περιβάλλον και οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης συνιστούν επιπρόσθετους καθοριστικούς παράγοντες (Davies & Beamish, 2009). Τέλος, η αυτό-αποτελεσματικότητα, τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τα ατομικά χαρακτηριστικά των ατόμων με ε.ε.α./α. αναδεικνύονται ως κρίσιμες μεταβλητές στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (Nota et al., 2010· Turner et al., 2011).

Πρακτική εφαρμογή

Η ανάλυση των επιλεγμένων μελετών καταδεικνύει το αυξανόμενο επιστημονικό ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης ατόμων με ε.ε.α./α. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της έγκαιρης και επαρκούς ενημέρωσης, καθώς και της δημιουργίας στοχευμένων προγραμμάτων προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης και παρέμβασης, προκειμένου να ενισχυθούν οι δεξιότητες και οι προοπτικές των ατόμων αυτών.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη περιορίζεται από τον σχετικά μικρό αριθμό άρθρων που συμπεριλήφθηκαν, καθώς η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένες βάσεις δεδομένων και εφαρμόστηκαν αυστηρά κριτήρια αποκλεισμού. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου με ευρύτερα δείγματα και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Συμπεράσματα

Συνολικά, τα ευρήματα αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο της οικογένειας και της προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ε.ε.α./α. Η προ-επαγγελματική εκπαίδευση επηρεάζει ουσιαστικά τόσο τις επαγγελματικές επιλογές όσο και τις προσδοκίες των γονέων, καθώς και τις δυνατότητες επαγγελματικής ένταξης των παιδιών τους (Davies & Beamish, 2009). Παράλληλα, συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, αυτονομίας και φιλοδοξιών, διευκολύνοντας την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Doren et al., 2012· Στασινός, 2016).

Ωστόσο, παρά τα θετικά αποτελέσματα, επισημαίνονται ελλείψεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που ενισχύει την ανάγκη για αναβάθμιση των δομών επαγγελματικής εκπαίδευσης και για ενίσχυση της υποστήριξης των οικογενειών (Πολυχρονοπούλου & Μπογέα, 2015). Εν κατακλείδι, η προ-επαγγελματική εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την ενεργό συμμετοχή της οικογένειας και την υποστήριξη των κοινωνικών δομών, αποτελεί βασικό πυλώνα για τη βιώσιμη επαγγελματική ένταξη των ατόμων με ε.ε.α./α.

Βιβλιογραφία

Αργυροπούλου, Κ., Χαροκοπάκη, Α., Νανόπουλος, Π., & Τερζάκη, Μ. (2022). Θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις: ένα δυνητικό πλαίσιο παρέμβασης για την επαγγελματική ανάπτυξη εφήβων. *Education Sciences*, *2022*(2), 07-26. https://doi.org/10.26248/.v2022i2.1601

Akkermans, J., & Hirschi, A. (2023). Career proactivity: Conceptual and theoretical reflections. *Applied Psychology*, *72*(1), 199-204. https://doi.org/10.1111/apps.12444

Banks, J., Maître, B., McCoy, S., & Watson, D. (2016). Parental educational expectations of children with disabilities. *Retrieved from:* https://portal.qader.org/cached_uploads/download/2019/01/10/parental-educational-expections-of-children-with-disabilities-1547107594.pdf

Baruch, Y., & Sullivan, S. E. (2022). The why, what and how of career research: a review and recommendations for future study. *Career Development International, 27*(1), 135-159. https://doi.org/10.1108/CDI-10-2021-0251

Blustein, C. L., Carter, E. W., & McMillan, E. D. (2016). The voices of parents: Post–high school expectations, priorities, and concerns for children with intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education, 50*(3), 164-177. https://doi.org/10.1177/0022466916641381

Brown, S. D., & Lent, R. W. (2023). Social cognitive career theory. In W. B. Walsh, L. Y. Flores, P. J. Hartung, & F. T. L. Leong (Eds.), *Career psychology: Models, concepts, and counseling for meaningful employment* (pp. 37–57). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000339-003

Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού.* Διάδραση.

Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal Of Disability Policy Studies, 23*(1), 50-63. https://doi.org/10.1177/1044207311414680

Chao, S. Y., Chen, R. K., Grizzell, S. T., Wilson, K. B., & Lewis, T. A. (2022). Factors ifluencing the career decision self-efficacy and outcome expectations of college students with disabilities. *Rehabilitation Research, Policy, and Education*. https://doi.org/ 10.1891/RE-21-30

Δροσινού, Μ. (2007). Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 12, 114-128. Retrieved from: https://zoodohos.com/images/e-bibliothhkh-autismkaiekpaideysh/domhmena-didaktika-programmata-maria-drosinoy.pdf

Davies, M. D., & Beamish, W. (2009). Transitions from school for young adults with intellectual disability: Parental perspectives on "life as an adjustment". *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *34*(3), 248-257. https://doi.org/10.1080/13668250903103676

Doren, B., Gau, J. M., & Lindstrom, L. E. (2012). The relationship between parent expectations and postschool outcomes of adolescents with disabilities. *Exceptional children*, *79*(1), 7-23. https://doi.org/10.1177/001440291207900101

Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2005). Urban teenagers: Work and dropout. *Youth & Society*, *37*(1), 3-32. https://doi.org/10.1177/0044118X04268313

Fabian, E. S. (2007). Urban youth with disabilities: Factors affecting transition employment. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, *50*(3), 130-138. https://doi.org/10.1177/00343552070500030101

Gilson, C. B., Carter, E. W., Bumble, J. L., & McMillan, E. D. (2018). Family perspectives on integrated employment for adults with Intellectual and Developmental Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 43*(1), 20–37. https://doi.org/10.1177/1540796917751134

Gilson, C. B., Thompson, C. G., Ingles, K. E., Stein, K. E., Wang, N., & Nygaard, M. A. (2021). The job coaching academy for transition educators: A preliminary evaluation. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *44*(3), 148-160. https://doi.org/10.1177/2165143420958607

Giulioni, J. W. (2022). *Promotions Are So Yesterday: Redefine Career Development. Help Employees Thrive*. Association for Talent Development.

Holmes, K., Gore, J., Smith, M., & Lloyd, A. (2018). An integrated analysis of school students' aspirations for STEM careers: Which student and school factors are most predictive?. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *16*, 655-675. https://doi.org/10.1007/s10763-016-9793-z

Jiang, Z., Wu, C. H., Wang, Y., Peng, K. Z., & Li, W. (2023). Moving forward: Diverse conceptual and theoretical perspectives to advance career proactivity research. *Applied Psychology*, *72*(1), 205-210. https://doi.org/10.1111/apps.12446

Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child development*, *72*(4), 1247-1266. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00345

Jofipasi, R. A., & Purwanta, E. (2019). Needs Analysis for the Development of Career Choice Assessment Instruments for Intellectual Disability Students in Extraordinary High Schools. In International Conference on Special and Inclusive Education (ICSIE 2018). *Atlantis Press,* 93-97. https://doi.org/ 10.2991/icsie-18.2019.18

Κατσιγιάννη, Ε., & Κρίβας, Σ. (2004). Στάσεις γονέων και δασκάλων απέναντι στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες: Προτάσεις Συμβουλευτικής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 68-69, 32- 42.

Kassorla, I.C. (2021). The Changing Nature of Careers. In: G.Hasson (2021). *Career Finder: Where to go from here for a successful future*. Willey.

Keyzers, A. (2021). Parental Mediation and Adolescent Online Social Behavior (Doctoral dissertation, University of Minnesota). Retrieved from: https://www.proquest.com/openview/e1d12a8e2b79ce576e5c2d10d58ebdc3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Kirby, K. R., Gray, R. D., Greenhill, S. J., Jordan, F. M., Gomes-Ng, S., Bibiko, H. J., ... & Gavin, M. C. (2016). D-PLACE: A global database of cultural, linguistic and environmental diversity. *PloS One, 11*(7). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158391

Λουκοπούλου, Ε., Καραθανάση, Ζ. & Ζερβά, Π. (2016). Το παιδί σας έχει αυτισμό. Και τώρα τι γίνεται; Συμβουλευτική γονέων παιδιών με αυτισμό. 6ο *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. https://doi.org/10.12681/edusc.976

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of vocational behavior*, *69*(2), 236-247. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. *Career choice and development*, *4*(1), 255-311. https://doi.org/10.1037/0000339-003

Lindstrom, L. E., & Benz, M. R. (2002). Phases of career development: Case studies of young women with learning disabilities. *Exceptional Children*, *69*(1), 67-83. https://doi.org/10.1177/001440290206900105

Lindsrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P., & Zane, C. (2007). Transition to employment: role of the family in career development, *Exceptional Children, 73*(3), 348-366. https://doi.org/10.1177/001440290707300305

Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (1985). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας: με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία*. Editeur inconnu.

McCash, P. (2021). Cultural Learning Theory and Career Development. The Oxford handbook of career development. *Oxford University Press.* 10.1093/oxfordhb/9780190069704.013.15

McDonald, K. S. & Hite, L. (2023). An Introduction to Career Development. (2nd Edition). In: McDonald K. S., & Hite, L. (2023). *Career Development A human resource development perspective*. Routledge.

Moran, P. R., & Lu, Z. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Heinle & Heinle.

Morningstar, M. E., Turnbull, A. P., & Turnbull III, H. R. (1995). What do students with disabilities tell us about the importance of family involvement in the transition from school to adult life?. *Exceptional Children, 62*(3), 249-260. https://doi.org/10.1177/001440299606200306

Munyua, C., Awori, B. B., & Rukangu, S. (2014). Factors Influencing Choice of Vocational Courses by Learners With Hearing Impairments In Selected Vocational Training Centres, Kenya. *International Journal of Education and Research, 2*(7), 1-12. Retrieved from: https://ir-library.ku.ac.ke/bitstream/handle/123456789/18343/Factors%20influencing%20choice%20of%20vocational%20courses.pdf?sequence=1

Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., & Knokey, A. M. (2009). The Post-High School Outcomes of Youth With Disabilities up to 4 Years After High School: A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). NCSER 2009-3017. *National Center for Special Education Research*. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505448.pdf

Nota, L., Ginevra, M. C., & Carrieri, L. (2010). Career interests and self-efficacybeliefs among young adults with an intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 7(*4), 250-260. https://doi.org /26010.1111/j.1741-1130.2010.00274.x

Olusegun, E. A. (2014). Parents involvement in inclusive education: An empirical test for the psycho-educational development of learners with special educational needs (SENs). *International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 6*(10), 196-208. https://doi.org/10.5897/IJEAPS2014.0364

Otto, L. B. (2000). Youth perspectives on parental career influence. *Journal of Career Development*, *27*(2), 111-118. https://doi.org/10.1177/089484530002700205

Πολυχρονοπούλου, Σ., & Μπογέα, Π. (2015). Διερεύνηση των επιθυμιών, των γνώσεων και των απόψεων νέων με νοητική αναπηρία ως προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*(2), 914-924. https://doi.org/10.12681/edusc.189

Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C., & Vilà, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: Views and experiences of young people with learning disabilities and their families. *European Journal of Special Needs Education*, *31*(3), 391-406.https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1163014

Papavassiliou-Alexiou, I., Zourna, C., Koutsoupias, N., & Papakota, A. (2023). Life career skills development in higher education due to COVID-19: A multivariate approach to students' perceptions. In *Moving Higher Education Beyond Covid-19: Innovative and Technology-Enhanced Approaches to Teaching and Learning* (pp. 87-107). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-80382-517-520231006

Park, E. Y. (2022). Factors affecting labor market transitions, sustained employment and sustained unemployment in individuals with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 35*(1), 271-279. https://doi.org/10.1111/jar.12946

Parke, R. D. (2004). Development in the Family. *Annual Review of Psychology, 55*(1), 365–399. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.1415

Parr, A. D., & Hunter, S. T. (2014). Enhancing work outcomes of employees with autism spectrum disorder through leadership: Leadership for employees with autism spectrum disorder. *Autism*, *18*(5), 545-554. https://doi.org/10.1177/1362361313483020

Pearson, C., & Ananthram, S. (2008). Career development, job satisfaction, and career commitment: Evidence from the Singaporean hospitality industry. *Paradigm*, *12*(2),12-28. https://doi.org/10.1177/0971890720080203

Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό Σχολείο.* Παπαζήση.

Sigstad, H. M. H., & Garrels, V. (2023). Norwegian teachers' efforts in preparing students with mild intellectual disability for working life. *European journal of special needs education*, *38*(6), 788-802. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172895

Turner, S., Unkefer, L. C., Cichy, B. E., Peper, C., & Juang, J. P. (2011). Career interests and self-estimated abilities of young adults with disabilities. *Journal of Career Assessment*, *19*(2), 183-196. Πολυχρονοπούλου, Σ., & Μπογέα, Π. (2015). Διερεύνηση των επιθυμιών, των γνώσεων και των απόψεων νέων με νοητική αναπηρία ως προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*(2), 914-924. https://doi.org/10.12681/edusc.189

Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2011). Fostering self-concept and identity constructs in developmental career psychology. In P. J. Hartung & L. M. Subich (Eds.), *Developing self in work and career: Concepts, cases, and contexts* (pp. 53–70). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12348-004

Wagner, I. (2006). Career coupling: Career making in the elite world of musicians and scientists. Qualitative Sociology Review 2(3):79-98 https://doi.org/10.18778/1733-8077.2.3.06

Walsh, L., Lydon, S., & Healy, O. (2014). Employment and vocational skills among individuals with autism spectrum disorder: Predictors, impact, and interventions. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1, 266-275. https://doi.org/10.1007/s40489-014-0024-7

Ζερβός, Γ. (2004). Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η Επαγγελματική Κατάρτιση των ΑΜΕΑ (εφήβων με κινητικά και νοητικά προβλήματα) στην Ελλάδα. Κατάσταση και προοπτικές (Διδακτορική διατριβή Πανεπιστήμιο Πατρών). Ανάκτηση από: https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17826#page/1/mode/2up

Ζουρνά, Χ., & Παπαβασιλείου, Ι. (2021). Εκπαιδευτικό Δράμα, Επαγγελματική Ανάπτυξη και Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας: μια δυναμικά αναπτυσσόμενη σχέση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση,* 71, 11-30. https://doi.org/10.26266/jpevol71pp11-30

Διερεύνηση της εφαρμογής του μαθήματος των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο: η φωνή των εκπαιδευτικών

Φίλιππος Ευαγγέλου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
filipevang@uoi.gr

Κωνσταντίνα Γιαννοπούλου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
giannopkons@gmail.com

Περίληψη

Η εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (ΕΔ) στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ανανέωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, με στόχο την ενίσχυση των οριζόντιων δεξιοτήτων των μαθητών/ριών. Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή των ΕΔ εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το εκπαιδευτικό υλικό, η παρεχόμενη υλικοτεχνική υποδομή, οι συνθήκες της σχολικής μονάδας. Μετά από μερικά χρόνια ένταξης των ΕΔ στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα καθίσταται αναγκαία και επίκαιρη η αποτίμηση από την εφαρμογή τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων, στάσεων και εμπειριών εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή των ΕΔ. Διερευνώνται ζητήματα που σχετίζονται με τη συχνότητα εφαρμογής και τις δυσκολίες κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία των ΕΔ, το βαθμό καταλληλότητας και προσβασιμότητας εκπαιδευτικού υλικού και τη συνολική αποτελεσματικότητα τους για την προετοιμασία των μαθητών/τριών στις προκλήσεις τους 21ου αιώνα. Αναφορικά με τη μεθοδολογία, η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε ποσοτική προσέγγιση μέσω ερωτηματολογίου, στο οποίο συμμετείχαν 628 εκπαιδευτικοί Δημοτικών Σχολείων από διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας και με ποικίλα χαρακτηριστικά ως προς την εμπειρία, την ειδικότητα και την επιμόρφωση. Για τη συγκρότηση του δείγματος εφαρμόστηκε η «κατά συστάδες» τυχαία δειγματοληψία από τον κατάλογο όλων των Δημοτικών Σχολείων. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων περιλαμβάνει

ερωτήσεις κλειστού τύπου με πεντάβαθμη κλίμακα Likert και ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων. Τα ευρήματα της έρευνας αποτυπώνουν στην πλειοψηφία των ερωτήσεων ήπιες θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών, άλλα και συγκρατημένες/ουδέτερες δηλώσεις σε αρκετές ερωτήσεις από τις οποίες αναδεικνύονται ανασταλτικοί παράγοντες, όπως είναι η πρόσβαση σε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, η υλικοτεχνική υποστήριξη**,** η γραφειοκρατία. Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι η φωνή των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ανάδειξη σημαντικών πληροφοριών για τη βελτίωση του μαθήματος των ΕΔ, τόσο ως προς την εφαρμογή τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική όσο και ως προς τις ανάγκες επιμόρφωσης και υποστήριξης που πρέπει να καλυφθούν από την πολιτεία και τους αρμόδιους φορείς.

Λέξεις - κλειδιά: Εργαστήρια Δεξιοτήτων, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Δημοτικό Σχολείο

Abstract

The introduction of Skills Workshops (SW) into the Greek Primary School is part of a broader framework for the renewal of Curricula, aiming to strengthen students' transversal skills. However, the successful implementation of the SW depends on various factors, such as teacher training, educational material, the provided technical and material infrastructure, and the conditions of the school unit. After several years of integrating the SW into the school timetable, an evaluation of their implementation has become necessary and timely. The purpose of the present study is to investigate teachers' views, attitudes, and experiences regarding the implementation of the SW. Issues examined include the frequency of implementation and the difficulties encountered during the teaching and learning process of the SW, the degree of suitability and accessibility of educational material, and their overall effectiveness in preparing students for the challenges of the 21st century. Regarding methodology, the present study adopted a quantitative approach through a questionnaire, in which 628 primary school teachers from various geographical regions of Greece participated, with diverse characteristics in terms of experi-

ence, specialization, and training. For the formation of the sample, cluster random sampling was applied based on the list of all Primary Schools. The data collection instrument included closed-ended questions using a five-point Likert scale, as well as demographic questions. The research findings indicate that, for the majority of questions, teachers expressed mildly positive views, while several questions elicited cautious/neutral responses, highlighting inhibiting factors such as access to appropriate educational material, technical and material support, and bureaucracy. In conclusion, it is evident that teachers' voices contribute to highlighting important information for the improvement of the SW, both in terms of their implementation in everyday teaching practice and in relation to the training and support needs that should be addressed by the state and the competent authorities.

Key - words: Skills Workshops, Primary Education teachers, Primary School

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικές πολιτικές σε διεθνές και εθνικό επίπεδο αναδεικνύουν την ανάγκη ενίσχυσης των δεξιοτήτων των μαθητών/ριών, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις σύνθετες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και στις προκλήσεις του 21ου αιώνα (Llorent et al., 2025; Nir et al., 2024; OECD, 2019,2021,2025). Οι δεξιότητες αυτές αφορούν ένα ευρύ φάσμα γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η επικοινωνία, η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση και η ενεργός πολιτειότητα (OECD, 2009, 2019, 2021; Yuste - Hidalgo et al., 2026). Πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι η ενσωμάτωση δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στα Αναλυτικά Προγράμματα και κατ' επέκταση στη διδασκαλία μαθημάτων ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή και την προσαρμοστικότητα των μαθητών/ριών σε νέες προκλήσεις (Herlinawati et al., 2024; Nir et al., 2024; Yuste-Hidalgo et al., 2026).

Στο πλαίσιο αυτό και ευρύτερα στο πλαίσιο ανανέωσης του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, το Υπουργείο Παιδείας στην Ελλάδα κατά το σχολικό έτος 2021 -2022 προχώρησε, εκτός των άλλων, στην εισαγωγή του μαθήματος των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (ΕΔ) στο Δημοτικό Σχολείο

και στην ενσωμάτωσή τους ως διακριτού μαθήματος στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, με στόχο την καλλιέργεια οριζόντιων δεξιοτήτων μέσα από βιωματικές και διαθεματικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως είναι η διδακτική μέθοδος project και τη συνεργατική μάθηση (ΙΕΠ, 2021; Καλδή & Κόνσολας, 2016; Τσώλη & Μπαμπάλης, 2023). Τα ΕΔ προωθούν τη βιωματική και συνεργατική μάθηση εντάσσοντας δράσεις σε τέσσερις θεματικούς κύκλους: Ζω καλύτερα – Ευ ζην, Φροντίζω το περιβάλλον, Δημιουργώ και καινοτομώ, Ενδιαφέρομαι και ενεργώ (Ι.Ε.Π, 2021; Καλαϊτζίδης,2021).

Ωστόσο, η επιτυχία μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, όπως θεωρούνται τα ΕΔ, δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τον θεωρητικό σχεδιασμό της, αλλά κυρίως από τον τρόπο εφαρμογής της στην εκπαιδευτική πράξη και από τις αντιλήψεις, τις στάσεις των εκπαιδευτικών που καλούνται να την υλοποιήσουν στη σχολική τάξη (Μαμμούς κ.α., 2022; Μέρτζου, 2025; Πραδάκη, 2022). Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, καθώς οι στάσεις τους επηρεάζουν τον βαθμό αποδοχής, τη συχνότητα εφαρμογής και τον παιδαγωγικό προσανατολισμό των καινοτόμων δράσεων (Nir et al., 2024; Πραδάκη, 2022).

Σε προέκταση της παραπάνω προβληματικής, μετά από τέσσερα χρόνια ένταξης των ΕΔ στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα καθίσταται αναγκαία και επίκαιρη η αποτίμηση από την εφαρμογή τους. Για το λόγο αυτό, προκύπτει η ανάγκη διερεύνησης της φωνής των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι, αναφορικά με την εφαρμογή των ΕΔ.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων, στάσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή των ΕΔ στο Δημοτικό Σχολείο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή των ΕΔ στο Δημοτικό Σχολείο;
- Σε ποιον βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί κατάλληλο και προσβάσιμο το εκπαιδευτικό υλικό των ΕΔ που παρέχεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.);

- Σε ποιον βαθμό εφαρμόζονται τα ΕΔ στην καθημερινή διδακτική πράξη, σύμφωνα με το προβλεπόμενο ωρολόγιο πρόγραμμα;
- Ποιες δυσκολίες και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματική εφαρμογή των ΕΔ στο σχολικό περιβάλλον;
- Πόσο υποστηρικτικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το σχολικό και διοικητικό πλαίσιο για την εφαρμογή των ΕΔ;

Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσε το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία στην ελληνική επικράτεια. Η επιλογή του ερευνητικού δείγματος πραγματοποιήθηκε με την κατά συστάδες τυχαία δειγματοληψία, με βάση τον επίσημο κατάλογο των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να διασφαλιστεί η γεωγραφική και λειτουργική ποικιλία του δείγματος.

Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από εξακόσιους είκοσι οκτώ (628) εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων από όλη την Ελλάδα. Οι συμμετέχοντες προέρχονται από σχολικές μονάδες αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών και περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς διαφορετικών φύλων, ηλικιακών ομάδων, ετών προϋπηρεσίας, επιπέδων σπουδών και ειδικοτήτων. Η σύνθεση του δείγματος καθιστά την αποτύπωση ενός ευρέος φάσματος εμπειριών και απόψεων, ωστόσο τα ευρήματα δεν δύναται να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού, λόγω του περιορισμένου ποσοστού συμμετοχής σε σχέση με το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Είδος έρευνας, ερευνητικό εργαλείο και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, με σκοπό τη συστηματική αποτύπωση των απόψεων, στάσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή του μαθήματος των ΕΔ στο Δημοτικό Σχολείο. Η επιλογή της ποσοτικής μεθοδολογίας κρίνεται κατάλληλη διότι επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων και τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων, διευκολύνοντας τη συγκριτική αποτύπωση τάσεων και στάσεων (Boone & Boone, 2012).

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάστηκε ειδικά για τους σκοπούς της παρούσας

μελέτης. Περιλαμβάνει συνολικά είκοσι δυο (22) ερωτήσεις ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακα Likert οι οποίες διαμορφώθηκαν με πενταβάθμια κλίμακα Likert (1 = πάρα πολύ, 2 = πολύ, 3 = μέτρια, 4 = λίγο, 5 = καθόλου). Η χρήση της κλίμακας Likert θεωρείται ιδιαίτερα διαδεδομένη και κατάλληλη για τη διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας αφού επιτρέπει τη σταδιακή αποτύπωση του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχόντων (Ankur et al., 2015). Επιπρόσθετα, στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται δύο (2) ερωτήσεις ανοικτού τύπου για την αποτύπωση πρόσθετων απόψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα αναλύονται εννέα (9) βασικές ερωτήσεις που σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Πριν από την κύρια διεξαγωγή της έρευνας, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά σε σαράντα (40) εκπαιδευτικούς, με στόχο τον έλεγχο της σαφήνειας, της καταλληλότητας και της λειτουργικότητας των ερωτήσεων.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε με τη χρήση της πλατφόρμας Google Forms.

Η διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά σε όλες τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, μέσω των επίσημων σχολικών ηλεκτρονικών διευθύνσεων. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν ανώνυμη και εθελοντική, ενώ διασφαλίστηκαν οι βασικές αρχές δεοντολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας.

Αξιοπιστία ερευνητικού εργαλείου

Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου ελέγχθηκε με τη χρήση του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha, ο οποίος υπολογίστηκε για το σύνολο των 48 επιμέρους ερωτημάτων της κλίμακας. Η τιμή του δείκτη ήταν α = 0,960, τιμή που υπερβαίνει το αποδεκτό όριο του 0,70, γεγονός που καταδεικνύει υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνοχής και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου (Boone & Boone, 2012).

Ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού SPSS 29, αξιοποιώντας τεχνικές περιγραφικής στατιστικής,

όπως συχνότητες, ποσοστά και γραφικές απεικονίσεις, προκειμένου να αποτυπωθούν με σαφήνεια οι απαντήσεις των συμμετεχόντων και να διευκολυνθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Περιορισμοί της έρευνας

Βασικό περιορισμό της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι το δείγμα αντιστοιχεί σε ποσοστό μικρότερο του 10% του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Κατά συνέπεια, τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού, αλλά παρέχουν χρήσιμες ενδείξεις και τάσεις σχετικά με την εφαρμογή των ΕΔ, όπως αυτές αποτυπώνονται μέσα από τη φωνή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Αποτελέσματα και συζήτηση της έρευνας

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Σε αυτή την υποενότητα παρουσιάζονται τα βασικά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, προκειμένου να αποτυπωθεί το προφίλ του δείγματος και να διευκολυνθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 1: *Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή: φύλο*

Φύλο	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
Άνδρας	179	28,5
Γυναίκα	449	71,5
Σύνολο	**628**	**100**

Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων (Πίνακας 1), το δείγμα αποτελείται από 449 γυναίκες εκπαιδευτικούς (71,5%) και 179 άνδρες (28,5%). Η αριθμητική υπεροχή των γυναικών εκπαιδευτικών στο δείγμα με τη γενικότερη κατανομή του εκπαιδευτικού προσωπικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Πίνακας 2: *Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή: ηλικία*

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
22 - 30	22	3,5
31 - 40	141	22,5
41 - 50	162	25,8
51 και άνω	303	48,2
Σύνολο	**628**	**100**

Ως προς την ηλικιακή κατανομή, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ανήκει στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (Πίνακας 2). Πιο συγκεκριμένα, το 48,2% των συμμετεχόντων είναι ηλικίας 51 ετών και άνω, ενώ το 25,8% βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα 41–50 ετών. Μικρότερα ποσοστά καταγράφονται στις ηλικίες 31 - 40 ετών (22,5%) και 22 - 30 ετών (3,5%). Η κατανομή αυτή υποδηλώνει ότι το δείγμα αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς με μακροχρόνια παρουσία στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Πίνακας 3: *Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή: έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας*

Προϋπηρεσία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
0 – 10	101	16,1
11 - 20	165	26,3
21 – 30	263	41,9
31 και άνω	99	15,8
Σύνολο	**628**	**100**

Η εικόνα της ηλικιακής κατανομής επιβεβαιώνεται και από τα στοιχεία της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας (Πίνακας 3). Ειδικότερα, το 41,9% των εκπαιδευτικών διαθέτει 21 - 30 έτη διδακτικής εμπειρίας, ενώ το 15,8% έχει προϋπηρεσία άνω των 31 ετών. Ταυτόχρονα, το 26,3% έχει προϋπηρεσία 11 - 20 ετών και το 16,1% από 0 - 10 έτη. Τα δεδομένα αυτά καταδεικνύουν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων διαθέτει σημαντική επαγγελματική εμπειρία, γεγονός που προσδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στις απόψεις και τις αξιολογήσεις τους.

Πίνακας 4: *Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή: σπουδές*

Σπουδές	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
Πτυχίο	221	35,2
Δεύτερο πτυχίο	40	6,4
Μεταπτυχιακό Δίπλ.	352	56,1
Διδακτορικός τίτλος	14	2,2
Μεταδιδακτορική έρευνα	1	0,2
Σύνολο	**628**	**100**

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (56,1%) κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ το 35,2% διαθέτει βασικό πτυχίο (Πίνακας 4). Επιπλέον, το 6,4% έχει αποκτήσει δεύτερο πτυχίο, το 2,2% διδακτορικό τίτλο και ένα πολύ μικρό ποσοστό (0,2%) μεταδιδακτορικό τίτλο. Η σύνθεση αυτή καταδεικνύει ένα δείγμα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και έντονη τάση για συνεχή επιστημονική και επαγγελματική εξέλιξη.

Πίνακας 5: *Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή: περιοχή σχολείου*

Περιοχή σχολείου	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
Αστική	341	54,3
Ημιαστική	178	28,3
Αγροτική	109	17,4
Σύνολο	**628**	**100**

Αναφορικά με την περιοχή στην οποία υπηρετούν οι συμμετέχοντες, το 54,3% εργάζεται σε αστικά σχολεία, το 28,3% σε ημιαστικές περιοχές και το 17,4% σε αγροτικές περιοχές (Πίνακας 5). Η κατανομή αυτή εξασφαλίζει την εκπροσώπηση διαφορετικών σχολικών και κοινωνικών συνθηκών, επιτρέποντας μια πιο σφαιρική αποτύπωση της εφαρμογής του μαθήματος των ΕΔ.

Πίνακας 6: *Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή: κλάδος/ειδικότητα*

Κλάδος/ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δάσκαλος/α (ΠΕ70)	516	82,2
Εκπαιδευτικός Ειδικότ.	112	17,8
Σύνολο	**628**	**100**

Τέλος, ως προς τον κλάδο/ειδικότητα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι δάσκαλοι/ες ΠΕ70 (82,2%), ενώ το 17,8% προέρχεται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (Πίνακας 6). Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 έχουν κεντρικό ρόλο στην υλοποίηση του μαθήματος των ΕΔ στο Δημοτικό Σχολείο.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα ΕΔ

Στην παρούσα έρευνα η πρώτη από τις εννέα ερωτήσεις που αναλύονται σχετίζεται με τη διερεύνηση του είδους επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το μάθημα των ΕΔ.

Πίνακας 7: *Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή – ερώτηση (1): ποιο είδος επιμόρφωσης έχετε παρακολουθήσει σχετικά με τα ΕΔ;*

Επιμόρφωση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Επιμόρφωση Ι.Ε.Π.	445	70,9
Ολιγόωρη ενδοσχολική επιμόρφωση	172	27,4
Ολιγόωρη επιμόρφωση από τον/την Σχολικό Σύμβουλο	230	36,6
Επιμόρφωση Α.Ε.Ι. ή άλλου φορέα του δημόσιου τομέα που εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας (με ατομικά έξοδα), διάρκειας τουλάχιστον 300 ωρών	29	4,6

Επιμόρφωση Α.Ε.Ι. ή άλλου φορέα του δημόσιου τομέα που εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας (με ατομικά έξοδα) σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες	22	3,5
Επιμόρφωση από Ιδιωτικό Κέντρο Επιμόρφωσης	9	1,4
Δεν έχω παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση	84	13,4
Άλλο…	4	0,8
Σύνολο	**628**	**100**

Τα αποτελέσματα, όπως αποτυπώνονται στον παραπάνω Πίνακα 7, δείχνουν ότι πάρα πολύ υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών (70,9%) έχει παρακολουθήσει επιμόρφωση που διοργανώθηκε από το ΙΕΠ, γεγονός που καταδεικνύει ότι το ΙΕΠ αποτελεί τον βασικό φορέα επιμόρφωσης για το μάθημα των ΕΔ. Παράλληλα, 36,6% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει σε ολιγόωρη επιμόρφωση από τον/την Σχολικό/ή Σύμβουλο, ενώ 27,4% ανέφεραν ότι έλαβαν ενδοσχολική επιμόρφωση, συνήθως περιορισμένης διάρκειας. Ωστόσο, ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά καταγράφονται σε επιμορφώσεις που πραγματοποιήθηκαν από πανεπιστημιακούς ή άλλους δημόσιους φορείς (4,6%), καθώς και από ιδιωτικά κέντρα επιμόρφωσης (1,4%). Επιπλέον, το 13,4% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει καμία επιμόρφωση σχετική με τα ΕΔ.

Τα ανωτέρω ευρήματα καταδεικνύουν ότι, παρά την εκτεταμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις του ΙΕΠ, εξακολουθεί να υφίσταται ένα αξιοσημείωτο ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν έχει λάβει συστηματική και επαρκή επιμόρφωση για την εφαρμογή των ΕΔ. Η συνθήκη αυτή δύναται να επηρεάζει τόσο την ποιότητα όσο και τον βαθμό εφαρμογής του μαθήματος των ΕΔ στην καθημερινή διδακτική πράξη, ιδιαίτερα σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού υλικού και τις αυξημένες οργανωτικές απαιτήσεις που συνεπάγεται η υλοποίηση τους.

Προσβασιμότητα και καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού του Ι.Ε.Π.

Σε αυτή την υποενότητα παρουσιάζονται οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την προσβασιμότητα και την καταλληλότητα/χρησιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού των ΕΔ που παρέχεται από το ΙΕΠ. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή του μαθήματος, καθώς συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να το αξιοποιήσουν αποτελεσματικά στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Πίνακας 8: *Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή-ερώτηση (2): πόσο εύκολα προσβάσιμο βρίσκετε το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται από το Ι.Ε.Π. για τα ΕΔ;*

Προσβασιμότητα εκπαιδευτικού υλικού	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
καθόλου	16	2,5
λίγο	57	9,1
μέτρια	179	28,5
πολύ	252	40,1
πάρα πολύ	124	19,7
Σύνολο	**628**	**100**

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν συνολικά θετική στάση (Μ.Ο. = 2,3455) ως προς την προσβασιμότητα του υλικού (Πίνακας 8). Πιο συγκεκριμένα, το 40,1% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι το εκπαιδευτικό υλικό είναι «πολύ» προσβάσιμο, ενώ το 19,7% το χαρακτήρισε «πάρα πολύ» προσβάσιμο. Αντίθετα, μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι το εκπαιδευτικό υλικό είναι «μέτρια» προσβάσιμο (28,5%), «λίγο» προσβάσιμο (9,1%) και «καθόλου» προσβάσιμο (2,5%).

Ο μέσος όρος των απαντήσεων (Μ.Ο. = 2,3455) καταδεικνύει ότι οι δηλώσεις των συμμετεχόντων είναι θετικές, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μια συνολικά θετική αξιολόγηση της ευκολίας πρόσβασης στο

εκπαιδευτικό υλικό, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στον εντοπισμό και τη χρήση του. Με άλλα λόγια, καταδεικνύεται ότι οι ψηφιακές πλατφόρμες και η δομή παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού διευκολύνουν, σε γενικές γραμμές, την πρόσβαση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 9: *Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή-ερώτηση (3): πόσο κατάλληλο/χρήσιμο βρίσκετε το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται από το Ι.Ε.Π. για τα ΕΔ;*

Καταλληλότητα εκπαιδευτικού υλικού	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
καθόλου	25	4,0
λίγο	112	17,8
μέτρια	221	35,8
πολύ	202	32,2
πάρα πολύ	68	10,8
Σύνολο	**628**	**100**

Αναφορικά με την καταλληλότητα και χρησιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών είναι μάλλον θετικές (Μ.Ο. = 2,7197). Πιο συγκεκριμένα, το 35,8% των εκπαιδευτικών αξιολόγησε το εκπαιδευτικό υλικό ως «μέτρια» κατάλληλο, το 32,2% ως «πολύ» κατάλληλο και το 10,8% ως «πάρα πολύ» κατάλληλο. Αντίθετα, το 17,8% δήλωσε ότι το εκπαιδευτικό υλικό είναι «λίγο» κατάλληλο, ενώ ένα 4% το χαρακτήρισε «καθόλου» κατάλληλο (Πίνακας 9).

Ο μέσος όρος των απαντήσεων (Μ.Ο. = 2,7197) υποδηλώνει ότι, μολονότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί το υλικό από «μέτρια» έως «πολύ» κατάλληλο (68%), υπάρχει ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (περίπου 22%) που εκφράζει αρνητικές απόψεις. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι, παρά τη σχετική ευκολία πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό, υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης ως προς την παιδαγωγική και διδακτική του στοχοθεσία, την πρακτική εφαρμοσιμότητα και την ανταπόκριση του στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης.

Συνολικά, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν μια διαφοροποίηση μεταξύ προσβασιμότητας και καταλληλότητας του εκπαιδευτικού υλικού. Ενώ από την μια πλευρά το εκπαιδευτικό υλικό φαίνεται να είναι - σε μεγάλο βαθμό - εύκολα προσβάσιμο, από την άλλη πλευρά η αξιολόγησή του ως προς τη χρησιμότητα και την παιδαγωγική και διδακτική του επάρκεια εμφανίζεται λιγότερο θετική, γεγονός που υποδηλώνει την ανάγκη περαιτέρω βελτίωσης και προσαρμογής του στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και της σχολικής πράξης.

Συχνότητα εφαρμογής των ΕΔ με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εφαρμόζει τα ΕΔ σε εβδομαδιαία βάση (Πίνακας 10). Ειδικότερα, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (52,4%) δήλωσαν ότι υλοποιούν τα ΕΔ κάθε εβδομάδα, ακολουθώντας τις προβλεπόμενες από το ωρολόγιο πρόγραμμα ώρες, καθώς επίσης το 22,6% εφαρμόζει τα ΕΔ σε εβδομαδιαία βάση αλλά με λιγότερες από τις προβλεπόμενες ώρες. Συνολικά, περίπου το 75% των εκπαιδευτικών υλοποιεί τα ΕΔ σε τακτική, εβδομαδιαία βάση. Μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι εφαρμόζουν τα ΕΔ λιγότερο συχνά, όπως μερικές φορές τον μήνα (13,7%), μία φορά τον μήνα (3,3%) και σποραδικά (8%). Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι, παρά τη γενικά θετική εικόνα ως προς τη συχνότητα εφαρμογής, εξακολουθεί να υπάρχει ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν ενσωματώνει συστηματικά τα ΕΔ στο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας. Συνολικά, τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν ότι το μάθημα των ΕΔ έχει σε μεγάλο βαθμό ενσωματωθεί λειτουργικά στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, η απόκλιση μεταξύ των προβλεπόμενων και των πραγματικά εφαρμοζόμενων ωρών σε ένα μέρος του δείγματος αναδεικνύει περιθώρια βελτίωσης ως προς τη συστηματική και ομοιόμορφη εφαρμογή του μαθήματος των ΕΔ.

Πίνακας 10: *Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή-ερώτηση (4): πόσο συχνά πραγματοποιείται το μάθημα των ΕΔ;*

Συχνότητα εφαρμογής των ΕΔ	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
σποραδικά	50	8,0
μία φορά το μήνα	21	3,3
μερικές φορές το μήνα	86	13,7

κάθε εβδομάδα, με λιγότερες από τις προβλεπόμενες ώρες	142	22,6
κάθε εβδομάδα, τις προβλεπόμενες ώρες	329	52,4
Σύνολο	**628**	**100**

Χρήση των ωρών των ΕΔ για κάλυψη διδακτέας ύλης άλλων μαθημάτων

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα που αφορούν τη χρήση των ωρών των ΕΔ για την κάλυψη διδακτέας ύλης άλλων μαθημάτων (Πίνακας 11). Ειδικότερα, σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (30,3%) δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί καθόλου τις ώρες των ΕΔ για την κάλυψη διδακτέας ύλης άλλων μαθημάτων, ενώ το 24,8% δήλωσε ότι τις χρησιμοποιεί «λίγο». Ταυτόχρονα, το 20,5% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τις ώρες των ΕΔ σε «μέτριο» βαθμό για την κάλυψη διδακτέας ύλης άλλων μαθημάτων, ενώ το 15,3% και το 9,1% ανέφεραν ότι το κάνουν σε «πολύ» και «πάρα πολύ» βαθμό αντίστοιχα.

Ο μέσος όρος των απαντήσεων (Μ.Ο. = 3,5191) υποδηλώνει μια ήπια αρνητική στάση ως προς τη χρήση των ωρών των ΕΔ για την κάλυψη της διδακτέας ύλης άλλων μαθημάτων. Παρότι ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς δηλώνει ότι δεν παρεκκλίνει από το προβλεπόμενο ωρολόγιο πρόγραμμα, περισσότεροι από το ένα τρίτο των συμμετεχόντων φαίνεται να αξιοποιούν τις ώρες των ΕΔ, σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό, για άλλες διδακτικές ανάγκες. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι, αν και τα ΕΔ υλοποιούνται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δεν εφαρμόζονται πάντα με την ίδια συνέπεια και θεσμική βαρύτητα όπως διαπιστώνεται με άλλα βασικά μαθήματα, όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Η πρακτική αυτή ενδέχεται να στερεί από τους μαθητές/ριες τη δυνατότητα συστηματικής συμμετοχής σε δραστηριότητες που στοχεύουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που προτείνονται στο πλαίσιο των ΕΔ.

Πίνακας 11: *Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή-ερώτηση (5): σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε ώρες των ΕΔ για να καλύψετε τη διδακτέα ύλη άλλων μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος;*

Χρήση ωρών των ΕΔ	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
καθόλου	190	30,3
λίγο	156	24,8
μέτρια	129	20,5
πολύ	96	15,3
πάρα πολύ	57	9,1
Σύνολο	**628**	**100**

Υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου και επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής

Στην υποενότητα αυτή διερευνώνται οι βασικοί παράγοντες που, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, λειτουργούν υποστηρικτικά ή ανασταλτικά στην εφαρμογή των ΕΔ στο σχολικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην υποστήριξη από τη σχολική διοίκηση και στην επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής, καθώς οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν άμεσα τη δυνατότητα υλοποίησης των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.

Πίνακας 12: *Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή-ερώτηση (6): σε ποιο βαθμό θεωρείτε υποστηρικτική τη διοίκηση του σχολείου για την εφαρμογή των ΕΔ;*

Βαθμός υποστήριξης της διοίκησης του σχολείου	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
καθόλου	42	6,7
λίγο	65	2,9
μέτρια	156	17,1
πολύ	238	61,4
πάρα πολύ	127	18,1
Σύνολο	**628**	**100**

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται - σε μεγάλο βαθμό - τη σχολική διοίκηση ως υποστηρικτική στην εφαρμογή των ΕΔ (Πίνακας 12). Πιο συγκεκριμένα, το 37,9% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι η διοίκηση είναι «πολύ» υποστηρικτική και το 20,2% την αξιολόγησε ως «πάρα πολύ» υποστηρικτική. Αντίθετα, το 24,8% των εκπαιδευτικών επέλεξε τη μεσαία κατηγορία («μέτρια»), ενώ σε χαμηλότερα ποσοστά δήλωσαν ότι η υποστήριξη είναι «λίγη» (10,4%) και «καθόλου» (6,7%).

Ο μέσος όρος των απαντήσεων (Μ.Ο. = 2,4538) καταδεικνύει ότι οι δηλώσεις των συμμετεχόντων είναι θετικές σχετικά με την υποστήριξη της σχολικής διοίκησης. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι, στη συντριπτική πλειονότητα των σχολικών μονάδων, η διοίκηση ενθαρρύνει και διευκολύνει την υλοποίηση των ΕΔ, συμβάλλοντας στη θεσμική κατοχύρωση και στη λειτουργική ενσωμάτωση του μαθήματος στο σχολικό πρόγραμμα.

Πίνακας 13: *Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή-ερώτηση (7): σε ποιον βαθμό υπάρχει επαρκής υλικοτεχνική υποδομή για την εφαρμογή των ΕΔ στο σχολείο σας;*

Επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
καθόλου	78	12,4
λίγο	153	24,4
μέτρια	217	34,6
πολύ	140	22,3
πάρα πολύ	40	6,4
Σύνολο	**628**	**100**

Σε αντίθεση με τη θετική εικόνα που καταγράφεται για τη σχολική διοίκηση, τα αποτελέσματα που αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή εμφανίζουν λιγότερο ευνοϊκή εικόνα (Πίνακας 13). Πιο συγκεκριμένα, το 34,6% των εκπαιδευτικών αξιολόγησε την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής ως «μέτρια», ενώ το 24,4% τη χαρακτήρισε «λίγη» και το 12,4% «καθόλου» επαρκή. Αντίθετα, μόνο το 22,3% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι η υποδομή είναι «πολύ» επαρκής και ένα μικρότερο ποσοστό (6,4%) την αξιολόγησε ως «πάρα πολύ» επαρκή (Πίνακας 13).

Ο μέσος όρος των απαντήσεων (Μ.Ο. = 3,1417) αποτυπώνει μια ουδέτερη προς ήπια αρνητική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής. Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι, παρότι υπάρχει διοικητική υποστήριξη, αρκετές σχολικές μονάδες αντιμετωπίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με την έλλειψη κατάλληλων χώρων, εξοπλισμού ή τεχνολογικών μέσων, στοιχεία απαραίτητα για την υλοποίηση βιωματικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των ΕΔ.

Συνολικά, τα ευρήματα αυτής της υποενότητας αναδεικνύουν μια αντίφαση μεταξύ της θετικής στάσης της σχολικής διοίκησης και των περιορισμών που θέτει η υλικοτεχνική υποδομή. Παρότι το διοικητικό πλαίσιο φαίνεται να ευνοεί την εφαρμογή των ΕΔ, οι υλικοί και τεχνικοί περιορισμοί εξακολουθούν να αποτελούν σημαντικό εμπόδιο για την πλήρη και ποιοτική υλοποίησή τους.

Δυσκολίες εφαρμογής των ΕΔ

Στην παρούσα υποενότητα παρουσιάζονται οι βασικές δυσκολίες που, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν την εφαρμογή των ΕΔ στο Δημοτικό Σχολείο. Η καταγραφή των δυσκολιών αυτών συμβάλλει στην κατανόηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση του θεσμού στην καθημερινή σχολική πράξη.

Πίνακας 14: *Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή – ερώτηση (8): ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά την εφαρμογή των ΕΔ;*

Δυσκολίες εφαρμογής των ΕΔ	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
γραφειοκρατία	298	47,5
έλλειψη χρόνου	490	78,0
έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού	233	37,1
Δυσκολία εύρεσης εκπαιδευτικού υλικού από το Ι.Ε.Π.	115	18,3
μη επαρκής επιμόρφωση	137	21,8
Άλλο….	58	9,2
Σύνολο	**628**	**100**

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η έλλειψη χρόνου αναδεικνύεται ως το σημαντικότερο εμπόδιο, καθώς το 78% των εκπαιδευτικών τη θεωρεί βασική δυσκολία στην εφαρμογή των ΕΔ (Πίνακας 14). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι αυξημένες διδακτικές και διοικητικές υποχρεώσεις, σε συνδυασμό με την πίεση κάλυψης της διδακτέας ύλης άλλων μαθημάτων, περιορίζουν τον διαθέσιμο χρόνο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων των ΕΔ.

Η γραφειοκρατία καταγράφεται ως η δεύτερη σημαντικότερη δυσκολία, με 47,5% των συμμετεχόντων να την επισημαίνουν ως ανασταλτικό παράγοντα. Οι γραφειοκρατικές απαιτήσεις που συνοδεύουν την εφαρμογή των ΕΔ φαίνεται να επιβαρύνουν το έργο των εκπαιδευτικών και να λειτουργούν αποτρεπτικά ως προς την ομαλή και συστηματική υλοποίησή τους. Επιπλέον, το 37,1% των εκπαιδευτικών ανέφερε την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού ως βασική δυσκολία, ενώ το 18,3% δήλωσε ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες στον εντοπισμό του εκπαιδευτικού υλικού του ΙΕΠ. Τα ευρήματα αυτά συνδέονται με τις προηγούμενες διαπιστώσεις σχετικά με την καταλληλότητα και τη χρησιμότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού και υποδηλώνουν ότι, παρά την ύπαρξη υλικού, αυτό δεν καλύπτει πάντα τις ανάγκες ή δεν είναι εύκολα αξιοποιήσιμο από όλους τους εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι 21,8% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι διαθέτει ανεπαρκή επιμόρφωση για την εφαρμογή των ΕΔ, στοιχείο που επιβεβαιώνει τη σημασία της συστηματικής και ποιοτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τέλος, ένα μικρότερο ποσοστό (9,2%) ανέφερε άλλες δυσκολίες, όπως τεχνικά προβλήματα, έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ή ασαφές θεσμικό πλαίσιο εφαρμογής.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της υποενότητας καταδεικνύουν ότι, παρότι τα ΕΔ έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό στο σχολικό πρόγραμμα, η εφαρμογή τους εξακολουθεί να επηρεάζεται από πρακτικούς, οργανωτικούς και θεσμικούς περιορισμούς. Η αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του μαθήματος των ΕΔ στο σχολικό περιβάλλον.

Συνολική αποτελεσματικότητα των ΕΔ

Σε αυτή την υποενότητα εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη συνολική αποτελεσματικότητα των ΕΔ, σε σχέση με την προετοιμασία των μαθητών/ριών για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής.

Πίνακας 15: *Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή-ερώτηση (9): πως αξιολογείτε τη συνολική αποτελεσματικότητα των ΕΔ για την προετοιμασία των μαθητών/ριών για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα;*

Συνολική αποτελεσματικότητα	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
καθόλου αποτελεσματικά	84	13,4
λίγο αποτελεσματικά	115	18,3
μέτρια αποτελεσματικά	282	41,7
πολύ αποτελεσματικά	167	26,6
Σύνολο	**628**	**100**

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διατηρεί μια ουδέτερη έως ήπια αρνητική στάση (Μ.Ο. = 3,1847) ως προς την αποτελεσματικότητα του μαθήματος των ΕΔ (Πίνακας 15). Πιο συγκεκριμένα, το 41,7% των συμμετεχόντων αξιολόγησε τα ΕΔ ως «μέτρια» αποτελεσματικά και το 26,6% τα χαρακτήρισε «πολύ» αποτελεσματικά. Αντίθετα, το 18,3% των εκπαιδευτικών τα αξιολόγησε ως «λίγο» αποτελεσματικά και το 13,4% ως «καθόλου» αποτελεσματικά.

Ο μέσος όρος των απαντήσεων (Μ.Ο. = 3,1847) αποτυπώνει μια συγκρατημένη εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των ΕΔ. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κανένας/καμία συμμετέχων/ουσα δεν επέλεξε την ανώτατη κατηγορία αξιολόγησης («πάρα πολύ» αποτελεσματικά), στοιχείο που υποδηλώνει ότι, παρά τα θετικά στοιχεία που αναγνωρίζονται στο μάθημα των ΕΔ, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επιφυλακτικοί ως προς την πλήρη επίτευξη των στόχων του.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι τα ΕΔ έχουν ενσωματωθεί - σε μεγάλο βαθμό - θεσμικά και λειτουργικά στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τα εφαρμόζει σε εβδομαδιαία βάση και αναγνωρίζει τη σημασία τους για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής. Παράλληλα, η σχολική διοίκηση αξιολογείται ως υποστηρικτική, γεγονός που ενισχύει τη βιωσιμότητα των ΕΔ στο σχολικό περιβάλλον.

Ωστόσο, η έρευνα αναδεικνύει και σημαντικές προκλήσεις. Χαρακτηριστικά, μολονότι το εκπαιδευτικό υλικό του ΙΕΠ θεωρείται σε μεγάλο βαθμό προσβάσιμο, η καταλληλότητά του αξιολογείται με πιο συγκρατημένο τρόπο, γεγονός που υποδηλώνει την ανάγκη περαιτέρω προσαρμογής του στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης. Επιπλέον, οι περιορισμοί που σχετίζονται με τον διαθέσιμο χρόνο, τη γραφειοκρατία και την υλικοτεχνική υποδομή φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα και τη συνέπεια εφαρμογής των ΕΔ.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει η συγκρατημένη αξιολόγηση της συνολικής αποτελεσματικότητας του μαθήματος των ΕΔ. Με άλλα λόγια, μολονότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη δυναμική του μαθήματος των ΕΔ, εκφράζουν επιφυλάξεις ως προς τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι, γεγονός που υποδηλώνει ότι το μάθημα των ΕΔ βρίσκεται ακόμη σε μεταβατικό στάδιο ωρίμανσης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, για τη βελτίωση και ενίσχυση της εφαρμογής του μαθήματος των ΕΔ προτείνονται τα εξής:

- ενίσχυση και συστηματοποίηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην πρακτική εφαρμογή και στην παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού
- αναθεώρηση και εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού υλικού του Ι.Ε.Π., ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και στις συνθήκες της σχολικής τάξης. Σε προέκταση αυτών, δημιουργία αποθετηρίου βέλτιστων διδακτικών πρακτικών, με εύκολη αναζήτηση και πρόσβαση
- μείωση των γραφειοκρατικών απαιτήσεων που συνοδεύουν την εφαρμογή των ΕΔ, προκειμένου να διευκολυνθεί το έργο των εκπαιδευτικών
- βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, ώστε να υποστηρίζονται αποτελεσματικά σε βιωματικές και συνεργατικές δραστηριότητες
- ενίσχυση της θεσμικής κατοχύρωσης του μαθήματος των ΕΔ, ώστε να εφαρμόζεται με την ίδια συνέπεια και βαρύτητα όπως τα υπόλοιπα μαθήματα
- διαρκής αξιολόγηση και ανατροφοδότηση για την εφαρμογή των ΕΔ

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ankur, J., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *Current Journal of Applied Science and Technology, 7*(4), 396–403. https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975

Boone, H. N., & Boone, D. A. (2012). Analyzing Likert data. *The Journal of Extension, 50*(2), Article 48. https://doi.org/10.34068/joe.50.02.48

Herlinawati, H., Marwa, M., Ismail, N., Liza, L. O., & Situmorang, D. D. B. (2024). The integration of 21st century skills in the curriculum of education. *Heliyon, 10*(15), 1–11. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e30647

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2021). *Εργαστήρια δεξιοτήτων.* https://act.digitalschool.gov.gr/ergastiria-dexiotiton/

Καλαϊτζίδης, Δ. (2021). *Εργαστήρια δεξιοτήτων – Μεθοδολογία εμψύχωσης δεξιοτήτων, Οικολογία – Παγκόσμια και Τοπική Φυσική Κληρονομιά.* Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Καλδή, Σ., & Κόνσολας, Μ. (2016). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα: Θεωρία, έρευνα και πράξη.* Γρηγόρη.

Llorent, V. J., Yuste-Hidalgo, F., & Núñez-Flores, M. (2025). Teachers' characteristics for the teaching of social and emotional competencies in secondary education. *Journal of Education for Teaching*, *51*(3), 432-450. https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2480085

Μαμμούς, Κ. Κ., Τσώλη, Κ., Μαλαφάντης, Κ., Μπαμπάλης, Θ., & Γαλανάκη, Ε. (2022). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρώτη εφαρμογή των "Εργαστηρίων Δεξιοτήτων" κατά το σχολικό έτος 2021–2022. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 73,* 119 - 141. https://doi.org/10.26266/jpevol73pp119-141

Μέρτζου, Δ. (2025). *Οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των δασκάλων σχετικά με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. https://olympias2.lib.uoi.gr/items/bbc00fe2-20da-4771-a852-751bece70aca

Nir, A., Bogler, R., Inbar, D., Zohar, A., & Ben-David, A. (2024). Promoting 21st century pedagogy: Can school autonomy and school-based professional development processes make a difference? *Education Inquiry,* 1 – 24, https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2318841

OECD (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries* (OECD Education Working Papers, No. 41). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/218525261154

OECD (2019). *OECD skills strategy 2019: Skills to shape a better future*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264313835-en

OECD (2021). *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*. https://doi.org/n2rk

OECD (2025). *Teaching hours (indicator)*. https://doi.org/jvp7

Πραδάκη, Δ. (2022). *Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21ου αιώνα* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/27289

Τσώλη, Κ., & Μπαμπάλης, Θ. (2023). *Δεξιότητες ζωής: Θεωρία και εφαρμογές για εκπαιδευτικούς και γονείς*. Διάδραση.

Yuste-Hidalgo, F., Stefanelli, F., Menesini, E., & Llorent, V. J. (2026). Longitudinal association between teachers' social, emotional, and moral competencies and their teaching of social, emotional, and moral competencies: The mediating role of perceived importance and teaching planning. *Teaching and Teacher Education*, *171*, 105340. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105340

Ιχνηλατώντας τη Διδακτική στις Ανατολικές χώρες: Προκαταρκτικά ευρήματα μιας εν εξελίξει έρευνας

Φίλιππος Ευαγγέλου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
filipevang@uoi.gr

Δήμητρα Δρόσου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
dimitradr20@gmail.com

Περίληψη

Η Διδακτική αποτελεί κεντρικό άξονα της Παιδαγωγικής Επιστήμης και συνιστά σημαντικό γνωστικό αντικείμενο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, διαπιστώνεται ότι στις Δυτικές χώρες (Γερμανία, Γαλλία, κ.λπ.) η Διδακτική έχει διερευνηθεί εκτενώς. Αντίθετα, στις Ανατολικές χώρες παρατηρείται ερευνητικό έλλειμμα αναφορικά με τη μελέτη της, το οποίο αναδεικνύεται-εκτός των άλλων-και από τον περιορισμένο αριθμό μελετών μεταφρασμένων στην Αγγλική γλώσσα. Συνεπώς, ανακύπτει ανάγκη διεξοδικής έρευνας και ανάλυσης της Διδακτικής και των διδακτικών προσεγγίσεων που αξιοποιούνται στα Παιδαγωγικά Τμήματα και τις Σχολές Επιστημών Αγωγής των Ανατολικών χωρών. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του υφιστάμενου ερευνητικού κενού αναφορικά με τη Διδακτική στις Ανατολικές χώρες, έτσι ώστε να προκύψουν πρωτόλεια ευρήματα για τη διδακτική μεθοδολογία και τις διδακτικές προσεγγίσεις αυτών των χωρών. Αναφορικά με τη μεθοδολογία, εισαγωγικά αντικείμενο διερεύνησης αποτελούν οκτώ χώρες: Κίνα, Ιαπωνία, Ινδία, Πακιστάν, Σιγκαπούρη, Ταϊλάνδη, Νότια Κορέα και Ρωσία. Η επιλογή τους βασίζεται αφενός στη διεθνώς περιορισμένη έως ανύπαρκτη ερευνητική διερεύνηση ζητημάτων Διδακτικής και αφετέρου στον υψηλό πληθυσμιακό τους όγκο, που καθιστά αναγκαία τη μελέτη τους στο πλαίσιο συγκριτικής εκπαιδευτικής έρευνας. Η αρχική μεθοδολογική προσέγγιση περιλαμβάνει αναζήτηση πληροφοριών μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας με τις πρεσβείες των χωρών. Στη συνέχεια

- με την ανάλυση περιεχομένου - κωδικοποιήθηκαν δεδομένα σχετιζόμενα με Παιδαγωγικά Τμήματα και Σχολές Επιστημών Αγωγής. Σχετικά με τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνας, θετική ανταπόκριση στην ηλεκτρονική επικοινωνία-με αποστολή επίσημων δεδομένων-υπήρξε από έξι πρεσβείες και ειδικότερα της Κίνας, Ιαπωνίας, Ινδίας, Νότιας Κορέας, Ρωσίας και του Πακιστάν. Στην παρούσα έρευνα, κωδικοποιούνται μέσα από προκαταρτική συστηματική καταγραφή δεδομένα που σχετίζονται με συγκεκριμένες πληροφορίες για τα Παιδαγωγικά Τμήματα και τις Παιδαγωγικές Σχολές αυτών των έξι χωρών. Συμπερασματικά, σε πρώτη φάση αναδεικνύονται πρωτόλεια ευρήματα για τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα αυτών των χωρών και σε μελλοντική φάση αναμένονται ευρήματα για τη Διδακτική και τις διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούνται.

Λέξεις-κλειδιά: Διδακτική, Ανατολικές χώρες, διδακτικές προσεγγίσεις, Παιδαγωγικά Τμήματα

Abstract

Didactics constitutes a central axis of Pedagogical Science and represents a key field of knowledge in teacher education. Within this context, it is observed that in Western countries-such as Germany and France-Didactics has been extensively explored, whereas in Eastern countries a research gap is evident regarding its study, as reflected-among other factors-by the limited number of studies translated into English. Therefore, there arises a need for in-depth research and analysis of Didactics and of the teaching approaches employed in the Departments of Education and Faculties of Educational Sciences of Eastern countries. The aim of the present study is to investigate the existing research gap regarding Didactics in Eastern countries, in order to provide initial findings on the teaching methodology and instructional approaches applied in these regions. Concerning methodology, eight countries were initially selected for investigation-China, Japan, India, Pakistan, Singapore, Thailand, South Korea, and Russia-based on two criteria: firstly, the internationally limited or even absent research inquiry into Didactics, and secondly, their large population size, which renders their study essential within the frame-

work of comparative educational research. The initial methodological approach included the collection of information through electronic correspondence with the embassies of these countries, while subsequently, through content analysis, data related to Departments of Education and Faculties of Educational Sciences were coded. Regarding the preliminary results, positive responses-accompanied by official data-were received from six embassies, specifically those of China, Japan, India, South Korea, Russia, and Pakistan. In this phase of the research, data concerning the Pedagogical Departments and Faculties of Education in these six countries have been systematically recorded and coded. In conclusion, the first phase reveals initial findings concerning the universities of these countries, while subsequent phases are expected to yield results pertaining to Didactics and the teaching approaches applied therein.

Key-words: Didactics, Eastern countries, teaching approaches, Departments of Education

Εισαγωγή

Η Διδακτική αποτελεί θεμελιώδη άξονα της Παιδαγωγικής Επιστήμης στη Δύση, ιδιαίτερα στην ηπειρωτική Ευρώπη, και χρησιμεύει ως σημαντικό γνωστικό αντικείμενο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών (Arnold, 2012; Deng, 2025; Vollmer & Rothgangel, 2024). Στις χώρες της Δύσης, η σχετική ερευνητική δραστηριότητα είναι εκτενής και πολυεπίπεδη, από την κλασική γερμανική Didaktik και τα γαλλικά modeles pedagogigues έως τις αγγλοσαξωνικές προσεγγίσεις που ερμηνεύουν τη διδασκαλία, αναγνωρίζουν τη Διδακτική ως αυτόνομο γνωστικό πεδίο με σαφείς μεθοδολογικές και επιστημολογικές βάσεις (Arnold, 2012; Hudson, 2007; Krogh et al., 2021; Ligozat et al., 2023; Meyer & Hudson, 2011; Vollmer & Rothgangel, 2025). Αντίθετα, στο ανατολικό πλαίσιο - σε χώρες όπως η Κίνα, η Ιαπωνία, η Ινδία, το Πακιστάν, η Σιγκαπούρη, η Ταϊλάνδη, η Νότια Κορέα και η Ρωσία - παρατηρείται αισθητή έλλειψη ερευνητικών αναφορών ειδικά για τη Διδακτική, με αποτέλεσμα ένα ευδιάκριτο ερευνητικό κενό. Η διεθνής βιβλιογραφία που αφορά τις χώρες αυτές είναι περιορισμένη, ενώ η πλειονότητα των

διαθέσιμων μελετών, είτε δεν είναι διαθέσιμη στην αγγλική γλώσσα, είτε επικεντρώνεται σε αποσπασματικές πτυχές των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ligozat et al., 2023; Svatosova & Fulkova, 2023). Αυτό το σημαντικό ερευνητικό κενό περιορίζει τη δυναμική ανταλλαγή επιστημονικών γνώσεων μεταξύ Δύσης και Ανατολής, αναφορικά με τη Διδακτική και τις επιμέρους διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές.

Σε προέκταση αυτής της προβληματικής, η διερεύνηση της Διδακτικής και των επιμέρους διδακτικών προσεγγίσεων στις Ανατολικές χώρες καθίσταται, εκτός των άλλων, αναγκαία εξαιτίας (Bremmer et al.,2022; Loh et al.,2024; Newman & Gentile, 2020; Saravanakumar & Padmini Devi, 2020; Zhong, 2024):

i) της κλίμακας και επίδρασης που ασκούν τα εκπαιδευτικά συστήματα των συγκεκριμένων χωρών στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χώρο

ii) των ιδιαίτερων πολιτισμικών, κοινωνικών και φιλοσοφικών συντεταγμένων τους, οι οποίες δύνανται να αναδιατυπώσουν γνωστές διδακτικές παραμέτρους ή να αναδείξουν εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές.

Στο πλαίσιο αυτό σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της Διδακτικής στις Ανατολικές χώρες με έμφαση στα δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Παιδαγωγικών σχολών, έτσι ώστε να σχεδιαστεί μια ευρύτερη διερεύνηση των διδακτικών αρχών και προσεγγίσεων που αναπτύσσονται στα αντίστοιχα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η Διδακτική στις χώρες της Δύσης έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής θεωρητικής θεμελίωσης και εμπειρικής διερεύνησης (Arnold,2012; Hudson,2007; Krogh et al.,2021; Ligozat et al., 2023; Meyer & Hudson, 2011; Vollmer & Rothgangel,2025), ενώ στις χώρες της Ανατολής η σχετική ερευνητική δραστηριότητα παραμένει αποσπασματική και συχνά περιορισμένη στη γλώσσα προέλευσής της. Χαρακτηριστικά, στις Ανατολικές χώρες, οι διαθέσιμες πηγές εστιάζουν κυρίως σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, μεταρρυθμίσεων ή γενικών αρχών διδασκαλίας, χωρίς να τεκμηριώνουν επαρκώς το θεωρητικό υπόβαθρο και τις επιστημολογικές παραδοχές που διέπουν τις διδακτικές πρακτικές.

Στην περίπτωση της Κίνας, η θεσμική οργάνωση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτυπώνει την ιδιαίτερη σημασία που αποδίδεται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Πανεπιστήμια, όπως το Beijing Normal και το East China Normal University, έχουν διαμορφώσει Προγράμματα

Σπουδών (Π.Σ.) υψηλής ποιότητας στα οποία η Διδακτική συνδέεται με την εκπαιδευτική ψυχολογία, τη συγκριτική παιδαγωγική και την παιδαγωγική τεχνολογία (Deng, 2012, 2016; Ding, 2023).Παρά τη θεσμική αυτή ισχύ, η περιορισμένη διεθνής προσβασιμότητα των σχετικών μελετών δυσχεραίνει τη συγκριτική χαρτογράφηση των διδακτικών προσεγγίσεων.

Η Ιαπωνία διαθέτει μια εκπαιδευτική παράδοση που δίνει έμφαση στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και στη σύνδεση θεωρίας και σχολικής πράξης (Saito & Atkinson, 2014). Πανεπιστήμια, όπως το Tokyo Gakugei και το Hiroshima University, υλοποιούν Προγράμματα Σπουδών που συνδυάζουν παιδαγωγική έρευνα, διδακτική τεχνολογία και ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων (Gosavi & Deore, 2023). Ωστόσο, η κυριαρχία της ιαπωνικής γλώσσας στις σχετικές δημοσιεύσεις περιορίζει την ένταξή τους στον διεθνή ακαδημαϊκό διάλογο.

Η Ινδία και το Πακιστάν χαρακτηρίζονται από εκτεταμένα και πολυμορφικά δίκτυα Παιδαγωγικών Ιδρυμάτων. Στην Ινδία κυριαρχεί θεσμικός πλουραλισμός και ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων (Riskulova & Yuldoshova, 2020), ενώ στο Πακιστάν συνυπάρχουν δημόσιοι, ιδιωτικοί και εξ αποστάσεως φορείς, συμβάλλοντας στη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Παρά τη δυναμική αυτή, η θεωρητική ενοποίηση των προσεγγίσεων δεν έχει επιτευχθεί σε επίπεδο συστηματικής διδακτικής θεωρίας (Shahzad, 2016).

Η Σιγκαπούρη και η Ταϊλάνδη εκπροσωπούν συστήματα που επενδύουν στην αποδοτικότητα, την καινοτομία και την ψηφιακή ενσωμάτωση. Αν και η Σιγκαπούρη αποτελεί διεθνές πρότυπο εκπαιδευτικού σχεδιασμού, η θεωρητική της παραγωγή στη Διδακτική παραμένει περιορισμένη, ενώ η Ταϊλάνδη βρίσκεται σε μεταβατικό στάδιο αναδιάρθρωσης των Παιδαγωγικών Σχολών και στη βελτίωση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών χωρίς σταθερή επιστημολογική παράδοση (Vollmer & Rothgangel, 2025).

Η Νότια Κορέα οργανώνει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσω οκτώ Εθνικών Πανεπιστημίων Εκπαίδευσης, εξασφαλίζοντας θεσμική ομοιογένεια και σύνδεση με σύγχρονες διδακτικές και τεχνολογικές εξελίξεις (Lee et al., 2019; Lee et al., 2020), αν και η θεωρητική τεκμηρίωση των διδακτικών προσεγγίσεων παραμένει περιορισμένη διεθνώς. Στη Ρωσία, η Διδακτική διαθέτει ιστορικό βάθος από τον 19ο αιώνα και θεσμική συνέχεια, με ισχυρά Πανεπιστήμια, όπως το Lomonosov Moscow State University και το Moscow State Pedagogical University. Ωστόσο η περιορισμένη διεθνής διάχυση της σχετικής έρευνας έχει οδηγήσει σε μερική ορατότητα της ρωσικής συνεισφοράς (Rakhkochkine, 2011, 2012).

Συνολικά, η Διδακτική εμφανίζεται ως ανομοιογενές επιστημονικό πεδίο, με διαφοροποιημένη θεσμική και επιστημολογική συγκρότηση. Στη Κίνα, τη Ρωσία και την Ιαπωνία εντοπίζεται ως διακριτό επιστημονικό πεδίο σε Πανεπιστήμια, με δικό της θεωρητικό υπόβαθρο και ερευνητικά εργαστήρια που συνδέονται με τη σχολική πράξη (Ding & Su, 2020; Rakhkochkine,2011; Sarkar Arai et al.,2024). Στην Κορέα και στη Σιγκαπούρη τα Πανεπιστήμια υιοθετούν μεθοδολογίες που εστιάζουν στον ενισχυμένο ρόλο του περιεχομένου στη διδασκαλία, προωθώντας τη Διδακτική ως αυτόνομου επιστημονικού πεδίου (Vollmer & Rothgangel, 2025).

Η απουσία συγκριτικών μελετών που να διερευνούν τη σχέση μεταξύ πολιτισμικού πλαισίου, διδακτικών αρχών και δομής των Π.Σ., καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση ερευνητικών σχεδίων που θα εστιάσουν στη συλλογή και ανάλυση πρωτογενών δεδομένων. Η διερεύνηση αυτή δύναται να συνεισφέρει ουσιαστικά στη συμπλήρωση του υφιστάμενου ερευνητικού κενού, παρέχοντας ένα συγκριτικό πρίσμα κατανόησης των διδακτικών παραδειγμάτων και πρακτικών των Ανατολικών χωρών, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στη διαμόρφωση ενός ευρύτερου πολυπολιτισμικού θεωρητικού πλαισίου για τη Διδακτική ως διακριτού επιστημονικού πεδίου και θεμελιώδους άξονα της Παιδαγωγικής Επιστήμης.

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικό Ερώτημα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της Διδακτικής στις Ανατολικές χώρες εστιάζοντας στα Παιδαγωγικά Τμήματα και Παιδαγωγικές Σχολές, προκειμένου να αναδειχθούν πρωτόλεια δεδομένα που θα αποτελέσουν τη βάση για την εις βάθος μελέτη των διδακτικών αρχών και προσεγγίσεων στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι: Ποια είναι τα προκαταρκτικά δεδομένα που προκύπτουν από τις πρεσβείες των υπό διερεύνηση Ανατολικών χωρών αναφορικά με το πλήθος και τον τρόπο οργάνωσης των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Παιδαγωγικών Σχολών που περιλαμβάνουν τη Διδακτική στα Π.Σ. τους;

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα προκαταρκτικά δεδομένα που συλλέγονται από την παρούσα έρευνα, ενδέχεται να συμβάλλουν καθοριστικά στο σχεδιασμό της επόμενης φάσης της έρευνας με στόχο να διερευνηθούν μελλοντικά περαιτέρω ερευνητικά ερωτήματα, όπως για παράδειγμα ποιες διδακτικές αρχές και προσεγγίσεις αποτυπώνονται στα Π.Σ. των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Σχολών των υπό διερεύνηση Ανατολικών Χωρών.

Χώρες μελέτης

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν για διερεύνηση οι εξής οκτώ χώρες της Ανατολής: Κίνα, Ιαπωνία, Ινδία, Πακιστάν, Σιγκαπούρη, Ταϊλάνδη, Νότια Κορέα και Ρωσία. Η επιλογή των συγκεκριμένων χωρών βασίζεται στα εξής κριτήρια:

- στην περιορισμένη - έως και ανύπαρκτη - ερευνητική διερεύνησή τους σε διεθνές επίπεδο στο επιστημονικό πεδίο της Διδακτικής
- στον ποσοτικά αυξημένο πληθυσμό τους, γεγονός που ενισχύει τη σημασία της μελέτης τους σε ερευνητικό επίπεδο

Μέσα συλλογής δεδομένων

Εισαγωγικά, η έρευνα σχεδιάστηκε ώστε να αποτυπώσει την ποικιλία των παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων σε οκτώ χώρες της Ανατολής: Κίνα, Ιαπωνία, Ινδία, Πακιστάν, Σιγκαπούρη, Ταϊλάνδη, Νότια Κορέα και Ρωσία, λαμβάνοντας υπόψη τρία κριτήρια:
α) τη θεσμική οργάνωση της ανώτατης εκπαίδευσης
β) την ύπαρξη Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων και Σχολών με εστίαση στη Διδακτική και Παιδαγωγική Επιστήμη
γ) τη διαθεσιμότητα δημόσιων ή θεσμικών δεδομένων σε μορφή προσβάσιμη για ερευνητική αξιοποίηση.

Η επιλογή αυτή περιλαμβάνει τόσο χώρες με ισχυρές κρατικές πολιτικές στην εκπαίδευση: Κίνα, Ιαπωνία, Νότια Κορέα (Mutalova, 2025) όσο και χώρες με διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά μοντέλα: Ινδία , Πακιστάν (Καρράς, 2021). Η συνύπαρξη αυτών των διαφορετικών περιπτώσεων δίνει τη δυνατότητα να εξεταστεί η Διδακτική σε διαφορετικά στάδια θεσμικής ωρίμανσης, χωρίς να περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υπόδειγμα.

Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε θεσμικές και δευτερογενείς πηγές, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του πληροφοριακού υλικού. Το αρχικό στάδιο συλλογής δεδομένων περιλαμβάνει αναζήτηση πληροφοριών μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας με τις πρεσβείες των υπό διερεύνηση χωρών. Στο πλαίσιο αυτό μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας ζητήθηκαν επικαιροποιημένες πληροφορίες σχετικά με τα Πανεπιστήμια και τα Παιδαγωγικά Τμήματα και Παιδαγωγικές Σχολές που λειτουργούν στις αντίστοιχες χώρες. Ειδικότερα, με στοχοθετημένο ερευνητικό σχεδιασμό, ζητήθηκαν επίσημα στοιχεία για:

- τα Πανεπιστήμια που περιλαμβάνουν Παιδαγωγικά Τμήματα και

Παιδαγωγικές Σχολές όπου προσφέρονται Π.Σ. σχετικά με τη Διδακτική και Παιδαγωγική Επιστήμη
- τη διάρκεια και τη δομή των σπουδών
- τις μορφές Πρακτικής Άσκησης (Π.Α.)
- τις απαιτήσεις επαγγελματικής πιστοποίησης των εκπαιδευτικών
- το πλαίσιο εποπτείας των Π.Σ. από κρατικούς φορείς

Μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης δεδομένων

Η παρούσα ερευνητική εργασία ακολουθεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση (Creswell, 2016; Ίσαρη & Πουρκός, 2015; Τσιώλης, 2020). Ειδικότερα, η ανάλυση των δεδομένων βασίζεται στη ποιοτική μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία επιτρέπει την εννοιολογική οργάνωση και ερμηνεία των δεδομένων με βάση θεματικούς άξονες (Τσιώλης, 2020). Η μέθοδος αυτή θεωρείται κατάλληλη για έρευνες που επιδιώκουν τη σύγκριση διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς εστιάζει όχι μόνο στην περιγραφική διάσταση, αλλά και στην αποκάλυψη των υποκείμενων εννοιολογικών και πολιτισμικών δομών.

Η διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου περιλαμβάνει τρία βασικά στάδια:

α) προκαταρκτική οργάνωση του υλικού (στην οποία εστιάζει η παρούσα έρευνα), με καταγραφή και ταξινόμηση των δεδομένων ανά χώρα

β) εννοιολογική κωδικοποίηση, κατά την οποία τα δεδομένα κατηγοριοποιούνται με βάση θεματικούς άξονες που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία και τον ερευνητικό σκοπό (θεωρητικό πλαίσιο, διδακτικές μεθοδολογίες, ρόλος του εκπαιδευτικού, αξιολόγηση, ενσωμάτωση τεχνολογίας).

γ) συγκριτική σύνθεση, μέσω της οποίας επιχειρείται η ανάδειξη κοινών τάσεων και διαφοροποιήσεων μεταξύ των χωρών, με στόχο τη διατύπωση προκαταρκτικών συμπερασμάτων.

Η εγκυρότητα των δεδομένων ενισχύεται μέσω τριγωνοποίησης, δηλαδή της σύγκρισης τριών τύπων πηγών: των απαντήσεων των πρεσβειών, των εγγράφων των Πανεπιστημίων και των βιβλιογραφικών αναφορών. Η αντιπαραβολή αυτή επιτρέπει τον εντοπισμό ασυνεπειών και τη σταδιακή διόρθωση των ερμηνειών.

Αποτελέσματα - Προκαταρκτικά ευρήματα

Σχετικά με τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνας, θετική ανταπόκριση

στην ηλεκτρονική επικοινωνία -με αποστολή επίσημων δεδομένων- υπήρξε από έξι πρεσβείες και ειδικότερα της Κίνας, Ιαπωνίας, Σιγκαπούρης, Νότιας Κορέας, Ρωσίας και του Πακιστάν**.** Ως αρχική αποτίμηση, η ανταπόκριση των πρεσβειών υπήρξε θετική, αλλά όχι ομοιόμορφη. Ορισμένες πρεσβείες παρείχαν αναλυτικά δεδομένα με συνοδευτικό υλικό που αφορά τα Πανεπιστήμια και Π.Σ. εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ενώ άλλες περιορίστηκαν σε γενικές πληροφορίες ή παρέπεμψαν σε διαδικτυακές πηγές. Για αυτούς τους λόγους, σε επόμενη φάση σχεδιάζεται η συλλογή των δεδομένων να συμπληρωθεί με αναζήτηση επίσημων εγγράφων και Πανεπιστημιακών πηγών, όπως είναι οι οδηγοί σπουδών, οι ανακοινώσεις, οι θεσμικές εκθέσεις, με συστηματικό έλεγχο ως προς την επικαιρότητα και την προέλευσή τους. Όλα τα δεδομένα θα καταγραφούν σε ερευνητικό πίνακα τεκμηρίωσης, όπου θα σημειωθούν: η χώρα προέλευσης, το είδος του εγγράφου, η ημερομηνία πρόσβασης και το επίπεδο αξιοπιστίας. Με αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται η ιχνηλασιμότητα και η διαφάνεια στην μετέπειτα ανάλυση.

Τα προκαταρκτικά δεδομένα της παρούσας έρευνας, που προέκυψαν από τις πρεσβείες, αποτυπώνονται συνοπτικά ανά χώρα στον παρακάτω πίνακα (1):

Πίνακας (1): δεδομένα πρεσβειών για τις υπό διερεύνηση Ανατολικές χώρες

Χώρες	Δεδομένα Πρεσβειών	Πλήθος Πανεπιστημίων με Παιδαγωγικά Τμήματα και Σχολές	Πλήθος Παιδαγωγικών Σχολών	Πλήθος Παιδαγωγικών Τμημάτων
Κίνα	Ναι	10	11	67
Ιαπωνία	Ναι	5	5	25
Σιγκαπούρη	Ναι	6	6	15
Νότια Κορέα	Ναι	12	8	16
Ρωσία	Ναι	6	6	25
Πακιστάν	Ναι	12	11	24
Ινδία	Όχι	-	-	-
Ταϊλάνδη	Όχι	-	-	-

Στον πίνακα (1) παρατίθενται οι πρεσβείες χωρών από τις οποίες αντλήθηκαν δεδομένα, το πλήθος των Πανεπιστημίων, των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Παιδαγωγικών Σχολών. Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις πρεσβείες και τα επίσημα στοιχεία των Πανεπιστημίων ανέδειξε πολλαπλές μορφές οργάνωσης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις χώρες της Ανατολής. Αν και τα διαθέσιμα στοιχεία δεν είναι απολύτως ομοιογενή, επιτρέπουν την ανάδειξη ορισμένων βασικών θεματικών κατευθύνσεων και κοινών χαρακτηριστικών.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι και οι έξι χώρες που απάντησαν διαθέτουν Παιδαγωγικά Τμήματα και Σχολές που εντάσσουν τη Διδακτική στα Π.Σ. τους. Πιο συγκεκριμένα στην Κίνα, λειτουργούν δέκα Πανεπιστήμια με πολύ ανεπτυγμένο δίκτυο Πανεπιστημιακής Διδακτικής και με ισχυρή κρατική υποστήριξη: Beijing Normal University, East China Normal University, Peking University, Tsinghua University, Zhejiang University, Central China Normal University, Northeast Normal University, Southwest University, Nanjing Normal University, Shaanxi Normal University. Στη Ρωσία καταγράφονται πέντε κύρια Πανεπιστήμια: Lomonosov Moscow State University, Saint Petersburg State University, Higher School of Economics, Kazan Federal University, Tomsk State University και πέντε Ιδρύματα με Προγράμματα Εκπαίδευσης: Moscow State Pedagogical University, Tomsk State Pedagogical University, Far Eastern Federal University, HSE University, People' Friendship University of Russia. Η Ρωσία έχει ισχυρή ακαδημαϊκή παράδοση στη Διδακτική και Παιδαγωγική Επιστήμη, με εξειδικευμένα Πανεπιστήμια Παιδαγωγικής και διεθνείς συνεργασίες. Η Νότια Κορέα διαθέτει οκτώ Εθνικά Πανεπιστήμια Εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς και δίκτυο τεχνολογικών Πανεπιστημίων με παιδαγωγικές συνιστώσες: Chuncheon, Gyeongin, Chinju, Gongju, Kwangju, Daegu, Pusan, Cheongju. Η Σιγκαπούρη διαθέτει πλήρως οργανωμένο σύστημα Πανεπιστημιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, συνδυάζοντας Πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα και ινστιτούτα δια βίου μάθησης. Στην Ιαπωνία τα κύρια Πανεπιστήμια και τα Ιδρύματα με Παιδαγωγικά Προγράμματα προσφέρουν εκτενή προγράμματα στη Διδακτική. Η Ιαπωνία έχει πολυεπίπεδο σύστημα Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με έμφαση στην πρακτική και την έρευνα. Ο τομέας της Παιδαγωγικής στο Πακιστάν είναι ισχυρός και θεσμοθετημένος, με ιδιαίτερη ανάπτυξη.

Ως προς τη διοικητική οργάνωση, ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών, όπως της Κίνας και της Νότιας Κορέας, διαθέτουν κεντρικά

καθορισμένο πλαίσιο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, με εθνικά πρότυπα για τα Π.Σ.. Αντίθετα, σε χώρες όπως το Πακιστάν, τα Π.Σ. ποικίλλουν ανάλογα με το Πανεπιστήμιο, χωρίς ενιαίο κρατικό έλεγχο. Αυτή η διαφοροποίηση υποδηλώνει διαφορετικά επίπεδα θεσμικής ωρίμανσης, αλλά και ποικιλία εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων. Επιπλέον, παρατηρείται ότι η πρόσβαση σε αξιόπιστες πηγές παραμένει περιορισμένη. Οι περισσότερες πληροφορίες διατίθενται μόνο σε τοπικές γλώσσες, ενώ η δημοσίευση υλικού στα αγγλικά είναι αποσπασματική. Το γεγονός αυτό δυσκολεύει τη συγκριτική μελέτη και δημιουργεί την εντύπωση χαμηλού βαθμού διεθνούς απήχησης της Διδακτικής των Ανατολικών χωρών στη διεθνή βιβλιογραφία (Bremner et al., 2022; Loh et al., 2024; Newman & Gentile, 2020; Saravanakumar & Padmini Devi, 2020; Zhong, 2024). Εν τούτοις, τα δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική ερευνητική δραστηριότητα σε τοπικό επίπεδο, η οποία παραμένει εσωστρεφής, χωρίς να διοχετεύεται επαρκώς στη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα.

Σε αυτό το προκαταρκτικό στάδιο της παρούσας έρευνας, η διαδικασία επικεντρώνεται στην εξασφάλιση της εγκυρότητας των πηγών και τη διασταύρωση των πληροφοριών με επίσημα θεσμικά έγγραφα από τις πρεσβείες και διαδικτυακές βάσεις δεδομένων των Πανεπιστημίων. Η προσέγγιση αυτή κρίνεται αναγκαία, ώστε να διαμορφωθεί ένα αξιόπιστο σώμα δεδομένων, το οποίο θα επιτρέψει την οργάνωση και την επεξεργασία σε μεταγενέστερη φάση της έρευνας.

Οι μέχρι στιγμής αποκρίσεις των πρεσβειών δείχνουν θετική ανταπόκριση και διαθεσιμότητα πληροφόρησης σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τα Πανεπιστήμια που διαθέτουν Παιδαγωγικά Τμήματα και Παιδαγωγικές Σχολές και τη δομή των Π.Σ.. Η ανταπόκριση αυτή αποτελεί ένδειξη της εφικτότητας του ερευνητικού εγχειρήματος. Στο παρόν στάδιο δεν επιδιώκεται να εξαχθούν οριστικά συμπεράσματα ως προς τις ομοιότητες ή τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των χωρών, καθώς η ανάλυση των δεδομένων βρίσκεται σε εξέλιξη. Παρόλα αυτά η διαδικασία συλλογής πληροφοριών έχει ήδη αναδείξει ορισμένες σημαντικές παραμέτρους για τον σχεδιασμό της επόμενης φάσης:

- Την ανάγκη γλωσσικής επεξεργασίας των πηγών, ώστε να διασφαλιστεί η κατανόηση και η συμβατότητά τους με το ερευνητικό πλαίσιο.
- Την προσαρμογή των θεματικών αξόνων κωδικοποίησης βάσει του υλικού που έχει αρχικά προκύψει, ώστε να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη ακρίβεια στα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια των χωρών.

Συζήτηση

Η έρευνα βρίσκεται ακόμη στα προκαταρκτικά της στάδια και τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί αποτελούν κυρίως θεσμικές και αριθμητικές πληροφορίες από τις πρεσβείες των χωρών που συμμετέχουν. Παρόλο που η ανάλυση δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί, η σύγκριση αυτών των πρώτων στοιχείων με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας δίνει μια αρχική εικόνα για το πως οργανώνεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις υπό διερεύνηση Ανατολικές χώρες.

Οι περισσότερες χώρες διαθέτουν πολλά και διαφορετικά ιδρύματα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Σε αρκετές χώρες, όπως στην Κίνα και τη Νότια Κορέα υπάρχει κρατική οργάνωση και συνεκτική πολιτική για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αυτό συνάδει με τις βιβλιογραφικές παρατηρήσεις που δείχνουν ότι αυτές οι χώρες έχουν αναπτύξει σταθερές δομές και ισχυρή θεσμική στήριξη για τη Διδακτική (Deng, 2012, 2016; Ding & Su, 2020; Ding,2023; Lee et al., 2019; Lee et al., 2020; Mutalova,2025; Sarkar Arani et ai., 2024).

Αντίθετα, σε χώρες όπως η Ινδία και το Πακιστάν, τόσο οι πρεσβείες, όσο και οι μελέτες δείχνουν μεγαλύτερη ποικιλία και λιγότερο ενιαία εικόνα. Υπάρχουν πολλά διαφορετικά ιδρύματα με διαφορετικά επίπεδα σπουδών και όρους λειτουργίας, κάτι που καθιστά δύσκολη την αναγνώριση ενός ενιαίου μοντέλου. Αυτή η εικόνα συμφωνεί με βιβλιογραφική δεδομένα (Riskulova & Yuldoshova, 2020; Shahzad, 2016), σύμφωνα με τα οποία οι παιδαγωγικές σπουδές στις συγκεκριμένες χώρες χαρακτηρίζονται από πληθώρα διδακτικών προσεγγίσεων, χωρίς πάντα να υπάρχει ενιαίο θεωρητικό υπόβαθρο.

Μολονότι η πλειοψηφία από τα θεσμικά και πληροφοριακά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τις πρεσβείες των Ανατολικών χωρών έχουν συνάφεια με βιβλιογραφικές μελέτες, διαπιστώνονται και αποκλίσεις. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πρόσβαση στις πηγές. Ειδικότερα, πολλά Π.Σ. δεν είναι διαθέσιμα στην αγγλική γλώσσα ή δεν παρέχονται σε δημόσια μορφή, γεγονός που δυσκολεύει τη σύγκριση και επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφική παρατήρηση ότι μεγάλο μέρος της ανατολικής έρευνας παραμένει περιορισμένα προσβάσιμο σε διεθνές επίπεδο (Pasha,2023; Wen & Zong, 2021). Επιπλέον, άλλο εύρημα, που προκύπτει από τις πρώτες πληροφορίες, δείχνει ότι ο βαθμός ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στη διδασκαλία διαφέρει σημαντικά μεταξύ των χωρών αφού σε ορισμένα ιδρύματα η τεχνολογία θεωρείται βασικό μέρος της διδακτικής διαδικασίας ενώ σε άλλα παραμένει περιορισμένη.

Η διεθνής βιβλιογραφία δεν αποτυπώνει πλήρως τις ιδιαιτερότητες κάθε χώρας κυρίως λόγω γλωσσικών και θεσμικών εμποδίων. Η μελλοντική ανάλυση των Π.Σ. σε επόμενη φάση της έρευνας μπορεί να φωτίσει καλύτερα αυτές τις πτυχές και να αναδείξει νέες παραμέτρους που δεν καταγράφονται επαρκώς στη βιβλιογραφία.

Τα προκαταρκτικά ευρήματα απαιτούν προσεκτική ανάγνωση και κωδικοποίηση. Η κύρια παρατήρηση είναι ότι η Διδακτική στην Ανατολή δεν μπορεί να περιγραφεί με έναν ενιαίο όρο. Αντιθέτως, αναδεικνύεται ως σύνολο τοπικά προσδιορισμένων πρακτικών και δομών. Η σύγκριση του πληροφοριακού υλικού των πρεσβειών με όσα καταγράφηκαν στη βιβλιογραφία επιτρέπει να διατυπωθούν ορισμένες κεντρικές ερμηνείες. Πιο συγκεκριμένα, η απόκλιση ανάμεσα στη θεσμική παρουσία της Διδακτικής στις Ανατολικές χώρες και στη διεθνή της παρουσία είναι εμφανής. Χαρακτηριστικά, ενώ στις περισσότερες Ανατολικές χώρες η Διδακτική κατέχει οργανική θέση στα Πανεπιστημιακά Προγράμματα και υποστηρίζεται από εξειδικευμένες Σχολές και ερευνητικά κέντρα, η παρουσία στη διεθνή βιβλιογραφία και στις αγγλόφωνες επιστημονικές πηγές παραμένει περιορισμένη (Ligozat et al.,2023; Svatosova & Fulkova, 2023). Η ύπαρξη δομών, Π.Σ. και διδακτικών πρακτικών στις Ανατολικές χώρες που σχετίζονται με τη Διδακτική δεν συνεπάγεται και αντίστοιχη διεθνή ερευνητική ή δημοσιευμένη ερευνητική δραστηριότητα με σχετικές επιστημονικές μελέτες.

Επιπρόσθετα, η ποικιλία στην οργάνωση και στη στόχευση των Π.Σ. αντανακλά διαφορετικές εκπαιδευτικές προτεραιότητες κάθε χώρας. Σε εκπαιδευτικά συστήματα όπου η κρατική παρέμβαση είναι ισχυρή, όπως στην Κίνα, τη Νότια Κορέα και στη Ρωσία η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνδέεται με εθνικές πολιτικές ποιότητας και κοινά πρότυπα κατάρτισης. Αντίθετα, στα πιο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως στην Ιαπωνία, στο Πακιστάν και στην Ινδία η διαφοροποίηση των Π.Σ. αντικατοπτρίζει τις τοπικές ανάγκες, τον βαθμό Πανεπιστημιακής αυτονομίας ή ακόμη και τους διαθέσιμους πόρους κάθε ιδρύματος. Αυτές οι διαφορές έχουν πρακτικές συνέπειες για την κατάρτιση και την κινητικότητα των εκπαιδευτικών.

Η διαπίστωση, που προκύπτει από τη συλλογή δεδομένων, σχετικά για τη διαφορετική νοηματοδότηση της Διδακτικής υποδηλώνει ότι οι συγκριτικές προσεγγίσεις πρέπει να συνεκτιμούν όχι μόνο τη δομή και μορφή των σπουδών, αλλά και τις εννοιολογικές προϋποθέσεις τους. Για παράδειγμα, ένας όμοιος τίτλος μαθήματος ενδέχεται να αντιστοιχεί σε διαφορετικό περίγραμμα και διαφοροποιημένα προσδοκώμενα μαθησι-

ακά αποτελέσματα, καθώς σε διαφορετικά πλαίσια μπορεί να εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς που σχετίζονται με τη θεωρητική κατάρτιση, την επαγγελματική πιστοποίηση ή πρακτική υποστήριξη της σχολικής τάξης (Saravanakumar & Padmini Devi, 2020).

Ένα σημαντικό επακόλουθο που προκύπτει για την επόμενη φάση της έρευνας είναι η ανάγκη για προσεκτική εννοιολογική κωδικοποίηση και σαφώς καθορισμένα πρωτόκολλα μετάφρασης. Τα δεδομένα δεν είναι άμεσα συγκρίσιμα μόνον με όρους μορφολογίας. Απαιτείται ανάλυση του νοήματος των ίδιων των όρων και των πρακτικών που περιγράφουν. Αυτός είναι ο λόγος που δίνεται έμφαση στη διπλή μετάφραση και στην τριγωνοποίηση πηγών. Με αυτόν τον τρόπο είναι εφικτός ο συστηματικός έλεγχος των διαφορών και η ανάδειξη χαρακτηριστικών των ανατολικών διδακτικών παραδόσεων και προσεγγίσεων που μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στη διεύρυνση της διεθνούς θεώρησης της Διδακτικής.

Κλείνοντας, τα μέχρι σήμερα δεδομένα καθορίζουν τον άξονα της επόμενης φάσης της έρευνας που περιλαμβάνει: συστηματική θεματική κωδικοποίηση, αυστηρή γλωσσική επαλήθευση και συγκριτική ερμηνεία που θα εξετάσει εάν οι διαφορές είναι θεωρητικές, δομικές ή πολιτισμικές. Αυτή η μεθοδολογικά αυστηρή συνέχεια θα επιτρέψει την εξαγωγή τεκμηριωμένων δεδομένων και συμπερασμάτων.

Περιορισμοί της Έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης σχετίζονται κυρίως με τη φύση, το εύρος και το στάδιο επεξεργασίας των δεδομένων, καθώς η πλήρης συλλογή και επαλήθευσή τους δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί. Τα δεδομένα αντλούνται από επίσημες απαντήσεις πρεσβειών και από τη διαθέσιμη βιβλιογραφία. Αν και οι πηγές αυτές κρίνονται αξιόπιστες, αντανακλούν κατά κύριο λόγο την επίσημη κρατική οπτική και συχνά δεν συνοδεύονται από αναλυτικά Π.Σ., γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα άμεσης συγκριτικής ανάλυσης. Επιπλέον, η άνιση ανταπόκριση των πρεσβειών δημιουργεί ανομοιομορφία στην ποσότητα και την ποιότητα του διαθέσιμου υλικού ανά χώρα. Ταυτόχρονα, η αποκλειστική διάθεση πολλών Π.Σ. στις τοπικές γλώσσες χωρίς επίσημες μεταφράσεις στα αγγλικά καθιστά αναγκαία τη μεταφραστική διαμεσολάβηση, με τον κίνδυνο απώλειας ή νοηματικής αλλοίωσης βασικών εννοιών.

Πρόσθετος περιορισμός αφορά το γεγονός ότι μέχρι στιγμής δεν έχει καταγραφεί το σύνολο των σχετικών Πανεπιστημιακών Τμημάτων

για όλες τις χώρες, ενώ ορισμένα στοιχεία ενδέχεται να μην είναι επικαιροποιημένα, δεδομένων των συχνών αναθεωρήσεων των Π.Σ.. Παράλληλα, η έρευνα βασίζεται κυρίως σε θεσμικές πηγές και όχι σε επιτόπια παρατήρηση ή συνεντεύξεις, γεγονός που περιορίζει την κατανόηση της εφαρμοσμένης διάστασης της Διδακτικής.

Τέλος, άλλος περιορισμός θεωρείται η γλωσσική ποικιλία των πηγών. Χαρακτηριστικά, παρά την προσπάθεια διπλής μετάφρασης και ελέγχου, η εννοιολογική αντιστοίχιση όρων - όπως «Didactics», «Pedagogy» ή «Teaching Methodology» - δεν είναι πάντα ακριβής. Η ερμηνεία αυτών των όρων εξαρτάται από το πολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο, γεγονός που ενδέχεται να οδηγήσει σε διαφοροποιήσεις κατά την ανάλυση.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να χαρτογραφήσει τη Διδακτική στις χώρες της Ανατολής και επικεντρώνεται στην ανάδειξη πρωτόλειων στοιχείων αναφορικά με το πλήθος των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Παιδαγωγικών Σχολών που περιλαμβάνουν τη Διδακτική στα Π.Σ. τους. Με βάση τα έως σήμερα διαθέσιμα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί μέσω των πρεσβειών διαπιστώνεται ότι υπάρχουν πολλά Πανεπιστήμια σε κάθε χώρα που περιλαμβάνουν Παιδαγωγικά Τμήματα και Παιδαγωγικές Σχολές (Πίνακας 1).

Παράλληλα, η συλλογή στοιχείων από τις πρεσβείες έχει δείξει ότι κάθε χώρα ακολουθεί διαφορετικό τρόπο οργάνωσης και διαφορετικό βαθμό κρατικού συντονισμού. Ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα είναι περισσότερο συγκεντρωτικά με κοινό πλαίσιο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Κίνα, Νότια Κορέα) ενώ άλλα βασίζονται σε πιο αυτόνομες Πανεπιστημιακές πρωτοβουλίες (Ιαπωνία, Πακιστάν) αφού τα Πανεπιστήμια διαμορφώνουν τα Προγράμματα Σπουδών τους χωρίς άμεση κρατική παρέμβαση. Αυτή η ποικιλία δεν εμποδίζει τη σύγκριση. Αντιθέτως, επιτρέπει την αναγνώριση διαφορετικών τρόπων θεσμικής οργάνωσης και αναδεικνύει το εύρος των διδακτικών μοντέλων που συγκροτούν το πεδίο της Διδακτικής στις Ανατολικές χώρες.

Η αποτύπωση που διαμορφώνεται με βάση τα πρόσφατα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί, δεν παραπέμπει σε ένα «μονολιθικό» ανατολικό μοντέλο, αλλά σε ένα πλέγμα διαφοροποιημένων προσεγγίσεων, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς υποδηλώνει ότι η Διδακτική δεν μπορεί να μελετηθεί ως στατικό ή κα-

θολικό θεωρητικό σχήμα, αλλά μόνο σε συνάρτηση με το θεωρητικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και εφαρμόζεται.

Ταυτόχρονα, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι η πρόσβαση σε πληροφορίες καταγεγραμμένες στη Αγγλική γλώσσα παραμένει περιορισμένη. Ενδεικτικά, σημαντικός αριθμός Π.Σ. παραμένει διαθέσιμος αποκλειστικά στις τοπικές γλώσσες, γεγονός που περιορίζει τη διεθνή συνεργασία και τη συγκριτική έρευνα.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, η επόμενη φάση της έρευνας σχεδιάζεται να επικεντρωθεί στην ανάλυση περιεχομένου των Π.Σ., προκειμένου να εντοπιστούν οι θεωρητικές αρχές και οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις που τις διαπερνούν αναφορικά με τη Διδακτική και τις διδακτικές αρχές και προσεγγίσεις της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, θα επιδιωχθεί η επικύρωση των θεσμικών στοιχείων με δεδομένα που παρέχονται απευθείας από τα ίδια τα Πανεπιστήμια, ώστε να διαμορφωθεί μια πιο αξιόπιστη χαρτογράφηση για κάθε εκπαιδευτικό και διδακτικό πλαίσιο.

Συγκεραστικά, μολονότι η παρούσα έρευνα βρίσκεται σε προκαταρκτικό στάδιο, καταδεικνύεται ότι η μελέτη της Διδακτικής στις χώρες της Ανατολής ανοίγει έναν σημαντικό ερευνητικό χώρο. Η συνέχιση της έρευνας αναμένεται να συμβάλει ουσιαστικά στη διεθνή κατανόηση των διδακτικών παραδόσεων και προσεγγίσεων στις Ανατολικές χώρες, προφέροντας νέες οπτικές στη συζήτηση για τη Διδακτική και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα διαμόρφωσης συγκριτικών μελετών Ανατολής - Δύσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Arnold, K. H. (2012). Didactics, didactic models and learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 859-863). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1833

Bremner, N., Sakata, N., & Cameron, L. (2022). The outcomes of learner-centred pedagogy: A systematic review. *International Journal of Educational Development, 94*, Article 102649. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102649

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Όμιλος Ιων.

Deng, Z. (2012). Constructing Chinese didactics: (Re)discovering the German didactics tradition. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik (JfAD),* 108-128. https://discovery.ucl.ac.uk/10089332/1/Deng%202012_Constructing%20Chinese%20 Didactics.pdf

Deng, Z. (2016). Bringing curriculum theory and didactics together: A Deweyan perspective. *Pedagogy, Culture & Society, 24*(1), 75-99. https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1083465

Deng, Z. (2025). Knowledge and curriculum: towards an educational and Didaktik/curriculum way of thinking and theorizing. *Journal of Curriculum Studies, 57*(1), 64-77. https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2455690

Ding, B., & Su, X. (2020). The dialogue between Didaktik and curriculum studies within mainland China. In J. C. Lee & K. J. Kennedy (Eds.), *Theorizing Teaching and Learning in Asia and Europe: A Conversation Between Chinese Curriculum and European Didactics* (pp. 208-220). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003099390-11

Ding, B. (2023). From didactics to curriculum and didactics and beyond: A non-affirmative approach to the analysis of the changes in didactics in Mainland China. In M. Uljens & J. Ylimaki (Eds.), *Non-Affirmative Theory of Education and Bildung* (Vol. 20, pp. 339-354). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1_16

Zhong, Y. (2024). The educator standing on Chinese cultural ground: A case study of Chinese basic education pedagogical research. *ECNU Review of Education, 7*(3), 510-530. https://doi.org/10.1177/20965311231210311

Gosavi, C., & Deore, M. (2023*).* Higher education's innovative pedagogical approaches and teaching practices. In M. Khaldi et al. (Eds.), *Proceedings of the E-Learning and Smart Engineering Systems (ELSES 2023)* (pp. 251-266). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-360-3_26

Hudson, B. (2007). Comparing different traditions of teaching and learning: What can we learn about teaching and learning?. *European Educational Research Journal, 6*(2), 135-146. https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.135

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Κάλλιπος.

Καρράς, Κ. Γ. (Επιμ.). (2021). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο: Συστήματα εκπαίδευσης, επίκαιροι προβληματισμοί και καλές πρακτικές*. Gutenberg.

Krogh, E., Qvortrup, A., & Graf, S. T. (Eds.). (2021). *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue.* Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781003099390

Lee, O., Choi, E., Griffiths, M., Goodyear, V. A., Armour, K., Son, H., & Jung, H. (2019). Landscape of secondary physical education teachers' professional development in South Korea. *Sport, Education and Society, 24*(6), 597-610. https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1612348

Lee, K.-H., Chong, Y., Na, G., & Park, J. (2020). Korean mathematics education meets Dutch didactics. In M. van den Heuvel-Panhuizen (Ed.), *International reflections on the Netherlands didactics of mathematics* (pp. 279-296). ICME-13 Monographs. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20223-1_15

Ligozat, F., Klette, K., & Almqvist, J. (Eds.). (2023). *Didactics in a changing world: European perspectives on teaching, learning and the curriculum* (Vol. 6). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20810-2

Loh, J., Chong, W. H., Lim-Ratnam, C., Tan, M., & Ow, P. (2024). *Educational evaluation research in Asia: A scoping review. Asia Pacific Journal of Education, 44*(3), 552-568. https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2390663

Meyer, M., & Hudson, B. (Eds.). (2011). *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe*. Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvhktksh

Mutalova, D. A. (2025). A comparative analysis of foreign experiences in developing didactic support for specialized subjects in the system of continuous education. *Ekonomika i Sotsium, 5-2(132), 528-531*. https://cyberleninka.ru/article/n/acomparative-analysis-of-foreign-experiences-in-developing-didactic-support-forspecialized-subjects-in-the-system-of-continuous

Newman, K., & Gentile, E. (2020). *How teachers teach: Comparing classroom pedagogical practices in the Asia and Pacific region* (ADB Brief No. 154). Asian Development Bank. https://doi.org/10.22617/BRF200279

Pasha, A. (2023). Beyond a pedagogy of reason: Exploring a pedagogical approach for a non-Western context. *International Journal of Development Education and Global Learning, 15*(1), 4-13. https://doi.org/10.14324/IJDEGL.15.1.02

Rakhkochkine, A. (2011). The development of didactics in Russia: National traditions and international influences. In B. Hudson & M. A. Meyer (Eds.), *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe* (pp. 338-352). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvhktksh.24

Rakhkochkine, A. (2012). On the dichotomy of teacher-centred instruction and self-regulated learning in Russian didactics. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15*, 555-571. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0323-7

Riskulova, K. D., & Yuldoshova, U. B. (2020). The role of didactics in teaching process. *ISJ Theoretical & Applied Science, 5*(85), 786-792. https://doi.org/10.15863/TAS

Saito, H., & Atkinson, D. (2014). Students' cultural backgrounds and the impact on feedback processes in second language writing: A sociocultural perspective. *Journal of Second Language Writing, 23*(1), 17-30. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2013.11.001

Saravanakumar, A. R., & Padmini Devi, K. R. (2020). Indian higher education: Issues and opportunities. *Journal of Critical Reviews, 7*(2), 542-545. https://doi.org/10.31838/jcr.07.02.101

Sarkar Arani, M. R., Gao, Y., Wang, L., Shibata, Y., Lin, Y., Kuno, H., & Chichibu, T. (2024). From "content" to "competence": A cross-cultural analysis of pedagogical praxis in a Chinese science lesson. *Prospects, 54*(1), 155-173. https://doi.org/10.1007/s11125-022-09630-9

Shahzad, A. H. (2016*). Teacher education in Pakistan: Studying teachers' cognitions and didactical strategies* (Unpublished doctoral dissertation). Ghent University, Faculty of Psychology and Educational Sciences. https://biblio.ugent.be/publication/8500162

Τσιώλης, Γ. (2020). Η ποιοτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα. Στο Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης: Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σσ. 610-630). Gutenberg.

Vollmer, H. J., & Rothgangel, M. (2024). Didactics and Subject Didactics. International Dimensions. In H. J. Vollmer, & M. Rothgangel (Eds.), *General Subject Didactics: Comparative Insights into Subject Didactics as Academic Disciplines* (Vol. 4., pp. 29-39). Münster; New York: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998730

Vollmer, H. J., & Rothgangel, M. (2025). *General subject didactics: Development - theoretical insights - empirical results. Journal of Curriculum Studies*. https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2518392

Wen, P., & Zong, Y. (2021). *Pedagogical differences: A comparative reflection between Western and Chinese onsite class education*. *Proceedings of the 2021 International Conference on Modern Educational Technology and Social Sciences (ICMETSS 2021)* (Vol. 573, pp. 131-137). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/assehr.k.210824.029

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

Ζαγοριανάκος Αντώνης
Μαθηματικός Β' βάθμιας εκπαίδευσης,
ΣΕΠ Πανεπιστημιακών σχολών
matheart7@math.uoa.gr

Περίληψη

Το άγχος για τα Μαθηματικά αποτελεί ένα διαδεδομένο φαινόμενο που εμφανίζεται ήδη από την προσχολική ηλικία, επηρεάζοντας αρνητικά τη στάση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και τη μετέπειτα μαθησιακή πορεία των παιδιών (Dowker, Sarkar, & Looi, 2016). Οι ερευνητές υπογραμμίζουν την ανάγκη για έγκαιρες παρεμβάσεις που συνδυάζουν γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές στρατηγικές (Harari, Vukovic, & Bailey, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, οι κύβοι Dienes αναδεικνύονται ως ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο, καθώς προσφέρουν χειραπτική, πολυαισθητηριακή εμπειρία που διευκολύνει τη μετάβαση από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο επίπεδο κατανόησης (Carbonneau, Marley, & Selig, 2013). Η χρήση των κύβων επιτρέπει στα παιδιά να χειρίζονται αριθμητικές σχέσεις με τρόπο παιγνιώδη, μειώνοντας την πίεση και ενισχύοντας τη θετική συναισθηματική σύνδεση με τα Μαθηματικά. Μέσα από παιχνίδι, κατασκευές και συνεργατικές δραστηριότητες, οι μαθητές καλλιεργούν όχι μόνο γνωστικές δεξιότητες αλλά και κοινωνικο-συναισθηματικές, όπως η ανθεκτικότητα και η αυτοπεποίθηση (Siegler & Ramani, 2008). Η προοδευτική συνδεσιμότητα των χειραπτικών εμπειριών με τα συμβολικά Μαθηματικά εξασφαλίζει μια ομαλή μετάβαση, μειώνοντας το γνωστικό φορτίο και αποτρέποντας την ανάπτυξη τάσεων απομάκρυνσης που σχετίζονται με το άγχος (Sowell, 1989). Σημαντική είναι επίσης η διάσταση της συμπερίληψης. Οι κύβοι Dienes, ως πολυτροπικό μέσο, προσφέρουν ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση σε παιδιά με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, όπως μαθητές με δυσκολίες γλώσσας ή μαθησιακές διαφοροποιήσεις (Clements & Sarama, 2019). Η οπτική, κιναισθητική και απτική διάσταση των κύβων ενισχύει την κατανόηση και επιτρέπει τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που δεν αποκλείουν κανένα παιδί.

Έτσι, η διδασκαλία με κύβους Dienes δεν συμβάλλει μόνο στη μείωση του μαθηματικού άγχους, αλλά λειτουργεί και ως πρακτική που ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της ισότιμης συμμετοχής και της συμπερίληψης. Συνολικά, οι κύβοι Dienes συνιστούν μια τεκμηριωμένη, παιγνιώδη και συμπεριληπτική παρέμβαση για την προσχολική εκπαίδευση, που ενδυναμώνει τους μαθητές γνωστικά και συναισθηματικά, θέτοντας τα θεμέλια για θετική σχέση με τα Μαθηματικά και τη μελλοντική ενασχόληση με τα STEM πεδία.

Λέξεις-κλειδιά: Κύβοι Dienes, Μαθηματικά στην προσχολική εκπαίδευση, Συμπεριληπτική διδακτική, Μαθησιακό άγχος στα Μαθηματικά, Διδακτικά υλικά.

Abstract

Mathematics anxiety is a widespread phenomenon that appears as early as preschool age, negatively affecting children's attitudes, self-efficacy, and future learning trajectories (Dowker, Sarkar, & Looi, 2016). Researchers emphasize the need for early interventions that integrate cognitive, emotional, and social strategies (Harari, Vukovic, & Bailey, 2013). In this context, Dienes blocks emerge as a powerful pedagogical tool, as they provide a hands-on, multisensory experience that facilitates the transition from concrete to abstract understanding (Carbonneau, Marley, & Selig, 2013). The use of the blocks allows children to manipulate numerical relationships in a playful way, reducing pressure and fostering a positive emotional connection with mathematics. Through play, construction, and collaborative activities, students develop not only cognitive skills but also socio-emotional ones, such as resilience and self-confidence (Siegler & Ramani, 2008). The progressive linking of manipulative experiences with symbolic mathematics ensures a smooth transition, reducing cognitive load and preventing the development of avoidance tendencies associated with anxiety (Sowell, 1989). The dimension of inclusion is also significant. Dienes blocks, as a multimodal medium, offer equitable access to learning for children with different learning profiles, such as those with language difficulties or learning diversities (Clements & Sar-

ama, 2019). Their visual, kinesthetic, and tactile aspects enhance understanding and allow the creation of learning environments that exclude no child. Thus, teaching with Dienes blocks not only contributes to reducing mathematics anxiety but also operates as a practice aligned with the principles of equity and inclusion. Overall, Dienes blocks represent an evidence-based, playful, and inclusive intervention for early childhood education that empowers learners cognitively and emotionally, laying the foundation for a positive relationship with mathematics and future engagement with STEM fields.

Keywords: Dienes Cubes, Mathematics in preschool education, Inclusive teaching, Learning anxiety in Mathematics, Teaching materials.

Εισαγωγή

Το άγχος που συνδέεται με τη μάθηση των Μαθηματικών αποτελεί ένα από τα πλέον ερευνημένα φαινόμενα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την απόδοση, τη στάση και τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (Dowker, Sarkar, & Looi, 2016). Αν και συχνά θεωρείται ότι εμφανίζεται σε μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, έρευνες δείχνουν ότι οι πρώτες εκδηλώσεις του ανιχνεύονται ήδη από την προσχολική ηλικία, επηρεάζοντας την αυτοπεποίθηση, τη συμμετοχή και τη συναισθηματική στάση των παιδιών απέναντι στα Μαθηματικά (Harari, Vukovic, & Bailey, 2013). Η έγκαιρη παρέμβαση που ενσωματώνει γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις είναι κρίσιμη για τη δημιουργία θετικών μαθησιακών εμπειριών.

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί τον πρώτο οργανωμένο χώρο μάθησης, όπου τίθενται οι βάσεις για τη μελλοντική μαθηματική σκέψη και αυτο-αντίληψη. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από έντονη ανάγκη για αισθητηριακή, βιωματική και παιγνιώδη μάθηση. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις μαθηματικές έννοιες μέσω της πράξης, της κίνησης και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και τα αντικείμενα. Τα παιδαγωγικά υλικά που προσφέρουν χειραπτική εξερεύνηση, όπως οι κύβοι Dienes (multibase arithmetic blocks), ενισχύουν τη μαθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι κύβοι Dienes, που επινοήθηκαν από τον Zoltán Pál Dienes

τη δεκαετία του 1960, σχεδιάστηκαν για να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν τη δεκαδική δομή του αριθμητικού συστήματος και να οικοδομήσουν αριθμητικές έννοιες μέσω της χειραπτικής εμπειρίας. Η φιλοσοφία τους στηρίζεται στη μετάβαση από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, σύμφωνα με τις αρχές της γνωστικής ανάπτυξης, και προωθεί βιωματικές και πολυαισθητηριακές εμπειρίες (Carbonneau, Marley, & Selig, 2013).

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των κύβων δεν περιορίζεται στη γνωστική διάσταση. Η χειραπτική και παιγνιώδης φύση τους δημιουργεί μαθησιακό περιβάλλον χαμηλής απειλής, όπου το παιδί πειραματίζεται χωρίς φόβο λάθους. Αυτή η ελευθερία δράσης μειώνει το μαθηματικό άγχος, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους από τη σωστή απάντηση στη διαδικασία ανακάλυψης. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που εμπλέκουν αριθμητικά μοτίβα ενισχύουν τη θετική συναισθηματική σύνδεση των παιδιών με τα Μαθηματικά, βελτιώνοντας ταυτόχρονα τη γνωστική τους ανάπτυξη (Siegler & Ramani, 2008).

Η συμπερίληψη αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στη διδασκαλία των Μαθηματικών στην προσχολική ηλικία. Δεν αφορά μόνο τη φοίτηση όλων των παιδιών στο ίδιο περιβάλλον, αλλά τη διαμόρφωση διδακτικών πρακτικών που εξασφαλίζουν ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση, ανεξαρτήτως μαθησιακού προφίλ, γλωσσικού υπόβαθρου ή αναπτυξιακών διαφοροποιήσεων. Η ανάπτυξη της εκτελεστικής λειτουργίας συνδέεται στενά με τις πρώιμες μαθηματικές δεξιότητες, και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες επωφελούνται ιδιαίτερα από χειραπτικά και οπτικο-κινητικά μέσα (Clements & Sarama, 2019). Οι κύβοι Dienes, ως πολυτροπικό εργαλείο, παρέχουν οπτική, κιναισθητική και απτική πρόσβαση στις μαθηματικές έννοιες, επιτρέποντας τη διαφοροποιημένη και συνεργατική μάθηση. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού δεν είναι να μεταδώσει γνώση, αλλά να διευκολύνει την εμπειρία και να δημιουργήσει συνθήκες ασφάλειας και συμμετοχής.

Η φαινομενολογική προσέγγιση, όπως θεμελιώθηκε από τον Husserl και επεκτάθηκε από τον Merleau-Ponty, εστιάζει στην περιγραφή της εμπειρίας όπως βιώνεται, πριν αναχθεί σε θεωρητικά σχήματα. Στην εκπαίδευση, επιτρέπει να διερευνηθεί «πώς είναι» για το παιδί να μαθαίνει Μαθηματικά μέσω του σώματος, της αίσθησης και της πράξης, και πώς οι αριθμοί αποκαλύπτονται μέσα από την ενσώματη αλληλεπίδραση με αντικείμενα και άλλους.

Οι κύβοι Dienes λειτουργούν ως φαινομενολογικό πεδίο μαθησιακής εμπειρίας, όπου νόηση, συναίσθημα και σωματικότητα συνυφαίνονται στη μαθηματική νοηματοδότηση. Η αξιοποίησή τους στην προσχολική εκπαίδευση μειώνει το μαθηματικό άγχος και προάγει τη συμπερίληψη μέσω βιωματικών, παιγνιωδών και πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο, η μαθηματική μάθηση γίνεται ολιστική και ανθρωποκεντρική, με το παιδί ως ενεργό φορέα εμπειρίας και νοήματος.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το μαθηματικό άγχος στην προσχολική ηλικία

Το μαθηματικό άγχος αποτελεί ένα από τα πιο πολυσυζητημένα φαινόμενα στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς επηρεάζει όχι μόνο τη γνωστική απόδοση αλλά και τη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της μαθησιακής εμπειρίας. Ορίζεται ως αρνητική συναισθηματική κατάσταση φόβου, έντασης ή ανησυχίας που παρεμποδίζει την ικανότητα ενός ατόμου να ασχοληθεί αποτελεσματικά με μαθηματικές δραστηριότητες (Dowker, Sarkar, & Looi, 2016). Αν και θεωρούνταν φαινόμενο των μεγαλύτερων μαθητών, έρευνες δείχνουν ότι οι ρίζες του εντοπίζονται ήδη στην προσχολική ηλικία, όπου τα παιδιά διαμορφώνουν πρώιμες στάσεις απέναντι στα Μαθηματικά επηρεαζόμενα από το περιβάλλον και τις αντιδράσεις των ενηλίκων (Harari, Vukovic, & Bailey, 2013). Οι πρώιμες αυτές στάσεις μπορούν να ενισχύσουν ή να αναστείλουν τη μετέπειτα μαθησιακή πορεία.

Οι Ashcraft και Moore (2009) υποστηρίζουν ότι το μαθηματικό άγχος παρεμβαίνει στις γνωστικές διεργασίες μέσω της υπερφόρτωσης της μνήμης εργασίας, ιδιαίτερα κρίσιμης για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Στην προσχολική ηλικία, όπου οι εκτελεστικές λειτουργίες βρίσκονται υπό ανάπτυξη, η επίδραση αυτή μπορεί να είναι έντονη. Η πρόληψη απαιτεί περιβάλλον παιχνιδιού και ελεύθερης εξερεύνησης, όπου η έμφαση μετατοπίζεται από τη «σωστή απάντηση» στη διαδικασία ανακάλυψης. Το παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να χειριστούν έννοιες και σύμβολα μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, συνδέοντας τη μάθηση με τη χαρά και τη δημιουργικότητα και μειώνοντας το άγχος (Vygotsky, 1978· Siegler & Ramani, 2008).

Η ενσωμάτωση παιγνιωδών και χειραπτικών εμπειριών, όπως η χρήση των κύβων Dienes, προσφέρει πολυαισθητηριακή προσέγγιση που στηρίζει τη μετάβαση από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο επίπε-

δο κατανόησης (Carbonneau, Marley, & Selig, 2013). Οι κύβοι —μονάδες, δεκάδες, εκατοντάδες, χιλιάδες— επιτρέπουν στα παιδιά να «δουν», να «αγγίξουν» και να «νιώσουν» τη δομή του δεκαδικού συστήματος. Η θεωρία του Dienes βασίζεται σε έξι στάδια: ελεύθερη εξερεύνηση, αναγνώριση σχέσεων μέσω δράσης, αναπαράσταση με εικόνες ή σύμβολα, γενίκευση, τυποποίηση και εφαρμογή σε νέες καταστάσεις (Dienes, 1960, 1971). Η πορεία αυτή αντανακλά τα στάδια μάθησης του Bruner (1966) και τη γνωστική ανάπτυξη του Piaget (1952).

Η μετα-ανάλυση των Carbonneau, Marley και Selig (2013) δείχνει ότι τα χειραπτικά υλικά οδηγούν σε σημαντικά μαθησιακά οφέλη, όταν εντάσσονται νοηματικά στη διαδικασία. Η ενεργητική αλληλεπίδραση με τους κύβους καλλιεργεί μεταγνωστικές δεξιότητες: τα παιδιά αναστοχάζονται και εξηγούν τις ενέργειές τους, μεταβαίνοντας από την εμπειρική στη συνειδητή κατανόηση. Ο/η εκπαιδευτικός υποστηρίζει αυτή τη διαδικασία με κατάλληλες ερωτήσεις που ενισχύουν τη σκέψη και τη γλωσσική έκφραση των μαθηματικών εννοιών.

Ενσώματη γνώση και φαινομενολογική θεμελίωση

Η θεωρία της ενσώματης γνώσης (embodied cognition) προσφέρει μια σύγχρονη προοπτική που ευθυγραμμίζεται πλήρως με τη φαινομενολογική φιλοσοφία. Σύμφωνα με τον Merleau-Ponty (1945/2012), η γνώση δεν είναι αφηρημένη λειτουργία του νου, αλλά εμπειρία που ριζώνει στο σώμα και στον κόσμο. Το σώμα δεν είναι εργαλείο της σκέψης· είναι το ίδιο το μέσο με το οποίο αντιλαμβανόμαστε και νοηματοδοτούμε τον κόσμο.

Στο μαθησιακό περιβάλλον, αυτή η θέση σημαίνει ότι οι μαθηματικές έννοιες δεν μπορούν να γίνουν πλήρως κατανοητές χωρίς ενσώματη δράση. Οι κύβοι Dienes επιτρέπουν στο παιδί να βιώσει αριθμητικές σχέσεις μέσω απτικών, οπτικών και κιναισθητικών εμπειριών. Όταν ένα παιδί συνδέει και αποσυνδέει κύβους, δεν εκτελεί απλώς μια πράξη· ενσαρκώνει την έννοια της πρόσθεσης ή της αφαίρεσης.

Η φαινομενολογία του Husserl (1931/1970) προσθέτει τη διάσταση της διυποκειμενικότητας: η γνώση είναι αποτέλεσμα κοινής εμπειρίας. Στο πλαίσιο των κύβων Dienes, η μάθηση είναι συλλογική — αναδύεται μέσα από τον διάλογο, τη συνεργασία και την κοινή δράση.

Σύγχρονοι στοχαστές όπως ο Shaun Gallagher (2006) και ο Lawrence Shapiro (2019) επεκτείνουν αυτή τη θεώρηση, υποστηρίζοντας ότι η μάθηση είναι «ενσώματη πρακτική» που περιλαμβάνει αλλη-

λεπιδράσεις με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι Lakoff και Núñez (2000) επισημαίνουν ότι ακόμη και οι αφηρημένες μαθηματικές έννοιες έχουν ρίζες σε μεταφορές που προέρχονται από σωματικές εμπειρίες (π.χ. «περισσότερο» = «πιο ψηλά»). Έτσι, τα χειραπτικά μέσα όπως οι κύβοι Dienes λειτουργούν ως γνωστικά εργαλεία που συνδέουν τον σωματικό κόσμο με τον συμβολικό.

Από φαινομενολογική σκοπιά, η χρήση των κύβων Dienes δημιουργεί συνθήκες «επιστροφής στα πράγματα καθαυτά» — στη ζωντανή εμπειρία του παιδιού. Η γνώση δεν επιβάλλεται από έξω, αλλά αναδύεται μέσα από τη βιωματική αλληλεπίδραση του παιδιού με το υλικό. Αυτή η προσέγγιση ανατρέπει τη λογική της διδασκαλίας ως μετάδοσης και την αντικαθιστά με μια παιδαγωγική της εμπειρίας (van Manen, 2016).

Οι κύβοι Dienes ως μέσο μείωσης του μαθηματικού άγχους

Η χειραπτική, βιωματική φύση των κύβων Dienes μειώνει το μαθηματικό άγχος με τρεις τρόπους: εξοικείωση μέσω παιχνιδιού, ενίσχυση αυτο-αποτελεσματικότητας και δημιουργία θετικών συναισθηματικών συνδέσεων. Σύμφωνα με τον Sowell (1989), η χρήση χειραπτικών υλικών προάγει την κατανόηση και τις θετικές στάσεις απέναντι στα Μαθηματικά, ενώ η απουσία φόβου του λάθους καθιστά τη μαθησιακή δραστηριότητα ασφαλή και δημιουργική. Η θεωρία της ροής του Csikszentmihalyi (1990) εξηγεί ότι η ισορροπία πρόκλησης και ικανοτήτων προκαλεί συγκέντρωση, χαρά και πλήρη εμπλοκή. Από φαινομενολογική σκοπιά, οι κύβοι μετατρέπουν τους αριθμούς σε βιωμένες εμπειρίες, δίνοντας υπαρξιακό και συναισθηματικό βάθος στη μάθηση.

Οι κύβοι Dienes και η συμπεριληπτική παιδαγωγική

Σύμφωνα με τους Clements και Sarama (2019), τα πολυαισθητηριακά μέσα διευκολύνουν τη μάθηση παιδιών με διαφοροποιήσεις. Οι κύβοι προσφέρουν οπτικά, απτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα, υποστηρίζοντας το UDL (CAST, 2018) και προάγοντας συνεργασία, κοινωνική μάθηση και αυτοπεποίθηση. Η φαινομενολογική προσέγγιση υπογραμμίζει τη διυποκειμενικότητα: η μάθηση είναι κοινή εμπειρία και το καθήκον του/της εκπαιδευτικού είναι να ενσωματώνει διαφορετικές βιωματικές προοπτικές σε μια κοινότητα νοήματος.

Φαινομενολογική Μεθοδολογία

Η φαινομενολογία, ως φιλοσοφικό και ερευνητικό ρεύμα, αποσκοπεί στη περιγραφή και κατανόηση της εμπειρίας όπως αυτή βιώνεται, πριν υποβληθεί σε θεωρητική ερμηνεία ή κατηγοριοποίηση. Θεμελιωμένη στο έργο του Edmund Husserl και επεκταμένη από στοχαστές όπως ο Maurice Merleau-Ponty, προσφέρει ένα ισχυρό πλαίσιο για την ερμηνεία των βιωμένων μαθησιακών εμπειριών στην εκπαίδευση.
Η επιλογή της φαινομενολογικής προσέγγισης στην παρούσα μελέτη εδράζεται στην ανάγκη να κατανοηθεί πώς τα παιδιά βιώνουν τη μαθηματική εμπειρία όταν αλληλεπιδρούν με τους κύβους Dienes: τι σημαίνει «μαθαίνω Μαθηματικά» μέσω της αφής, της κίνησης και της πράξης; Πώς μετασχηματίζεται η σχέση τους με τις μαθηματικές έννοιες, το σώμα και τους άλλους; Αυτά τα ερωτήματα δεν μπορούν να απαντηθούν αποκλειστικά μέσα από ποσοτικά ή συμπεριφοριστικά μοντέλα· απαιτούν επιστροφή στην ίδια την εμπειρία, όπως αυτή εμφανίζεται στο παιδί και στον/στην εκπαιδευτικό.

Η φαινομενολογία του Edmund Husserl

Ο Husserl (1931/1970) όρισε τη φαινομενολογία ως επιστήμη της συνείδησης και της πρόθεσης — δηλαδή του τρόπου με τον οποίο το υποκείμενο στρέφεται προς τον κόσμο και του αποδίδει νόημα. Η γνωστή αρχή "προς τα πράγματα καθαυτά" (zu den Sachen selbst) εκφράζει την απαίτηση να στραφούμε στην ίδια τη βιωμένη εμπειρία, αποβάλλοντας προκαταλήψεις και θεωρητικά φίλτρα.

Για να επιτευχθεί αυτό, ο Husserl εισήγαγε τη διαδικασία της "epoché" ή "φαινομενολογικής αναστολής", όπου ο ερευνητής «παραμερίζει» προσωρινά τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις για να περιγράψει την εμπειρία στην καθαρή της μορφή. Στην παρούσα εκπαιδευτική εφαρμογή, αυτό σημαίνει ότι ο/η ερευνητής/τρια (ή ο/η εκπαιδευτικός) δεν προσεγγίζει τα παιδιά με έτοιμες κατηγορίες («ικανό», «αδύναμο», «ανήσυχο» παιδί), αλλά παρατηρεί και περιγράφει πώς το παιδί ζει τη μαθηματική εμπειρία: πώς αγγίζει, οργανώνει, αντιδρά, χαίρεται ή απογοητεύεται.

Η αποβλεπτικότητα/προθεσιακότητα (intentionality) είναι κεντρική στη φαινομενολογία του Husserl. Κάθε εμπειρία έχει έναν προσανατολισμό — στρέφεται προς κάτι. Όταν το παιδί αγγίζει έναν κύβο, δεν βιώνει απλώς μια απτική αίσθηση· βιώνει «το ένα» ή «το δέκα», το «περισ-

σότερο» ή το «λιγότερο». Οι αριθμοί, έτσι, δεν είναι αφηρημένα σύμβολα, αλλά αντικείμενα νοήματος που εμφανίζονται μέσα στην εμπειρία του κόσμου.

Η φαινομενολογική περιγραφή στοχεύει όχι στην εξήγηση αλλά στην ουσιαστική κατανόηση (essence) του φαινομένου — στο να αναδειχθούν οι σταθερές δομές της εμπειρίας όπως βιώνεται από τους συμμετέχοντες. Στην περίπτωση των κύβων Dienes, η ουσία της εμπειρίας μπορεί να περιλαμβάνει τη χαρά του παιχνιδιού, την αίσθηση ελέγχου, τη σωματική αλληλεπίδραση και την ανακάλυψη μαθηματικής τάξης μέσα από την πράξη.

Η μέθοδος αυτή έχει εφαρμοστεί ευρέως στις παιδαγωγικές επιστήμες. Ο van Manen (2016), κορυφαίος εκπρόσωπος της παιδαγωγικής φαινομενολογίας, υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική έρευνα οφείλει να παραμένει «πιστή στη ζωντανή εμπειρία» και να αναζητά το νόημα της παιδαγωγικής πράξης όπως αυτή βιώνεται από το παιδί και τον/την εκπαιδευτικό.

Η φαινομενολογία του Merleau-Ponty και η ενσώματη εμπειρία

Ενώ ο Husserl επικεντρώθηκε στη συνείδηση, ο Merleau-Ponty (1945/2012) μετατόπισε το ενδιαφέρον στο σώμα ως τόπο της αντίληψης και της γνώσης. Για τον Merleau-Ponty, το σώμα δεν είναι εργαλείο της νόησης αλλά ο τρόπος με τον οποίο βρισκόμαστε στον κόσμο. Μέσα από το σώμα μας αντιλαμβανόμαστε, πράττουμε και κατανοούμε.

Η έννοια της ενσώματης αντίληψης (perception incarnée) έχει θεμελιώδη σημασία για τη μελέτη της μάθησης μέσω χειραπτικών υλικών. Οι κύβοι Dienes προσκαλούν το παιδί σε μια σωματική πράξη νοηματοδότησης: το παιδί πιάνει, στοιβάζει, συγκρίνει, μετακινεί, και μέσα από αυτή τη δράση κατανοεί τις σχέσεις των αριθμών. Το σώμα γίνεται φορέας μαθηματικής σκέψης.

Σύγχρονες έρευνες στη γνωσιακή επιστήμη (Gallagher, 2006; Shapiro, 2019) έχουν επιβεβαιώσει ότι η ενσώματη δράση παίζει κρίσιμο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ιδίως στα πρώτα αναπτυξιακά στάδια. Η κινητική εμπλοκή ενισχύει τη μνήμη, την προσοχή και τη συναισθηματική συμμετοχή, ενώ συμβάλλει στην οικοδόμηση εννοιολογικών δικτύων με βιωματικό υπόβαθρο.

Η φαινομενολογία του Merleau-Ponty βοηθά να κατανοήσουμε τη μαθηματική εμπειρία όχι ως εσωτερική νοητική διαδικασία αλλά ως

σχέση μεταξύ σώματος, αντικειμένων και κόσμου. Το παιδί «βλέπει» το δέκα όχι μόνο με τα μάτια του, αλλά με τα χέρια του· το σώμα «σκέφτεται» καθώς πράττει.

Εφαρμογή της φαινομενολογικής μεθοδολογίας στην προσχολική έρευνα

Η φαινομενολογική μεθοδολογία στην προσχολική εκπαίδευση επιδιώκει να καταγράψει την υποκειμενική εμπειρία του παιδιού χωρίς να την περιορίζει σε προκαθορισμένα ερευνητικά εργαλεία. Η μελέτη των κύβων Dienes μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από παρατήρηση, ημι-δομημένες συνεντεύξεις (με εκπαιδευτικούς ή γονείς) και ανάλυση αφηγήσεων (π.χ. πώς τα παιδιά περιγράφουν αυτό που έκαναν).

Η ερευνητική διαδικασία περιλαμβάνει τα εξής στάδια (Moustakas, 1994):

1. Περιγραφή της εμπειρίας όπως δίνεται από τους συμμετέχοντες.
2. Οριζόντιση (horizonalization) – όλες οι δηλώσεις θεωρούνται αρχικά ισότιμες.
3. Συσχέτιση και αναζήτηση θεμάτων που επαναλαμβάνονται.
4. Σύνθεση της ουσίας (textural and structural description) – η περιγραφή του «τι» και του «πώς» βιώθηκε το φαινόμενο.

Η έρευνα στο προσχολικό πλαίσιο οφείλει να λαμβάνει υπόψη τη μη λεκτική διάσταση της εμπειρίας. Τα παιδιά συχνά εκφράζουν τη μάθησή τους μέσω κινήσεων, εκφράσεων, ρυθμού και σιωπής. Η φαινομενολογία, επειδή δίνει προτεραιότητα στη ζώσα εμπειρία, προσφέρει εργαλεία κατανόησης αυτών των μορφών έκφρασης.

Η παρατήρηση λειτουργεί εδώ όχι ως μέτρηση, αλλά ως παρουσία. Ο ερευνητής συμμετέχει στο πλαίσιο, βιώνει το φαινόμενο μαζί με τα παιδιά, επιδιώκοντας να «συναντήσει» τον κόσμο τους. Αυτή η εμπλοκή είναι συμβατή με την έννοια της διυποκειμενικότητας του Husserl: η κατανόηση προκύπτει μέσα από τη συνάντηση των συνειδήσεων.

Επιπλέον, η φαινομενολογική έρευνα δεν επιδιώκει γενικεύσεις αλλά βαθιά κατανόηση. Η αξία της δεν έγκειται στο δείγμα αλλά στην πυκνότητα της περιγραφής και στην ερμηνευτική της ευαισθησία. Όπως υποστηρίζει ο van Manen (2016), ο στόχος είναι να «αποδοθεί το βίωμα έτσι ώστε ο αναγνώστης να το αναγνωρίσει ως αυθεντικό και αληθινό».

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη φαινομενολογική παιδαγωγική

Η φαινομενολογία δεν είναι μόνο ερευνητική μέθοδος αλλά και στάση παιδαγωγική. Ο/η εκπαιδευτικός που εμπνέεται από αυτή την προσέγγιση λειτουργεί ως συνοδοιπόρος στην εμπειρία και όχι ως πομπός γνώσης. Η διδασκαλία με κύβους Dienes, υπό το πρίσμα της φαινομενολογίας, δεν αφορά απλώς τη μετάδοση της έννοιας της δεκάδας ή της μονάδας, αλλά την καλλιέργεια ενός βιωματικού διαλόγου ανάμεσα στο παιδί και τα μαθηματικά φαινόμενα.

Ο Merleau-Ponty (1964) υπογραμμίζει ότι η αντίληψη είναι πάντοτε σχεσιακή· το παιδί και το αντικείμενο ανήκουν στην ίδια «υφή» του κόσμου. Ο/η εκπαιδευτικός, επομένως, δεν «παρατηρεί» απλώς το παιδί, αλλά συμμετέχει ενεργά στη συγκρότηση του μαθησιακού του κόσμου. Αυτή η συμμετοχή προϋποθέτει ευαισθησία, στοχασμό και ικανότητα να «ακούει» τις εκφάνσεις του βιώματος, ακόμη και τις σιωπηρές.

Η φαινομενολογική παιδαγωγική (van Manen, 2016) ενθαρρύνει τον/την εκπαιδευτικό να αναρωτηθεί:

- Τι σημαίνει για το παιδί αυτή η εμπειρία;
- Πώς βιώνει τη σχέση με το μαθηματικό αντικείμενο;
- Πώς η μάθηση συνδέεται με τη χαρά, την ανακάλυψη, την απογοήτευση ή την περηφάνια;

Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα οδηγούν σε αναστοχαστικές πρακτικές που ενισχύουν τη συμπερίληψη, την ενσυναίσθηση και τη διαφοροποιημένη μάθηση.

Συνοψίζοντας

Η φαινομενολογική μεθοδολογία, εμπνευσμένη από τους Husserl και Merleau-Ponty, προσφέρει μια ολιστική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση στη μελέτη της μαθηματικής μάθησης στην προσχολική ηλικία. Επιτρέπει να κατανοηθεί το φαινόμενο «μάθηση με κύβους Dienes» όχι ως σύνολο συμπεριφορών αλλά ως ενσώματη εμπειρία νοήματος.

- Η φαινομενολογική προοπτική: Τοποθετεί το παιδί στο επίκεντρο της μαθησιακής πράξης ως φορέα εμπειρίας.
- Αναγνωρίζει τη σώμα-νους-κόσμος ενότητα ως βάση της μαθηματικής κατανόησης.
- Θεμελιώνει τη διδασκαλία ως πράξη συμμετοχής και σχέσης, όχι ως μετάδοσης.

- Προσφέρει μεθοδολογικά εργαλεία για να κατανοηθεί η υποκειμενική διάσταση του μαθηματικού άγχους και η δυναμική της συμπεριληπτικής εμπειρίας.

Η επόμενη ενότητα θα εστιάσει στην ανάλυση της παιδαγωγικής εφαρμογής των κύβων Dienes υπό το φως αυτής της φαινομενολογικής θεώρησης, εξετάζοντας πώς η πράξη, η αίσθηση και η κοινωνική αλληλεπίδραση μετασχηματίζουν τη μαθηματική εμπειρία των παιδιών.

Ανάλυση και Παιδαγωγικές Προεκτάσεις

Η φαινομενολογική θεώρηση, όπως αναπτύχθηκε από τους Husserl και Merleau-Ponty, προσφέρει ένα πρίσμα μέσω του οποίου η μαθηματική εμπειρία των παιδιών μπορεί να κατανοηθεί ως ενσώματη, προθεσιακή (αποβλεπτική) και διυποκειμενική. Η ανάλυση που ακολουθεί επιχειρεί να συνδέσει αυτή τη θεωρητική βάση με την πρακτική εφαρμογή των κύβων Dienes στην προσχολική εκπαίδευση, διερευνώντας τις ενσώματες διαστάσεις της μάθησης, τη μείωση του μαθηματικού άγχους και τη συμπεριληπτική δυναμική του υλικού.

Οι κύβοι Dienes ως ενσώματη μαθησιακή εμπειρία

Η μαθηματική γνώση δεν συγκροτείται μόνο σε λεκτικό ή συμβολικό επίπεδο, αλλά κυρίως μέσα από αισθητηριακή και κινητική εμπλοκή με τον κόσμο. Οι κύβοι Dienes επιτρέπουν στα παιδιά να εξερευνήσουν βασικές μαθηματικές έννοιες, όπως μονάδα, δεκάδα και αξία θέσης, μέσα από το σώμα και τη δράση. Η χειραπτικότητα αποτελεί, σύμφωνα με τον Merleau-Ponty (1945/2012), τη βάση της αντίληψης: «το σώμα είναι το όργανο όλων των οργάνων». Οι κινήσεις των παιδιών—στοίβαγμα, ομαδοποίηση ή αποσύνδεση κύβων—δεν είναι τυχαίες αλλά προθεσιακές πράξεις νοηματοδότησης (Husserl, 1931/1970), καθιστώντας τον αριθμό ορατό και αγγίξιμο.

Η εμπλοκή με χειραπτικά υλικά υποστηρίζει τη μετάβαση από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο (Carbonneau, Marley & Selig, 2013). Τα παιδιά κατανοούν βαθύτερα τις μαθηματικές σχέσεις επειδή οι αισθητηριακές εμπειρίες τους οργανώνουν γνωστικά σχήματα που αργότερα μεταφράζονται σε αφηρημένες αναπαραστάσεις. Η διακριτή δομή των κύβων Dienes ενσαρκώνει τη δεκαδική αρχή με φυσικό και απτό τρόπο. Η σύνδεση της αισθητηριακής εμπειρίας με τις μαθηματικές έννοιες μειώνει το γνωστικό φορτίο: ο μαθητής ανακαλύπτει τις σχέσεις μέσω σώ-

ματος και κίνησης, ενισχύοντας την κατανόηση και τη μνήμη (Gallagher, 2006).

Η παιγνιώδης διάσταση των κύβων δημιουργεί περιβάλλον ασφαλούς πειραματισμού, όπου το λάθος θεωρείται ευκαιρία διερεύνησης. Δραστηριότητες όπως «χτίσε τον αριθμό 12» ή «ποιος έχει περισσότερους κύβους» προάγουν κοινωνικές δεξιότητες και αυτορρύθμιση. Το παιχνίδι με αριθμητικές δομές μειώνει το άγχος και ενισχύει την κατανόηση της γραμμικής ακολουθίας αριθμών, ιδιαίτερα σε παιδιά από μειονεκτικά περιβάλλοντα (Siegler & Ramani, 2008). Φαινομενολογικά, η εμπειρία με τους κύβους αποτελεί «ενσώματη συνομιλία» με τον μαθηματικό κόσμο, όπου η γνώση συνυφαίνεται με σώμα και νόημα.

Μείωση μαθηματικού άγχους και ενδυνάμωση αυτο-αποτελεσματικότητας

Το μαθηματικό άγχος εμφανίζεται ήδη στην προσχολική ηλικία και συνδέεται με αρνητικές εμπειρίες αποτυχίας (Harari, Vukovic & Bailey, 2013; Dowker, Sarkar & Looi, 2016). Η φαινομενολογική προσέγγιση δείχνει ότι το άγχος δεν είναι μόνο συναισθηματική αντίδραση αλλά τρόπος σχέσης με τον μαθηματικό κόσμο. Οι κύβοι Dienes μετασχηματίζουν αυτή τη σχέση: η χειραπτική και παιγνιώδης εμπλοκή δίνει στο παιδί έλεγχο, καθώς η μάθηση συμβαίνει μέσα στην πράξη και οι ποσότητες αποκτούν ορατή μορφή.

Αυτό δημιουργεί συνθήκες αυτο-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1997), όπου η επιτυχία μετράται με βιώματα επίτευξης και όχι μόνο με σωστές απαντήσεις. Η επαφή με το υλικό μειώνει το γνωστικό άγχος, λειτουργώντας ως «γνωστικοί σταθεροποιητές» (Sowell, 1989). Το παιδί κατανοεί τους αριθμούς μέσω πράξης, όχι ως δυσνόητα αντικείμενα. Η θετική συναισθηματική σύνδεση ενισχύεται μέσω παιχνιδιού, συνεργασίας και αισθητηριακής απόλαυσης, αυξάνοντας τη γνωστική επεξεργασία και την επιμονή (Harari et al., 2013).

Οι κύβοι Dienes λειτουργούν ως μέσο συναισθηματικής ενδυνάμωσης: ο/η εκπαιδευτικός συνοδεύει χωρίς να αξιολογεί, δημιουργώντας περιβάλλον ασφάλειας, όπου το παιδί μπορεί να εκφραστεί, να κάνει λάθη και να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του με τα Μαθηματικά. Η διυποκειμενικότητα (intersubjectivity) ενισχύει την αναγνώριση και την αυτοεκτίμηση, μειώνοντας το άγχος και ενδυναμώνοντας τη μάθηση.

Συμπερίληψη και διαφοροποιημένη μάθηση

Η σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από γνωστικές, γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Οι κύβοι Dienes, χάρη στη **πολυαισθητηριακή** και **ανοικτή φύση** τους, προσφέρουν μια ουσιαστική βάση για **συμπεριληπτική και διαφοροποιημένη διδασκαλία** (Clements & Sarama, 2019).

Από φαινομενολογική σκοπιά, η συμπερίληψη δεν είναι μόνο διδακτική στρατηγική αλλά **βιωματική συνθήκη ισοτιμίας**. Όταν όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση στην ίδια εμπειρία — αγγίζουν, βλέπουν, χειρίζονται, κατασκευάζουν — τότε όλα «ανήκουν» στον κοινό μαθησιακό κόσμο. Η εμπειρία του «ανήκειν» (belonging) έχει υπαρξιακή σημασία: συνδέει το παιδί με τον κόσμο και με τους άλλους (Merleau-Ponty, 1964).

Εξίσωση πρόσβασης στη μαθηματική μάθηση

Παιδιά με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ — π.χ. με δυσκολίες γλώσσας, μαθησιακές διαφοροποιήσεις ή κινητικά ζητήματα — μπορούν να συμμετέχουν **ισότιμα**, καθώς οι κύβοι Dienes ενεργοποιούν πολλαπλά κανάλια μάθησης: οπτικό, κιναισθητικό και απτικό. Αυτό συνάδει με τη θεωρία των πολλαπλών μορφών αναπαράστασης (Bruner, 1966) και τις σύγχρονες προσεγγίσεις της **Universal Design for Learning (UDL)**, που προτείνουν ευέλικτα μέσα έκφρασης και εμπλοκής.

Η φαινομενολογική διάσταση προσθέτει ότι το κάθε παιδί βιώνει τον κόσμο με μοναδικό τρόπο. Η διδασκαλία με κύβους Dienes προσφέρει **χώρο για αυτή τη μοναδικότητα**, καθώς το νόημα δεν επιβάλλεται αλλά αναδύεται μέσα από το προσωπικό βίωμα.

Εφαρμογές και δραστηριότητες στην προσχολική ηλικία

Η χρήση των κύβων στην προσχολική τάξη μπορεί να ενσωματωθεί οργανικά στη ρουτίνα μέσα από δραστηριότητες που συνδυάζουν παιχνίδι, συνεργασία και κατασκευή. Παραδείγματα:

- "Χτίζω τον αριθμό μου": Τα παιδιά δημιουργούν τον αγαπημένο τους αριθμό με κύβους και τον περιγράφουν.
- "Ο πύργος της δεκάδας": Ομαδική δραστηριότητα όπου τα παιδιά συνεργάζονται για να σχηματίσουν δεκάδες, συνδέοντας τις με ποσότητες αντικειμένων (π.χ. φρούτα).

- "Το ταξίδι των κύβων": Σενάριο ρόλων όπου οι κύβοι «ταξιδεύουν» και συνενώνονται, δίνοντας έμφαση στις προσθέσεις και αφαιρέσεις.

Οι δραστηριότητες αυτές ευνοούν την κοινωνική εμπλοκή και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Κάθε παιδί μπορεί να συμμετέχει σύμφωνα με τις δυνατότητές του, να εκφράζεται με το σώμα, τη φωνή ή τη δράση, χωρίς περιορισμούς γλωσσικής ή γνωστικής φύσης.

Παιδαγωγικές προτάσεις για εκπαιδευτικούς

Ο/η εκπαιδευτικός, υιοθετώντας φαινομενολογική στάση, μπορεί να αξιοποιήσει τους κύβους Dienes με τρόπους που ενισχύουν τη συμπερίληψη:

1. Παρατήρηση της εμπειρίας: Να παρακολουθεί πώς κάθε παιδί βιώνει τη δραστηριότητα — όχι μόνο τι «μαθαίνει», αλλά πώς αισθάνεται και εκφράζεται.
2. Αναστοχασμός και προσαρμογή: Να σχεδιάζει δραστηριότητες που επιτρέπουν εναλλακτικές διαδρομές κατανόησης.
3. Διαλογική μάθηση: Να προάγει τη συζήτηση και την κοινή ανακάλυψη, δίνοντας αξία σε κάθε συμβολή.
4. Ενίσχυση του συναισθήματος ασφάλειας: Να δημιουργεί κλίμα όπου το λάθος αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία μάθησης.
5. Διασύνδεση με τον κόσμο του παιδιού: Να συνδέει τις δραστηριότητες με εμπειρίες της καθημερινότητας, ώστε οι μαθηματικές έννοιες να αποκτούν προσωπικό νόημα.

Η φαινομενολογική παιδαγωγική δεν επιβάλλει ένα ενιαίο μοντέλο· επιδιώκει τη συνάντηση παιδιού–εκπαιδευτικού–αντικειμένου ως κοινό χώρο εμπειρίας. Οι κύβοι Dienes αποτελούν εξαιρετικό μέσο για να επιτευχθεί αυτή η συνάντηση, καθώς ενώνουν το αισθητό με το νοητό και το ατομικό με το συλλογικό.

Συνοψίζοντας

Η ανάλυση έδειξε ότι η χρήση των κύβων Dienes στο προσχολικό πλαίσιο:

- Μετατρέπει τη μάθηση των Μαθηματικών σε ενσώματη εμπειρία νοήματος.
- Μειώνει το μαθηματικό άγχος μέσω της βιωματικής επιτυχίας και της θετικής συναισθηματικής σύνδεσης.
- Ενισχύει την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αίσθηση ικανότητας.

- Προάγει τη συμπερίληψη, καθώς προσφέρει πολλαπλές διαδρομές συμμετοχής και κατανόησης.

Από φαινομενολογική σκοπιά, οι κύβοι Dienes δεν είναι απλώς εργαλείο μάθησης, αλλά μέσο ύπαρξης και σχέσης με τον μαθηματικό κόσμο· ένα «ενδιάμεσο φαινόμενο» όπου σώμα, σκέψη και συναίσθημα συναντώνται, θεμελιώνοντας θετική και ισότιμη μαθηματική εμπειρία.

Συμπεράσματα και Παιδαγωγικές Προτάσεις

Περίληψη των βασικών ιδεών

Το μαθηματικό άγχος αποτελεί ένα σύνθετο ψυχοπαιδαγωγικό φαινόμενο που, όπως αναφέρουν οι Dowker, Sarkar και Looi (2016), μπορεί να εμφανιστεί ήδη στην προσχολική ηλικία, επηρεάζοντας στάση, αυτοπεποίθηση και μελλοντική μαθησιακή πορεία των παιδιών. Η έγκαιρη παρέμβαση είναι καθοριστική, καθώς τα πρώτα χρόνια της μάθησης αποτελούν «παράθυρο ευκαιρίας» για τη διαμόρφωση θετικής συναισθηματικής σχέσης με τα Μαθηματικά (Harari, Vukovic & Bailey, 2013).

Σε αυτό το πλαίσιο, τα χειραπτικά μέσα, και ειδικά οι κύβοι Dienes, λειτουργούν ως γέφυρα μεταξύ βιωματικού και αφηρημένου, επιτρέποντας στα παιδιά να «ζήσουν» τις μαθηματικές έννοιες μέσα από σώμα και πράξη. Η φαινομενολογική προσέγγιση, εμπνευσμένη από τους Husserl και Merleau-Ponty, προσφέρει θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση αυτής της εμπειρίας ως ενσώματης, προθεσιακής και διυποκειμενικής.

Η μάθηση δεν είναι μηχανική μετάδοση γνώσης, αλλά συνάντηση σώματος, νοήματος και σχέσης. Οι κύβοι Dienes, ως πολυαισθητηριακό μέσο, μετατρέπουν τη μαθηματική γνώση σε βιωματική εμπειρία, δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τον αριθμό, τη δομή και τη λογική μέσω δράσης, παρατήρησης και αλληλεπίδρασης. Η φαινομενολογική ανάγνωση αυτής της πρακτικής δείχνει ότι η μάθηση αφορά όχι μόνο «τι γνωρίζουν τα παιδιά», αλλά πώς βιώνουν τη σχέση τους με τα Μαθηματικά, ως κάτι δικό τους, προσβάσιμο και δημιουργικό.

Κύρια ευρήματα και συμπεράσματα

Μείωση μαθηματικού άγχους: Οι χειραπτικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες που στηρίζονται στους κύβους Dienes μειώνουν την ένταση και τον φόβο απέναντι στα Μαθηματικά, προσφέροντας συμμετοχή και πειραματισμό χωρίς πίεση για γνωστική «επάρκεια» (Sowell, 1989; Carbonneau, Marley & Selig, 2013).
Ενίσχυση αυτο-αποτελεσματικότητας και θετικής στάσης: Η χειραπτι-κή επιτυχία ενισχύει την αίσθηση επάρκειας του παιδιού, δημιουργώντας θετική συναισθηματική ανατροφοδότηση και διάθεση για συνεχή εμπλοκή (Bandura, 1997).
Συμπερίληψη και διαφοροποίηση: Οι κύβοι Dienes προάγουν συμμετοχικότητα, καθώς απευθύνονται σε ποικίλα μαθησιακά προφίλ. Τα παιδιά με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να συμμετάσχουν μέσα από σώμα και πράξη, χωρίς να αποκλείονται από τον νοηματικό πυρήνα (Clements & Sarama, 2019).
Φαινομενολογική αξία της ενσώματης εμπειρίας: Οι κύβοι Dienes καθιστούν ορατό αυτό που ο Merleau-Ponty (1964) περιέγραψε ως «σάρκα του κόσμου», δίνοντας σχήμα, υφή και ρυθμό στη μαθηματική γνώση μέσα από τη συνύφανση σώματος και περιβάλλοντος.

Συνολικά, οι κύβοι Dienes μετασχηματίζουν τη σχέση των παιδιών με τα Μαθηματικά, από άγχος και αποστασιοποίηση προς χαρά, δημιουργικότητα και ενεργή συμμετοχή.

Πρακτικές συστάσεις για την προσχολική εκπαίδευση

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, προκύπτουν συγκεκριμένες παιδαγωγικές κατευθύνσεις για τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς της προσχολικής εκπαίδευσης:

1. Οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος

- Δημιουργία γωνιών μαθηματικού παιχνιδιού με ελεύθερη πρόσβαση στους κύβους Dienes και άλλα χειραπτικά μέσα.
- Ενσωμάτωση των κύβων σε δραστηριότητες ρουτίνας (μέτρημα παρόντων, κατασκευή πύργων, σύγκριση ποσοτήτων) ώστε η μαθηματική εμπειρία να γίνει καθημερινή και βιωματική.

2. Εκπαιδευτική κατάρτιση και αναστοχασμός

- Οι νηπιαγωγοί χρειάζεται να εκπαιδευτούν όχι μόνο στη χρήση των υλικών, αλλά και στη φαινομενολογική στάση παρατήρησης: να δίνουν χώρο στην εμπειρία του παιδιού, να παρατηρούν πώς το κάθε παιδί νοηματοδοτεί το αντικείμενο και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία αναλόγως.
- Η επιμόρφωση θα πρέπει να συνδυάζει θεωρητική κατανόηση (ενσώματη μάθηση, μαθηματικό άγχος, συμπερίληψη) και πρακτικές εφαρμογές με αναστοχασμό επί της πράξης.

3. Διαφοροποίηση δραστηριοτήτων

- Παροχή πολλαπλών τρόπων έκφρασης: ορισμένα παιδιά μπορεί να εκφράσουν κατανόηση μέσω χειρισμού, άλλα μέσω λόγου ή σχεδίου.
- Σχεδίαση δραστηριοτήτων με προοδευτική πολυπλοκότητα: από τον χειρισμό μεμονωμένων μονάδων έως τη σύνθεση δεκάδων και εκατοντάδων.
- Ενσωμάτωση συνεργατικών παιχνιδιών που ενισχύουν τη διυποκειμενικότητα και το κοινό βίωμα.

4. Αξιολόγηση της μαθησιακής εμπειρίας

- Η αξιολόγηση να επικεντρώνεται όχι μόνο στο αποτέλεσμα (π.χ. σωστές απαντήσεις), αλλά στο πώς βιώνεται η μαθηματική πράξη.
- Οι παρατηρήσεις μπορούν να καταγράφονται ποιοτικά, με βάση δείκτες συμμετοχής, αυτοπεποίθησης και συναισθηματικής εμπλοκής.

Οι παραπάνω συστάσεις ενισχύουν την ιδέα ότι η διδασκαλία των Μαθηματικών στην προσχολική ηλικία δεν είναι τεχνική μετάδοση δεξιοτήτων, αλλά δημιουργία παιδαγωγικών εμπειριών νοήματος.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η φαινομενολογική προσέγγιση, αν και θεωρητικά εύρωστη, παραμένει σχετικά ανεξερεύνητη εμπειρικά στο πεδίο της προσχολικής μαθηματικής εκπαίδευσης. Για να εμπλουτιστεί η κατανόηση της δυναμικής των κύβων Dienes, προτείνονται τα εξής ερευνητικά βήματα:

1. Ποιοτικές φαινομενολογικές μελέτες με παιδιά προσχολικής ηλικίας
   - Εστιασμένες παρατηρήσεις και συνεντεύξεις με παιδιά (με τη χρήση οπτικο-κινητικών μέσων) ώστε να καταγραφεί πώς βιώνουν τη μαθηματική εμπειρία μέσω των κύβων.
   - Ανάλυση της γλώσσας, των κινήσεων και των συναισθημάτων ως φαινομενολογικών δεδομένων.

2. Μικτές έρευνες για τη μέτρηση της επίδρασης σε μαθηματικό άγχος και αυτο-αποτελεσματικότητα

- Συνδυασμός ποσοτικών εργαλείων (κλίμακες άγχους, παρατηρησιακοί δείκτες εμπλοκής) με ποιοτική ερμηνεία των βιωμάτων.

3. Μελέτες για τη συμπερίληψη

- Έρευνες δράσης σε συμπεριληπτικά νηπιαγωγεία, με στόχο να αξιολογηθεί πώς οι κύβοι Dienes μπορούν να υποστηρίξουν παιδιά με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και να ενισχύσουν τη συμμετοχή τους.

5. Διερεύνηση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών

- Μελέτες για το πώς η φαινομενολογική κατάρτιση επηρεάζει τη διδακτική πρακτική και τη στάση των νηπιαγωγών απέναντι στα Μαθηματικά.

Η συνέχιση της έρευνας σε αυτά τα πεδία θα συμβάλει όχι μόνο στην επιβεβαίωση της αξίας των κύβων Dienes ως παιδαγωγικού εργαλείου, αλλά και στη θεμελίωση ενός φαινομενολογικού παραδείγματος διδασκαλίας των Μαθηματικών στην προσχολική ηλικία — όπου η μάθηση γίνεται πράξη, σχέση και βίωμα.

Βιβλιογραφία

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.

Bruner, J. (1966). Toward a theory of instruction. Harvard University Press.

Carbonneau, K. J., Marley, S. C., & Selig, J. P. (2013). A meta-analysis of the efficacy of teaching mathematics with concrete manipulatives. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 380–400. https://doi.org/10.1037/a0031084

Clements, D. H., & Sarama, J. (2019). Executive function and early mathematical learning difficulties. In A. Fritz, T. Kaufmann, & M. R. Kaufmann (Eds.), *International handbook of mathematical learning difficulties: From the laboratory to the classroom* (pp. 755–771). Springer International Publishing.

Dowker, A., Sarkar, A., & Looi, C. Y. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years? *Frontiers in Psychology, 7*, 508. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00508

Gallagher, S. (2006). *How the body shapes the mind.* Clarendon press.

Harari, R. R., Vukovic, R. K., & Bailey, S. P. (2013). Mathematics anxiety in young children: An exploratory study. *Journal of Experimental Education, 81*(4), 538–555. https://doi.org/10.1080/00220973.2012.727888

Siegler, R. S., & Ramani, G. B. (2008). Playing linear numerical board games promotes low-income children's numerical development. *Developmental Science, 11*(5), 655–661.

Sowell, E. J. (1989). Effects of manipulative materials in mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education, 20*(5), 498–505. https://doi.org/10.2307/749440

Merleau-Ponty, M. (1964). *The primacy of perception and other essays on phenomenological psychology, the philosophy of art, history and politics.* Northwestern University Press.

Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy.* Routledge.

Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition*. Routledge.

Lakoff, G., & Núñez, R. E. (2000). *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being.* Basic Books.

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

Κωνσταντίνος Καλέμης
Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης – ΙΝΕΠ
kkalemis@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον ρόλο της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στη διαμορφωτική αξιολόγηση, αναδεικνύοντας τις νέες οπτικές που αναδύονται για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η διαμορφωτική αξιολόγηση προσεγγίζεται ως κατεξοχήν παιδαγωγική διαδικασία που στοχεύει στη συνεχή υποστήριξη της μάθησης, στην ανατροφοδότηση και στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης των μαθητών, και όχι ως μηχανισμός ελέγχου ή ταξινόμησης. Στο πλαίσιο αυτό, η ΤΝ αναλύεται ως κοινωνικοτεχνικό και παιδαγωγικό φαινόμενο, το οποίο μετασχηματίζει τις πρακτικές αξιολόγησης μέσα από την ανάλυση μαθησιακών δεδομένων, την παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης και τη δυναμική προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών.
Η εργασία αναπτύσσει ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο που συνδέει τη διαμορφωτική αξιολόγηση με σύγχρονες θεωρίες μάθησης, την αυτορρύθμιση και τη μεταγνώση, εξετάζοντας παράλληλα τον ρόλο των learning analytics και των αλγοριθμικών συστημάτων στη συλλογή και ερμηνεία μαθησιακών δεδομένων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγικού διαμεσολαβητή της ΤΝ, ο οποίος καλείται να ερμηνεύσει κριτικά τα δεδομένα, να νοηματοδοτήσει την ανατροφοδότηση και να διατηρήσει την παιδαγωγική κρίση στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας. Παράλληλα, αναλύονται οι δυνατότητες της ΤΝ να υποστηρίξει τη συμπερίληψη και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αλλά και οι κίνδυνοι αναπαραγωγής ανισοτήτων και αλγοριθμικών προκαταλήψεων.
Τέλος, η εργασία εξετάζει τα ηθικά, κοινωνικά και θεσμικά ζητήματα που ανακύπτουν από τη χρήση της ΤΝ στη διαμορφωτική αξιολόγηση, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για διαφάνεια, προστασία προσωπικών δεδο-

μένων και υπεύθυνη εκπαιδευτική πολιτική. Συνολικά, υποστηρίζεται ότι η ΤΝ μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην αναβάθμιση της διαμορφωτικής αξιολόγησης μόνο όταν εντάσσεται σε ένα συνεκτικό παιδαγωγικό και αξιακά τεκμηριωμένο πλαίσιο, το οποίο θέτει τη μάθηση και τον άνθρωπο στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πράξης.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, διαμορφωτική αξιολόγηση, ανατροφοδότηση, learning analytics, διδασκαλία και μάθηση

Abstract

This paper explores the role of Artificial Intelligence (AI) in formative assessment, highlighting emerging perspectives for teaching and learning in contemporary educational contexts. Formative assessment is conceptualized as a fundamentally pedagogical process aimed at supporting learning through continuous feedback, self-regulation, and student engagement, rather than as a mechanism of control or classification. Within this framework, AI is examined as a socio-technical and pedagogical phenomenon that reshapes assessment practices through the analysis of learning data, the provision of personalized feedback, and the adaptive adjustment of instruction to learners' needs.

The study develops a comprehensive theoretical framework linking formative assessment with contemporary learning theories, self-regulated learning, and metacognition, while critically examining the role of learning analytics and algorithmic systems in collecting and interpreting educational data. Particular emphasis is placed on the role of the teacher as a pedagogical mediator of AI, responsible for critically interpreting data, contextualizing feedback, and preserving professional judgment at the core of assessment practices. At the same time, the potential of AI to support inclusion, differentiation, and equity is discussed, alongside the risks of reinforcing inequalities and algorithmic bias.

Finally, the paper addresses the ethical, social, and institutional challenges associated with the use of AI in formative assessment, stressing the need for transparency, data protection, and responsible educational policy. Overall, it is argued that AI can meaningfully enhance formative assessment only when embedded within a coherent pedagogical and

value-based framework that places learning, human agency, and educational justice at the center of educational practice.

Key-Words: Artificial Intelligence, formative assessment, feedback, learning analytics, teaching and learning

Εισαγωγή: ΤΝ και μετασχηματισμός της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της μάθησης αποτελεί διαχρονικά έναν από τους πιο κρίσιμους, αλλά και αμφιλεγόμενους, άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της διδασκαλίας, τη μαθησιακή πρόοδο και την παιδαγωγική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Στη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη, η αξιολόγηση απομακρύνεται σταδιακά από τη στενή λογική του ελέγχου, της κατάταξης και της λογοδοσίας και επανανοηματοδοτείται ως κατεξοχήν παιδαγωγική διαδικασία υποστήριξης της μάθησης, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στη συνεχή ανατροφοδότηση, στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή και στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, αναγνωρίζοντας ότι η μάθηση είναι μια δυναμική, μη γραμμική και κοινωνικά διαμεσολαβημένη διαδικασία (Black & Wiliam, 2009; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Panadero et al., 2018). Στο ίδιο πλαίσιο, η ανατροφοδότηση νοείται όχι ως απλή πληροφορία επίδοσης, αλλά ως παιδαγωγικός μηχανισμός διαλόγου και αναστοχασμού που ενισχύει την κατανόηση και την πρόοδο των μαθητών (Boud & Molloy, 2013; Wiliam, 2018). Η διαμορφωτική αξιολόγηση, επομένως, συνδέεται οργανικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τη συμπερίληψη και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, τόσο στο ελληνικό όσο και στο διεθνές εκπαιδευτικό πλαίσιο (Αβραμίδης & Καλφάς, 2021; Redecker & Johannessen, 2013).

Η είσοδος της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαιδευτική αξιολόγηση μεταβάλλει ριζικά το τοπίο αυτό, μετατοπίζοντας τη συζήτηση από την απλή ψηφιοποίηση των παραδοσιακών πρακτικών σε βαθύτερες παιδαγωγικές, ηθικές και κοινωνικές προκλήσεις. Εφαρμογές όπως τα learning analytics, τα προσαρμοστικά συστήματα μάθησης και τα γενετικά μοντέλα ΤΝ εισάγουν τη δυνατότητα συνεχούς συλλογής και ανάλυσης μαθησιακών δεδομένων, εξατομικευμένης ανατροφοδότησης και δυναμικής προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών (Gašević

et al., 2015; Dawson et al., 2018; Holmes et al., 2019; Crompton & Burke, 2023). Παράλληλα, η αξιοποίηση της ΤΝ στη διαμορφωτική αξιολόγηση συνοδεύεται από σημαντικούς προβληματισμούς που αφορούν την παιδαγωγική εγκυρότητα των δεδομένων, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τις αλγοριθμικές προκαταλήψεις, καθώς και ζητήματα ιδιωτικότητας και διαφάνειας (Williamson, 2019; European Commission, 2022; Τσαγκαράκη & Κουρμούση, 2023). Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός του παρόντος δοκιμίου είναι να διερευνήσει κριτικά πως η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμορφωτική αξιολόγηση, χωρίς να υπονομεύει την παιδαγωγική κρίση και τον ανθρώπινο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ερευνητικός άξονας της εργασίας εστιάζει στη σύνδεση ΤΝ, ανατροφοδότησης και μάθησης, αναλύοντας τόσο τις δυνατότητες ενδυνάμωσης της διδασκαλίας όσο και τα όρια και τους κινδύνους που αναδύονται, μέσα από ένα συνεκτικό θεωρητικό, παιδαγωγικό και ηθικό πλαίσιο, σύμφωνα με διεθνείς οργανισμούς και ερευνητικές προσεγγίσεις (OECD, 2021, 2023; UNESCO, 2021; Zawacki-Richter et al., 2019).

Θεωρητικό πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Η διαμορφωτική αξιολόγηση εδράζεται σε μια θεώρηση της αξιολόγησης ως παιδαγωγικής διαδικασίας που υπηρετεί πρωτίστως τη μάθηση και όχι την ταξινόμηση ή τον έλεγχο των μαθητών. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές πρακτικές αθροιστικής αξιολόγησης, η αξιολόγηση για τη μάθηση εστιάζει στη συνεχή συλλογή ενδείξεων για την πρόοδο των μαθητών και στη χρήση τους για την αναπροσαρμογή της διδασκαλίας και των μαθησιακών στρατηγικών. Η κλασική πλέον θεωρητική συμβολή των Black και Wiliam ανέδειξε ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να έχει ισχυρό θετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή επίδοση, όταν ενσωματώνεται συνειδητά στην καθημερινή διδακτική πράξη και συνοδεύεται από στοχευμένη ανατροφοδότηση (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση παύει να αποτελεί εξωτερικό μηχανισμό ελέγχου και μετασχηματίζεται σε εσωτερικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας την κατανόηση των μαθησιακών στόχων και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών.

Κεντρική θέση στο θεωρητικό υπόβαθρο της διαμορφωτικής αξιολόγησης κατέχουν οι έννοιες της ανατροφοδότησης και της αυτορρύθμισης της μάθησης. Η ανατροφοδότηση δεν νοείται ως απλή παροχή πληροφοριών για το «σωστό» ή το «λάθος», αλλά ως παιδαγωγική διαδικασία που βοηθά τον μαθητή να κατανοήσει το χάσμα μεταξύ της τρέχουσας

κατάστασης και των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων, καθώς και τους τρόπους γεφύρωσής του (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Η έρευνα έχει δείξει ότι αποτελεσματική ανατροφοδότηση είναι εκείνη που είναι κατανοητή, έγκαιρη, συγκεκριμένη και προσανατολισμένη στη δράση, ενισχύοντας τη μεταγνωστική επίγνωση και την ικανότητα των μαθητών να ρυθμίζουν οι ίδιοι τη μάθησή τους (Boud & Molloy, 2013; Panadero et al., 2018). Υπό αυτή την οπτική, η διαμορφωτική αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη μαθησιακής αυτονομίας και υπευθυνότητας, μετατοπίζοντας το επίκεντρο από τον εκπαιδευτικό ως αποκλειστικό φορέα κρίσης προς τον μαθητή ως ενεργό συνδιαμορφωτή της μαθησιακής πορείας.

Η θεωρητική θεμελίωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης συνδέεται επίσης με σύγχρονες θεωρίες μάθησης που τονίζουν τον κοινωνικό, δυναμικό και κατασκευαστικό χαρακτήρα της γνώσης. Από την οπτική του κοινωνικοπολιτισμικού εποικοδομισμού, η μάθηση νοείται ως διαδικασία αλληλεπίδρασης, διαμεσολάβησης και σταδιακής εσωτερίκευσης, γεγονός που καθιστά τη διαμορφωτική αξιολόγηση κρίσιμο εργαλείο υποστήριξης της μαθησιακής εξέλιξης εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης. Παράλληλα, πιο πρόσφατες προσεγγίσεις που συνδέουν τη μάθηση με δεδομένα και τεκμήρια επισημαίνουν ότι η αξιολόγηση αποκτά μεγαλύτερη παιδαγωγική αξία όταν βασίζεται σε πολλαπλές, δυναμικές και ερμηνευμένες ενδείξεις μάθησης και όχι σε αποσπασματικές μετρήσεις (Schildkamp et al., 2016; Kippers et al., 2018). Στο πλαίσιο αυτό, η θεωρητική εξέλιξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης προετοιμάζει το έδαφος για τη σύνδεσή της με τα learning analytics και τα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης, χωρίς να αναιρεί τον κατεξοχήν παιδαγωγικό και ανθρώπινο χαρακτήρα της αξιολογικής

Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση: βασικές έννοιες και εφαρμογές

Η Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση οφείλει να προσεγγίζεται ως κοινωνικοτεχνικό φαινόμενο και όχι ως ουδέτερη τεχνολογική καινοτομία, καθώς ενσωματώνει συγκεκριμένες παιδαγωγικές υποθέσεις, αξιακές επιλογές και μορφές εξουσίας που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ορίζονται η μάθηση, η επίδοση και η αξιολόγηση. Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικές εφαρμογές ΤΝ δεν περιορίζονται σε αυτοματοποιημένες λειτουργίες, αλλά αναδιαμορφώνουν τις σχέσεις ανάμεσα σε δεδομένα, παιδαγωγικές αποφάσεις και μαθησιακές εμπειρίες, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιούνται σε κρίσιμους τομείς όπως η

αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση (Holmes et al., 2019; Zawacki-Richter et al., 2019). Στο πλαίσιο αυτό, η ΤΝ δεν λειτουργεί απλώς ως εργαλείο υποστήριξης, αλλά ως μηχανισμός που δύναται να επηρεάσει τη νοηματοδότηση της μάθησης, καθιστώντας αναγκαία μια κριτική παιδαγωγική προσέγγιση που αναγνωρίζει τον ρόλο του ανθρώπινου παράγοντα και της εκπαιδευτικής κρίσης. Η ανάδυση της ΤΝ στην εκπαίδευση συνδέεται, έτσι, με ευρύτερες μετατοπίσεις προς τη διακυβέρνηση της μάθησης μέσω δεδομένων και αλγοριθμικών διαδικασιών, γεγονός που εντείνει τις συζητήσεις γύρω από τη διαφάνεια, τη λογοδοσία και την ηθική ευθύνη.

Ιδιαίτερη σημασία στο σύγχρονο εκπαιδευτικό οικοσύστημα αποκτούν τα προσαρμοστικά συστήματα μάθησης, τα learning analytics και οι έξυπνες μορφές ανατροφοδότησης, τα οποία συγκροτούν τον πυρήνα των εφαρμογών ΤΝ που σχετίζονται άμεσα με τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Τα προσαρμοστικά συστήματα αξιοποιούν αλγορίθμους μηχανικής μάθησης για να προσαρμόζουν το περιεχόμενο, τον ρυθμό και τη δυσκολία των μαθησιακών δραστηριοτήτων με βάση τα δεδομένα αλληλεπίδρασης των μαθητών, δημιουργώντας δυναμικές μαθησιακές διαδρομές εντός του ίδιου αναλυτικού πλαισίου (Holmes et al., 2019). Παράλληλα, τα learning analytics επιτρέπουν τη συστηματική συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων μάθησης, προσφέροντας ενδείξεις για γνωστικά κενά, μοτίβα συμπεριφοράς και εξελικτικές τάσεις που δεν είναι άμεσα ορατές μέσω παραδοσιακών αξιολογικών πρακτικών (Gašević et al., 2015; Dawson et al., 2018). Οι έξυπνες ανατροφοδοτήσεις, τέλος, αξιοποιούν αυτά τα δεδομένα για να παρέχουν στους μαθητές εξατομικευμένες, έγκαιρες και στοχευμένες παρεμβάσεις, οι οποίες δύνανται να ενισχύσουν τη μαθησιακή αυτορρύθμιση, υπό την προϋπόθεση ότι σχεδιάζονται με σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό (Shute & Rahimi, 2017).

Η μετάβαση από απλά ψηφιακά εργαλεία σε αλγοριθμικά συστήματα αξιολόγησης σηματοδοτεί μια ποιοτική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο παράγεται και αξιοποιείται η πληροφορία για τη μάθηση. Σε αντίθεση με τις πρώιμες μορφές εκπαιδευτικής τεχνολογίας, όπου ο ρόλος των συστημάτων περιοριζόταν στην αποθήκευση ή παρουσίαση περιεχομένου, τα σύγχρονα συστήματα ΤΝ συμμετέχουν ενεργά στην ερμηνεία των δεδομένων και, σε ορισμένες περιπτώσεις, στη διαμόρφωση προτάσεων ή αποφάσεων που επηρεάζουν την παιδαγωγική πράξη. Η έρευνα υπογραμμίζει ότι αυτή η εξέλιξη ενισχύει τις δυνατότητες της διαμορφωτικής αξιολόγησης, αλλά ταυτόχρονα αυξάνει τον κίνδυνο τεχνοκρατικής προσέγγισης της μάθησης, όπου τα αλγοριθμικά μοντέλα ενδέχεται να υπερισχύσουν της παιδαγωγικής κρίσης (Williamson, 2019).

Για τον λόγο αυτό, οι πρόσφατες μελέτες και πολιτικές παρεμβάσεις τονίζουν την ανάγκη τα συστήματα ΤΝ στην αξιολόγηση να λειτουργούν ως εργαλεία υποστήριξης αποφάσεων και όχι ως μηχανισμοί αυτοματοποιημένης κρίσης, διατηρώντας τον εκπαιδευτικό σε κεντρικό ρόλο ως ερμηνευτή, κριτικό αναστοχαστή και εγγυητή της παιδαγωγικής ποιότητας (Herodotou et al., 2019· OECD, 2021).

ΤΝ και διαμορφωτική αξιολόγηση: νέες δυναμικές

Η είσοδος της Τεχνητής Νοημοσύνης στη διαμορφωτική αξιολόγηση διαμορφώνει νέες δυναμικές που επαναπροσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο συλλέγονται, αναλύονται και αξιοποιούνται τα δεδομένα μάθησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Η συνεχής συλλογή μαθησιακών δεδομένων μέσα από ψηφιακά και αλγοριθμικά συστήματα επιτρέπει μια περισσότερο λεπτομερή και χρονικά εκτεταμένη αποτύπωση της μαθησιακής πορείας, σε αντίθεση με τις αποσπασματικές ενδείξεις που παρείχαν οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Τα δεδομένα αυτά αφορούν όχι μόνο τα αποτελέσματα της μάθησης, αλλά και τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι μαθητές αλληλοεπιδρούν με το περιεχόμενο, αντιμετωπίζουν δυσκολίες και αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Η ανάλυση τέτοιων δεδομένων, όταν εντάσσεται σε ένα παιδαγωγικά τεκμηριωμένο πλαίσιο, δύναται να υποστηρίξει ουσιαστικά την αξιολόγηση για τη μάθηση, καθιστώντας ορατές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας που παραμένουν συχνά αθέατες στον παραδοσιακό σχολικό χρόνο (Gašević et al., 2015; Dawson et al., 2018). Ωστόσο, η αυξημένη διαθεσιμότητα δεδομένων δεν συνεπάγεται αυτομάτως και παιδαγωγική βελτίωση, καθώς η αξία τους εξαρτάται από τον τρόπο ερμηνείας και χρήσης τους από τον εκπαιδευτικό.

Στο πλαίσιο αυτό, η ΤΝ ενισχύει τη δυνατότητα παροχής εξατομικευμένης ανατροφοδότησης και διαφοροποίησης της διδασκαλίας, βασικών πυλώνων της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Μέσα από αλγοριθμικές αναλύσεις προτύπων επίδοσης και συμπεριφοράς, τα συστήματα ΤΝ μπορούν να προτείνουν προσαρμοσμένες μαθησιακές δραστηριότητες, εναλλακτικές επεξηγήσεις ή στοχευμένες παρεμβάσεις, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή. Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η εξατομικευμένη ανατροφοδότηση είναι αποτελεσματικότερη όταν είναι άμεση, συγκεκριμένη και προσανατολισμένη στη βελτίωση, χαρακτηριστικά που δύνανται να ενισχυθούν μέσω έξυπνων συστημάτων, υπό την προϋπόθεση ότι δεν περιορίζονται σε διορθωτι-

κού τύπου παρεμβάσεις (Shute & Rahimi, 2017; Boud & Molloy, 2013). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, σε αυτή τη λογική, δεν αποτελεί προϊόν αυτοματοποιημένων αποφάσεων, αλλά αποτέλεσμα παιδαγωγικής ερμηνείας της ανατροφοδότησης, όπου ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις ενδείξεις που προσφέρει η ΤΝ για να αναπροσαρμόσει στόχους, μεθόδους και ρυθμούς μάθησης, διατηρώντας τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Καθοριστικός στις νέες αυτές δυναμικές παραμένει ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη νοηματοδότηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης που υποστηρίζεται από ΤΝ. Παρότι τα αλγοριθμικά συστήματα μπορούν να παράγουν πλούσιες και σύνθετες πληροφορίες για τη μάθηση, δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν το παιδαγωγικό, κοινωνικό και συναισθηματικό πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσεται η μαθησιακή εμπειρία. Η διεθνής έρευνα επισημαίνει ότι η άκριτη υιοθέτηση αλγοριθμικών προτάσεων ενέχει τον κίνδυνο τεχνολογικού ντετερμινισμού και υποκατάστασης της επαγγελματικής κρίσης, ιδιαίτερα σε πρακτικές αξιολόγησης που επηρεάζουν τη μαθησιακή αυτοαντίληψη και τις εκπαιδευτικές διαδρομές των μαθητών (Williamson, 2019; Kasneci et al., 2023). Για τον λόγο αυτό, η διαμορφωτική αξιολόγηση με ΤΝ οφείλει να νοείται ως διαδικασία συνεργασίας ανθρώπου και τεχνολογίας, όπου η ΤΝ λειτουργεί ως υποστηρικτικό εργαλείο και ο εκπαιδευτικός ως κριτικός διαμεσολαβητής, υπεύθυνος για την παιδαγωγική ερμηνεία, την ηθική κρίση και τη διασφάλιση ότι η αξιολόγηση παραμένει προσανατολισμένη στη μάθηση και την ενδυνάμωση των μαθητών.

Learning analytics και ανατροφοδότηση για τη μάθηση

Τα learning analytics συγκροτούν έναν από τους πλέον καθοριστικούς άξονες της σύγχρονης εκπαιδευτικής καινοτομίας, καθώς αφορούν τη συστηματική συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών με τα μαθησιακά περιβάλλοντα, με στόχο τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας. Σε αντίθεση με παραδοσιακές πρακτικές αξιολόγησης που στηρίζονται σε στιγμιαίες μετρήσεις επίδοσης, τα learning analytics επιτρέπουν την παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας σε βάθος χρόνου, αναδεικνύοντας γνωστικά κενά, επαναλαμβανόμενα λάθη, ρυθμούς μάθησης και στρατηγικές που υιοθετούν οι μαθητές.

Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι αυτή η δυναμική προσέγγιση μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς μετα-

τοπίζει το ενδιαφέρον από το αποτέλεσμα στη διαδικασία της μάθησης και καθιστά δυνατή τη στοχευμένη παιδαγωγική παρέμβαση σε κρίσιμα σημεία (Gašević et al., 2015; Herodotou et al., 2019). Υπό αυτή την οπτική, τα learning analytics δεν συνιστούν απλώς τεχνικό εργαλείο ανάλυσης δεδομένων, αλλά παιδαγωγικό μηχανισμό παραγωγής νοήματος, ο οποίος απαιτεί ερμηνεία και σύνδεση με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους.

Κεντρική λειτουργία των learning analytics στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η ανίχνευση γνωστικών κενών και μαθησιακών προτύπων, τα οποία δύσκολα καθίστανται ορατά μέσω παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης. Μέσα από την ανάλυση ακολουθιών ενεργειών, χρόνου ανταπόκρισης, επιλογών απαντήσεων και τρόπων αλληλεπίδρασης με το μαθησιακό υλικό, τα συστήματα αυτά μπορούν να εντοπίσουν πρώιμα ενδείξεις δυσκολιών ή παρανοήσεων, επιτρέποντας την έγκαιρη ανατροφοδότηση και υποστήριξη των μαθητών. Έρευνες δείχνουν ότι η αξιοποίηση τέτοιων δεδομένων μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη της μαθησιακής υστέρησης και να ενισχύσει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ιδίως σε ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς (Schildkamp et al., 2016; Kippers et al., 2018). Παράλληλα, η ανίχνευση μαθησιακών προτύπων δεν αφορά μόνο τους μαθητές, αλλά και την ίδια τη διδακτική πρακτική, καθώς παρέχει στον εκπαιδευτικό ανατροφοδότηση για την αποτελεσματικότητα των χρησιμοποιούμενων στρατηγικών, καθιστώντας τη διδασκαλία αντικείμενο συνεχούς αναστοχασμού.

Στο πλαίσιο αυτό, τα learning analytics λειτουργούν ως συστήματα υποστήριξης παιδαγωγικών αποφάσεων, προσφέροντας τεκμηριωμένες ενδείξεις που μπορούν να καθοδηγήσουν τον εκπαιδευτικό στον σχεδιασμό και την προσαρμογή της διδασκαλίας. Αντί να υποκαθιστούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τα δεδομένα αξιοποιούνται ως βάση για στοχευμένες παρεμβάσεις, όπως η αναδιάταξη δραστηριοτήτων, η παροχή εναλλακτικών επεξηγήσεων ή η οργάνωση ομαδικών εργασιών με βάση συμπληρωματικά μαθησιακά χαρακτηριστικά. Η διεθνής βιβλιογραφία τονίζει ότι η αξία των learning analytics έγκειται στη συνεργατική χρήση τους από εκπαιδευτικούς και μαθητές, όταν τα δεδομένα γίνονται αντικείμενο παιδαγωγικού διαλόγου και αναστοχασμού (Boud & Molloy, 2013; Panadero et al., 2018). Σε αυτή την περίπτωση, η ανατροφοδότηση δεν περιορίζεται στη μετάδοση πληροφοριών, αλλά εντάσσεται σε μια ευρύτερη παιδαγωγική στρατηγική που ενισχύει τη μαθησιακή αυτογνωσία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Παρά τις δυνατότητές τους, τα learning analytics παρουσιάζουν σαφή όρια στην αλγοριθμική ανατροφοδότηση, τα οποία καθιστούν αναγκαία τη διατήρηση της ανθρώπινης παιδαγωγικής κρίσης στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας. Οι αλγόριθμοι λειτουργούν βάσει προτύπων και πιθανοκρατικών μοντέλων, τα οποία δεν μπορούν να αποτυπώσουν πλήρως το κοινωνικό, πολιτισμικό και συναισθηματικό πλαίσιο της μάθησης. Η υπερβολική εμπιστοσύνη σε αλγοριθμικές ενδείξεις ενέχει τον κίνδυνο απλουστευτικής ερμηνείας της μαθησιακής συμπεριφοράς, καθώς και την αναπαραγωγή προκαταλήψεων που ενσωματώνονται στα δεδομένα εκπαίδευσης των συστημάτων (Williamson, 2019; Kasneci et al., 2023). Για τον λόγο αυτό, διεθνείς οργανισμοί και ερευνητές υπογραμμίζουν ότι τα learning analytics πρέπει να χρησιμοποιούνται με διαφάνεια, παιδαγωγική επίγνωση και ηθική ευθύνη, ως εργαλεία υποστήριξης και όχι αυτοματοποίησης της αξιολόγησης (OECD, 2021; OECD, 2023). Υπό αυτή την οπτική, η ανατροφοδότηση για τη μάθηση παραμένει κατεξοχήν παιδαγωγική πράξη, όπου η τεχνολογία ενισχύει — χωρίς να αντικαθιστά — τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τη δυναμική της μαθησιακής σχέσης.

ΤΝ, αυτορρύθμιση και ενεργός ρόλος του μαθητή

Η αυτορρύθμιση της μάθησης αποτελεί κεντρικό στόχο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, δηλαδή της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν, να παρακολουθούν και να ρυθμίζουν συνειδητά τη μαθησιακή τους διαδικασία. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τον καθορισμό στόχων, την επιλογή και αξιολόγηση στρατηγικών μάθησης, τον έλεγχο της κατανόησης και την αναστοχαστική αποτίμηση των αποτελεσμάτων, στοιχεία που ενισχύουν τη μαθησιακή αυτονομία και την υπευθυνότητα.

Η έρευνα έχει δείξει ότι η στοχευμένη και ποιοτική ανατροφοδότηση αποτελεί βασικό μηχανισμό ενεργοποίησης αυτών των δεξιοτήτων, καθώς βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν το χάσμα ανάμεσα στην τρέχουσα κατάσταση και στους επιδιωκόμενους στόχους, καθώς και τους τρόπους υπέρβασής του (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Panadero et al., 2018). Στο πλαίσιο αυτό, η Τεχνητή Νοημοσύνη δύναται να λειτουργήσει υποστηρικτικά, προσφέροντας στους μαθητές ορατότητα ως προς την πρόοδό τους, ανατροφοδότηση προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους και ευκαιρίες για αναστοχασμό, υπό την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες που παρέχονται είναι ερμηνεύσιμες και παιδαγωγικά νοηματοδοτημένες.

Η συμβολή της ΤΝ στην ενίσχυση του ενεργού ρόλου του μαθητή καθίσταται ιδιαίτερα εμφανής όταν τα συστήματα ανατροφοδότησης σχεδιάζονται έτσι ώστε να ενθαρρύνουν τη δράση, την επιλογή και τη λήψη αποφάσεων από τον ίδιο τον μαθητή, αντί να τον τοποθετούν σε παθητικό ρόλο αποδέκτη αλγοριθμικών κρίσεων. Έξυπνες ανατροφοδοτήσεις που προτείνουν εναλλακτικές στρατηγικές, θέτουν ερωτήματα αναστοχασμού ή παρουσιάζουν συγκριτικά δεδομένα προόδου μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή αυτοεπίγνωση και να καλλιεργήσουν τη μεταγνωστική εμπλοκή, εφόσον εντάσσονται σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που προάγει την αυτονομία και όχι την εξάρτηση (Shute & Rahimi, 2017). Ωστόσο, η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η υπερεξάρτηση από αλγοριθμικά συστήματα ανατροφοδότησης ενέχει σοβαρούς κινδύνους, καθώς μπορεί να περιορίσει την ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν κριτικά τη μάθησή τους και να βασίζονται αποκλειστικά σε εξωτερικές ενδείξεις προόδου (Williamson, 2019; Kasneci et al., 2023). Για τον λόγο αυτό, ο ενεργός ρόλος του μαθητή στην εποχή της ΤΝ δεν προκύπτει αυτόματα από τη χρήση της τεχνολογίας, αλλά καλλιεργείται μέσα από παιδαγωγικές πρακτικές που ενσωματώνουν την ανατροφοδότηση ως εργαλείο ενδυνάμωσης, ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό και διατηρούν τον εκπαιδευτικό σε κεντρικό ρόλο ως καθοδηγητή της μαθησιακής αυτορρύθμισης.

Διαμορφωτική αξιολόγηση, ΤΝ και συμπερίληψη

Η διαμορφωτική αξιολόγηση και η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνδέονται εννοιολογικά και παιδαγωγικά μέσω της κοινής τους έμφασης στην αναγνώριση της μαθησιακής ετερότητας και στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις πραγματικές ανάγκες όλων των μαθητών. Η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο μαθητές με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες, αλλά το σύνολο των μαθητών που διαφοροποιούνται ως προς το γνωστικό επίπεδο, τον ρυθμό μάθησης, το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο ή τις κοινωνικοσυναισθηματικές τους ανάγκες.

Στο πλαίσιο αυτό, η διαμορφωτική αξιολόγηση λειτουργεί ως παιδαγωγικός μηχανισμός έγκαιρου εντοπισμού εμποδίων στη μάθηση και δυνατοτήτων υποστήριξης, ενώ η ΤΝ εισέρχεται ως τεχνολογία που μπορεί να ενισχύσει αυτή τη διαδικασία μέσω ανάλυσης μαθησιακών δεδομένων, εξατομικευμένης ανατροφοδότησης και εναλλακτικών μορφών παρουσίασης του περιεχομένου. Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι, υπό κατάλληλες συνθήκες, η ΤΝ μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην υποστήριξη μαθητών με ετερογενείς ανάγκες, διευρύνοντας τις ευ-

καιρίες συμμετοχής και μειώνοντας τα εμπόδια πρόσβασης στη μάθηση (UNESCO, 2021; Holmes et al., 2022).

Κεντρική έννοια στη σύνδεση της ΤΝ με τη συμπεριληπτική διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (Universal Design for Learning – UDL), ο οποίος προτείνει τη διαφοροποίηση των τρόπων παρουσίασης της γνώσης, της μαθητικής έκφρασης και της εμπλοκής, ώστε να καλύπτεται εξαρχής ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών αναγκών. Τα αλγοριθμικά συστήματα ΤΝ μπορούν να υποστηρίξουν τις αρχές του UDL, προσφέροντας πολλαπλές διαδρομές μάθησης, προσαρμοσμένες μορφές ανατροφοδότησης και τεχνολογίες προσβασιμότητας, όπως εργαλεία μετατροπής λόγου σε κείμενο ή πολυγλωσσικής υποστήριξης. Ωστόσο, η παιδαγωγική αξία αυτών των δυνατοτήτων δεν είναι αυτονόητη. Έρευνες τονίζουν ότι η απλή τεχνική διαφοροποίηση δεν αρκεί, αν δεν συνοδεύεται από αναστοχαστικό σχεδιασμό της αξιολόγησης και ενεργό εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη νοηματοδότηση των δεδομένων και των ανατροφοδοτήσεων (Rose & Meyer, 2022; OECD, 2024). Σε διαφορετική περίπτωση, η ΤΝ κινδυνεύει να μετατραπεί σε εργαλείο τυποποίησης, αντί ενδυνάμωσης της συμπερίληψης.

Τέλος, η σχέση ανάμεσα στη ΤΝ και τη διαμορφωτική αξιολόγηση τίθεται αναγκαστικά υπό το πρίσμα του κινδύνου αναπαραγωγής εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Αλγοριθμικά συστήματα που βασίζονται σε δεδομένα παρελθοντικής επίδοσης ή σε στερεοτυπικές κατηγοριοποιήσεις μαθητών ενδέχεται να παγιώσουν χαμηλές προσδοκίες ή να ενισχύσουν αποκλεισμούς, ιδίως για ευάλωτες μαθησιακές ομάδες (Williamson & Eynon, 2020; Kasneci et al., 2023). Υπό αυτή την έννοια, η συμπεριληπτική διάσταση της ΤΝ στη διαμορφωτική αξιολόγηση δεν είναι τεχνικό χαρακτηριστικό, αλλά αποτέλεσμα παιδαγωγικών και θεσμικών επιλογών. Η διατήρηση της ανθρώπινης κρίσης, η διαφάνεια των αλγοριθμικών διαδικασιών και η ενσωμάτωση της ΤΝ σε κουλτούρες αξιολόγησης που προάγουν την ισότητα και τη δικαιοσύνη αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις, ώστε η τεχνολογία να λειτουργήσει ως εργαλείο άμβλυνσης και όχι αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Ηθικά και κοινωνικά ζητήματα της ΤΝ στη διαμορφωτική αξιολόγηση

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη διαμορφωτική αξιολόγηση επαναφέρει με ένταση θεμελιώδη ηθικά ζητήματα που αφορούν την προστασία της ιδιωτικότητας, τη διαχείριση των προσωπικών δεδομένων και τα όρια της εκπαιδευτικής παρακολούθησης. Η συνεχής συλλο-

γή και ανάλυση μαθησιακών δεδομένων, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για τη λειτουργία προσαρμοστικών συστημάτων και learning analytics, δημιουργεί νέες μορφές «ψηφιακής ορατότητας» των μαθητών, οι οποίες δεν είναι πάντοτε παιδαγωγικά ουδέτερες. Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι, χωρίς σαφή θεσμικά και ηθικά πλαίσια, η διαμορφωτική αξιολόγηση μέσω ΤΝ κινδυνεύει να μετατραπεί από εργαλείο υποστήριξης της μάθησης σε μηχανισμό διαρκούς επιτήρησης και ελέγχου, υπονομεύοντας την εμπιστοσύνη μαθητών και εκπαιδευτικών και διαρρηγνύοντας τη σχέση παιδαγωγικής φροντίδας που απαιτείται για ουσιαστική ανατροφοδότηση (UNESCO, 2021; OECD, 2023). Η διασφάλιση της συγκατάθεσης, της ελαχιστοποίησης των δεδομένων και της σαφούς παιδαγωγικής σκοπιμότητας της συλλογής τους αναδεικνύεται, συνεπώς, ως κρίσιμη παράμετρος ηθικής υπευθυνότητας στη χρήση της ΤΝ στην αξιολόγηση.

Παράλληλα, ιδιαίτερη σημασία αποκτά το ζήτημα των αλγοριθμικών προκαταλήψεων και της διαφάνειας των συστημάτων ΤΝ που χρησιμοποιούνται στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Αλγόριθμοι οι οποίοι εκπαιδεύονται σε μη αντιπροσωπευτικά ή κοινωνικά φορτισμένα δεδομένα ενδέχεται να παράγουν συστηματικά μεροληπτικές εκτιμήσεις για τις μαθησιακές ικανότητες ή την πρόοδο συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, ενισχύοντας μορφές έμμεσης διάκρισης. Η έρευνα υπογραμμίζει ότι τέτοιες προκαταλήψεις είναι συχνά δύσκολα ανιχνεύσιμες από τους χρήστες και μπορούν να αποκτήσουν αυξημένο κύρος λόγω του «τεχνολογικού κύρους» που αποδίδεται στα αλγοριθμικά συστήματα (Williamson & Eynon, 2020; Kasneci et al., 2023). Στο πλαίσιο αυτό, η απαίτηση για εξηγήσιμη και διαφανή ΤΝ (explainable AI) καθίσταται παιδαγωγική και όχι μόνο τεχνική αναγκαιότητα, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοούν, να αμφισβητούν και να επανανοηματοδοτούν τα αποτελέσματα της αλγοριθμικής ανατροφοδότησης, εντάσσοντάς τα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο επαγγελματικής κρίσης.

Τέλος, τα ηθικά και κοινωνικά ζητήματα της ΤΝ στη διαμορφωτική αξιολόγηση αναδεικνύουν με σαφήνεια τη «μη υποκαταστάσιμη σημασία» της ανθρώπινης κρίσης και της παιδαγωγικής ευθύνης. Η ΤΝ μπορεί να υποστηρίζει διαδικασίες ανάλυσης και ανατροφοδότησης, αλλά δεν μπορεί να αποφασίζει για τη μαθησιακή αξία, τη σημασία των λαθών ή το νόημα της προόδου χωρίς ανθρώπινη διαμεσολάβηση. Η διεθνής βιβλιογραφία και οι κατευθυντήριες γραμμές διεθνών οργανισμών συγκλίνουν στην ανάγκη να παραμένει ο εκπαιδευτικός ο τελικός φορέας λήψης παιδαγωγικών αποφάσεων, με την ΤΝ να λειτουργεί συμπληρωματικά και όχι

δεσμευτικά (UNESCO, 2021; OECD, 2024). Υπό αυτή την οπτική, η ηθική διάσταση της διαμορφωτικής αξιολόγησης με ΤΝ δεν αφορά μόνο την ορθή χρήση της τεχνολογίας, αλλά τη διατήρηση μιας ανθρωποκεντρικής εκπαιδευτικής λογικής, όπου η ανατροφοδότηση υπηρετεί τη μάθηση, την αυτοεκτίμηση και την ανάπτυξη του μαθητή ως ενεργού και αυτόνομου υποκειμένου.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη εποχή της ΤΝ και της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Η μετάβαση προς ένα αξιολογικό οικοσύστημα όπου η Τεχνητή Νοημοσύνη και τα learning analytics παράγουν συνεχείς ενδείξεις για τη μάθηση μετασχηματίζει ουσιαστικά τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια, χωρίς ωστόσο να αναιρεί τον θεμελιώδη παιδαγωγικό του πυρήνα. Στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται πλέον στον ρόλο του «αξιολογητή» που αποδίδει βαθμούς ή καταγράφει αποτελέσματα, αλλά αναδεικνύεται σε παιδαγωγικό διαμεσολαβητή που ερμηνεύει δεδομένα, σχεδιάζει ανατροφοδότηση και υποστηρίζει την αυτορρύθμιση των μαθητών.

Η βιβλιογραφία της αξιολόγησης για τη μάθηση επισημαίνει ότι η αποτελεσματική ανατροφοδότηση απαιτεί επαγγελματική κρίση, κατανόηση των μαθησιακών στόχων και ικανότητα προσαρμογής της διδασκαλίας σε πραγματικό χρόνο, στοιχεία που ενισχύονται αλλά δεν αντικαθίστανται από αλγοριθμικές ενδείξεις (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο, η ΤΝ λειτουργεί ως υποστηρικτικό μέσο που μπορεί να εμπλουτίσει την παιδαγωγική παρατήρηση και να προσφέρει λεπτομερέστερη εικόνα της μαθησιακής πορείας, όμως η αξία της εξαρτάται από το αν ο εκπαιδευτικός παραμένει ο τελικός φορέας νοηματοδότησης και απόφασης, δηλαδή εκείνος που μετατρέπει τις πληροφορίες σε παιδαγωγική δράση με κριτήρια ισότητας, ενδυνάμωσης και μαθησιακού νοήματος (OECD, 2023; UNESCO, 2021).

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού στην εποχή της ΤΝ προϋποθέτει την ανάπτυξη σύνθετων δεξιοτήτων που υπερβαίνουν τις καθαρά τεχνικές γνώσεις χρήσης εργαλείων. Απαιτούνται δεξιότητες παιδαγωγικού σχεδιασμού της αξιολόγησης, ικανότητα ερμηνείας δεδομένων και επίγνωσης των ορίων τους, καθώς και κριτικός αναστοχασμός για τις υποθέσεις που ενσωματώνονται στα αλγοριθμικά συστήματα. Η έρευνα των learning analytics υπογραμμίζει ότι τα δεδομένα δεν «μιλούν»

από μόνα τους, αλλά χρειάζονται παιδαγωγική ερμηνεία για να αποφευχθούν απλουστευτικές ταξινομήσεις, στερεοτυπικές προσδοκίες ή μηχανιστική αξιοποίηση αναφορών επίδοσης (Gašević et al., 2015; Dawson et al., 2018; Schildkamp et al., 2016). Ταυτόχρονα, η βιβλιογραφία για την ανατροφοδότηση και τη μεταγνώση αναδεικνύει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλλιεργεί συνθήκες όπου η ανατροφοδότηση λειτουργεί ως εργαλείο αυτορρύθμισης και όχι ως εξωτερικός έλεγχος, ενισχύοντας τη μαθησιακή αυτονομία και την υπευθυνότητα (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Panadero et al., 2018). Σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να μετασχηματίσει τη χρήση της αξιολόγησης σε διαδικασία διαλόγου και αναστοχασμού, όπου οι μαθητές κατανοούν τα κριτήρια, συμμετέχουν στην αποτίμηση της προόδου τους και χρησιμοποιούν τις ενδείξεις μάθησης για να επαναπροσδιορίσουν στρατηγικές, στόχους και προσπάθειες.

Η αναγκαιότητα ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας μάθησης καθίσταται ακόμη πιο έντονη όταν η ΤΝ εισέρχεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς η παιδαγωγικά υπεύθυνη χρήση της δεν μπορεί να αποτελεί ατομική υπόθεση ή αποσπασματική πρακτική, αλλά συλλογική διαδικασία που ενισχύεται μέσα από κοινότητες επαγγελματικής μάθησης. Η ανταλλαγή εμπειριών, ο συν-σχεδιασμός αξιολογικών πρακτικών και η από κοινού ερμηνεία δεδομένων μπορούν να μειώσουν τον κίνδυνο τεχνοκρατικών χρήσεων και να καλλιεργήσουν μια κοινή γλώσσα παιδαγωγικής ευθύνης και ηθικής εγρήγορσης απέναντι στην αλγοριθμική ισχύ.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για αναβάθμιση της επαγγελματικής συνεργασίας και όχι ως εργαλείο ατομικής επιτήρησης ή ανταγωνιστικής αξιολόγησης, εφόσον ενταχθεί σε θεσμικές επιλογές που προάγουν διαφάνεια, λογοδοσία και προστασία της ιδιωτικότητας (European Commission, 2022; OECD, 2024). Η βιβλιογραφία προειδοποιεί ότι, όταν οι αλγοριθμικές πρακτικές αξιολόγησης υιοθετούνται άκριτα, ενδέχεται να αποδυναμώσουν την παιδαγωγική αυτονομία και να ενισχύσουν μορφές επιτήρησης, με συνέπειες για την εμπιστοσύνη και τη δημοκρατική λειτουργία της σχολικής κοινότητας (Williamson, 2019; Williamson & Eynon, 2020). Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της ΤΝ συγκροτείται ως ρόλος κριτικού επαγγελματία και παιδαγωγικού ηγέτη της τάξης, ο οποίος συνδυάζει τεκμηρίωση, αναστοχασμό και αξιακό προσανατολισμό, ώστε η διαμορφωτική αξιολόγηση να υπηρετεί τη μάθηση, τη συμπερίληψη και την καλλιέργεια ενεργών μαθητών.

Εκπαιδευτική πολιτική και μελλοντικές προοπτικές

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη διαμορφωτική αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς τεχνολογική επιλογή, αλλά βαθύτατα πολιτική πράξη, η οποία επηρεάζει τη φυσιογνωμία των εκπαιδευτικών συστημάτων, τις σχέσεις εξουσίας στη σχολική πράξη και τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται η ποιότητα της μάθησης. Η εκπαιδευτική πολιτική καλείται να απαντήσει στο πώς, γιατί και υπό ποιες προϋποθέσεις η ΤΝ αξιοποιείται στην αξιολόγηση, αποφεύγοντας τόσο τον τεχνοκρατικό ενθουσιασμό όσο και την αμυντική απόρριψη της καινοτομίας. Η διεθνής βιβλιογραφία και οι πολιτικές παρεμβάσεις επισημαίνουν ότι η υιοθέτηση συστημάτων ΤΝ στην αξιολόγηση χωρίς σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό και θεσμικές εγγυήσεις ενδέχεται να οδηγήσει σε εργαλειοποίηση της μάθησης, ενίσχυση «λογοδοτικών» πιέσεων και μετατόπιση της αξιολόγησης από υποστηρικτική διαδικασία σε μηχανισμό επιτήρησης (Williamson, 2019; OECD, 2023). Υπό αυτή την οπτική, η εκπαιδευτική πολιτική καλείται να επαναπροσδιορίσει τη διαμορφωτική αξιολόγηση ως δημόσιο παιδαγωγικό αγαθό, στο οποίο η τεχνολογία υπηρετεί τη μάθηση και όχι το αντίστροφο.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η συζήτηση για την ΤΝ στην εκπαίδευση εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του ψηφιακού μετασχηματισμού με έμφαση στα θεμελιώδη δικαιώματα, τη διαφάνεια και τη λογοδοσία. Το προτεινόμενο κανονιστικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ΤΝ (AI Act) αντιμετωπίζει τις εφαρμογές ΤΝ στην εκπαίδευση ως συστήματα «υψηλού κινδύνου», αναγνωρίζοντας τον αντίκτυπό τους στις μαθησιακές διαδρομές, στις αξιολογικές κρίσεις και στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μαθητών (European Commission, 2022). Η προσέγγιση αυτή δεν αποσκοπεί στην αναστολή της καινοτομίας, αλλά στη θεσμική της πλαισίωση μέσω απαιτήσεων για εξηγήσιμη ΤΝ, ανθρώπινη επίβλεψη, ποιότητα δεδομένων και μηχανισμούς ελέγχου. Στον ίδιο άξονα, οι κατευθυντήριες γραμμές της UNESCO για την ΤΝ στην εκπαίδευση υπογραμμίζουν ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση με τη χρήση ΤΝ οφείλει να ενισχύει την παιδαγωγική αυτονομία, να σέβεται την ιδιωτικότητα των μαθητών και να προάγει την ισότητα, ιδίως σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με έντονες κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες (UNESCO, 2021; UNESCO, 2023). Η εκπαιδευτική πολιτική, συνεπώς, καλείται να κινηθεί ταυτόχρονα σε ρυθμιστικό και αξιακό επίπεδο, διασφαλίζοντας ότι οι τεχνολογικές λύσεις δεν υποκαθιστούν τον παιδαγωγικό διάλογο, αλλά τον ενισχύουν.

Παράλληλα, ο ΟΟΣΑ προσεγγίζει την ΤΝ στη διαμορφωτική αξιολόγηση μέσα από το πρίσμα της βιώσιμης εκπαιδευτικής καινοτομίας και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Οι αναλύσεις του οργανισμού επισημαίνουν ότι η αξιοποίηση learning analytics και αλγοριθμικών εργαλείων αξιολόγησης μπορεί να προσφέρει σημαντική υποστήριξη στη διδακτική πράξη μόνο όταν συνοδεύεται από συστηματική επιμόρφωση, επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και πολιτικές που ενισχύουν την εμπιστοσύνη αντί της τιμωρητικής λογοδοσίας (OECD, 2023; OECD, 2024). Η έμφαση μετατοπίζεται έτσι από τη μέτρηση της επίδοσης στη βελτίωση της μάθησης, αναδεικνύοντας τη διαμορφωτική αξιολόγηση ως βασικό μοχλό ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, οι μελλοντικές προοπτικές της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν συνδέονται με την υιοθέτηση «έξυπνων» συστημάτων per se, αλλά με τη δημιουργία οικοσυστημάτων μάθησης στα οποία η ΤΝ υποστηρίζει τη διαφοροποίηση, τη συμπερίληψη και την επαγγελματική κρίση των εκπαιδευτικών. Η βιώσιμη ενσωμάτωση της ΤΝ στην αξιολόγηση προϋποθέτει, συνεπώς, συνεκτικές πολιτικές σε εθνικό και σχολικό επίπεδο, που εναρμονίζουν τεχνολογική καινοτομία, παιδαγωγικούς στόχους και κοινωνική δικαιοσύνη.

Σε αυτό το πλαίσιο, καθίσταται χρήσιμη η συγκριτική αποτύπωση των βασικών χαρακτηριστικών των θεσμικών και κανονιστικών προσεγγίσεων που διαμορφώνουν το διεθνές τοπίο της ΤΝ στη διαμορφωτική αξιολόγηση:

Πλαίσιο	Κύριος προσανατολισμός	Έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση	Κίνδυνοι που αναγνωρίζονται	Ρόλος εκπαιδευτικού
Ευρωπαϊκή Ένωση (AI Act)	Ρυθμιστικός, δικαιωματικός	Έλεγχος χρήσης συστημάτων ΤΝ «υψηλού κινδύνου» στην εκπαίδευση	Αδιαφάνεια, μεροληψία, υπεραυτοματοποίηση	Ανθρώπινη επίβλεψη και τελική ευθύνη
UNESCO	Ανθρωποκεντρικός, αξιακός	Η αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης και ισότητας	Παραβίαση δικαιωμάτων, ανισότητες, απώλεια παιδαγωγικού νοήματος	Παιδαγωγικός διαμεσολαβητής και φορέας αξιών

Πλαίσιο	Κύριος προσανατολισμός	Έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση	Κίνδυνοι που αναγνωρίζονται	Ρόλος εκπαιδευτικού
OECD	Πρακτικός, συστημικός	Υποστήριξη διδασκαλίας μέσω δεδομένων και ανατροφοδότησης	Λογοδοτικός φορμαλισμός, ελλιπής επιμόρφωση	Κριτικός χρήστης δεδομένων και σχεδιαστής μάθησης

Συνολικά, οι μελλοντικές προοπτικές της διαμορφωτικής αξιολόγησης με ΤΝ εξαρτώνται από τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών να υπερβούν αποσπασματικές ή εργαλειακές προσεγγίσεις και να επενδύσουν σε μακροπρόθεσμες, παιδαγωγικά τεκμηριωμένες στρατηγικές. Η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης αναστοχασμού για το τι σημαίνει «αξιολογώ για να μαθαίνω», μόνο εφόσον ενταχθεί σε ένα συνεκτικό πολιτικό πλαίσιο που θέτει στο επίκεντρο τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και τη δημοκρατική αποστολή της εκπαίδευσης (UNESCO, 2021; OECD, 2024).

Συμπεράσματα

Η σύνθεση των ευρημάτων της παρούσας μελέτης καταδεικνύει ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη στη διαμορφωτική αξιολόγηση συγκροτεί ένα ισχυρό αλλά μη ουδέτερο πεδίο παιδαγωγικού μετασχηματισμού, του οποίου η αξία εξαρτάται αποφασιστικά από το θεωρητικό, ηθικό και θεσμικό πλαίσιο ενσωμάτωσης. Η ανάλυση ανέδειξε ότι οι τεχνολογίες ΤΝ, μέσω προσαρμοστικών συστημάτων, learning analytics και «έξυπνων» ανατροφοδοτήσεων, μπορούν να ενισχύσουν τη συνεχή τεκμηρίωση της μάθησης, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την αυτορρυθμιζόμενη πρόοδο των μαθητών, εφόσον λειτουργούν ως υποστηρικτικά εργαλεία και όχι ως μηχανισμοί αυτοματοποιημένου ελέγχου. Παράλληλα, τεκμηριώθηκε ότι τα ίδια εργαλεία ενέχουν σοβαρούς κινδύνους—αλγοριθμικές προκαταλήψεις, αδιαφάνεια, υπερεξάρτηση από μετρήσεις και υποβάθμιση της παιδαγωγικής κρίσης—οι οποίοι καθιστούν αναγκαία τη διαρκή ανθρώπινη επίβλεψη και την κριτική ερμηνεία των δεδομένων από τον εκπαιδευτικό. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αναδεικνύεται, συνεπώς, ως κατεξοχήν παιδαγωγική διαδικασία νοηματοδότησης της μάθησης, όπου η ΤΝ προσθέτει αξία μόνο όταν εντάσσεται σε σενάρια που προάγουν την κατανόηση, την αναστοχαστική ανατροφοδότηση και τη μαθησιακή ισότητα, σε συμφωνία με τις κατευθύνσεις διεθνών οργανισμών όπως η UNESCO και ο OECD, καθώς και με τα ρυθμιστικά πλαίσια της European Commission.

Σε προοπτική πολιτικής και πράξης, το συμπέρασμα είναι σαφές: η ΤΝ οφείλει να αντιμετωπίζεται ως μέσο—όχι ως αυτοσκοπός—στη διαμορφωτική αξιολόγηση, με σαφείς παιδαγωγικούς στόχους, εγγυήσεις δικαιωμάτων και μηχανισμούς λογοδοσίας. Για την έρευνα, ανακύπτει η ανάγκη για μακροχρόνιες, εμπειρικά τεκμηριωμένες μελέτες που εξετάζουν τις επιπτώσεις της αλγοριθμικής ανατροφοδότησης στη μαθησιακή αυτορρύθμιση, στις εκπαιδευτικές ανισότητες και στη σχολική κουλτούρα.

Για την εκπαιδευτική πολιτική, απαιτούνται συνεκτικά εθνικά και σχολικά πλαίσια που εναρμονίζουν καινοτομία και προστασία, προωθώντας εξηγήσιμη ΤΝ, ποιοτικά δεδομένα και ανθρώπινη επίβλεψη, ενώ αποτρέπουν τη μετατροπή της αξιολόγησης σε εργαλείο επιτήρησης. Για τη διδακτική πρακτική, καθίσταται κρίσιμη η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη συνεργατικών κοινοτήτων μάθησης και η ενίσχυση της ηθικής διάστασης του ρόλου τους ως παιδαγωγικών διαμεσολαβητών. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης ποιοτικής αναβάθμισης της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ενδυναμώνοντας τη μάθηση, προάγοντας τη συμπερίληψη και υπηρετώντας τις θεμελιώδεις αξίες της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα.

Βιβλιογραφία

Αβραμίδης, Ε., & Καλφάς, Χ. (2021). Αξιολόγηση για τη μάθηση και διαμορφωτική αξιολόγηση στη σχολική πράξη. Στο: *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική και την αξιολόγηση*. Gutenberg.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(6), 698–712. https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 4*, 100114. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100114

Dawson, S., Gašević, D., Siemens, G., & Joksimovic, S. (2018). Current state and future trends: A citation network analysis of the learning analytics field. *Proceedings of the LAK Conference*. https://doi.org/10.1145/3170358.3170414

European Commission. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*. https://education.ec.europa.eu/document/ethical-guidelines-on-the-use-of-ai-and-data-in-education

Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends, 59*(1), 64–71. https://doi.org/10.1007/s11528-014-0822-x

Herodotou, C., Rienties, B., Boroowa, A., & Zdrahal, Z. (2019). Learning analytics implementations in higher education. *British Journal of Educational Technology, 50*(5), 2103–2118. https://doi.org/10.1111/bjet.12820

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign. https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book.pdf

Kasneci, E., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kippers, W. B., Wolterinck, C. H. D., Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Visscher, A. J. (2018). Teachers' views on the use of formative assessment data. *Teaching and Teacher Education, 75*, 196–208. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.019

Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

OECD. (2021). *Using digital technologies for early, formative and personalized assessment*. https://www.oecd.org/education/digital-formative-assessment/

OECD. (2023). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities*. https://www.oecd.org/education/artificial-intelligence-in-education.htm

Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment. *Educational Psychologist, 53*(4), 246–262. https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1460357

Redecker, C., & Johannessen, Ø. (2013). Changing assessment practices. *European Journal of Education, 48*(1), 79–96. https://doi.org/10.1111/ejed.12014

Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data-based decision making in education. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(2), 228–251. https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1056199

Shute, V. J., & Rahimi, S. (2017). Review of computer-based assessment for learning. *Educational Assessment, 22*(1), 1–22. https://doi.org/10.1080/10627197.2016.1236670

Τσαγκαράκη, Ε., & Κουρμούση, Ν. (2023). Τεχνητή Νοημοσύνη και αξιολόγηση της μάθησης: Παιδαγωγικές προοπτικές και ηθικοί προβληματισμοί. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 75*, 45–62.

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

Williamson, B. (2019). Policy networks, performance metrics and platform markets. *Critical Studies in Education, 60*(4), 562–580. https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1421081

Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2nd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree. https://www.solutiontree.com/embedded-formative-assessment.html

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*, 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Η κατανόηση της έννοιας του θανάτου από την παιδική ηλικία στην εφηβεία: Αναπτυξιακά ευρήματα και μεθοδολογικές προεκτάσεις

Χριστίνα Καλτσάκα
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Ελλάδα
christinakal@primedu.uoa.gr

Ευαγγελία Γαλανάκη
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Ελλάδα

Γεωργία Παναγιωτάκη
Norwich Medical School, University of East Anglia, Ηνωμένο Βασίλειο

Αικατερίνη Κορνηλάκη
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελλάδα

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις αντιλήψεις των παιδιών και των εφήβων για την έννοια του θανάτου, εστιάζοντας στις βιολογικές και μεταφυσικές διαστάσεις της, καθώς και στην πιθανή συνύπαρξή τους, με έμφαση στις μεθοδολογικές επιλογές. Ειδικότερα, εξετάζεται η σχέση μεταξύ των αντιλήψεων αυτών και παραγόντων όπως η ηλικία, οι σχετικές συζητήσεις παιδιών–γονέων, οι σχετικές γονεϊκές πεποιθήσεις (θρησκευτικότητα, πνευματικότητα, πίστη στη μεταθανάτια ζωή), το φύλο, οι εμπειρίες γύρω από τον θάνατο και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Στην έρευνα συμμετείχαν 180 παιδιά και έφηβοι ηλικίας 5–16 ετών και οι γονείς τους, καθώς και 30 ενήλικοι για συγκριτικούς λόγους. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με τα παιδιά και τους εφήβους, αξιοποιώντας μια αναθεωρημένη εκδοχή της Συνέντευξης για την Έννοια του Θανάτου (Death Concept Interview), και ερωτηματολογίων για τους γονείς. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν μια σαφή αναπτυξιακή πορεία στη βιολογική κατανόηση του θανάτου, με σημαντική πρόοδο να

παρατηρείται μεταξύ 9 και 12 ετών, ενώ οι πεποιθήσεις για τη μεταθανάτια ψυχολογική συνέχεια παρέμειναν σταθερές σε όλες τις ηλικίες. Οι βιολογικές εξηγήσεις των γονέων ενίσχυαν τη βιολογική κατανόηση στην πρώιμη παιδική ηλικία, ενώ οι μεταφυσικές εξηγήσεις ενίσχυαν τις πεποιθήσεις για τη μεταθανάτια ψυχολογική συνέχεια στη μέση παιδική ηλικία. Η θρησκευτικότητα και η πίστη των γονέων στη μεταθανάτια ζωή είχαν θετική σχέση με την απόδοση μεταθανάτιας ψυχολογικής συνέχειας στη μέση παιδική ηλικία. Η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων και η πολυεπίπεδη προσέγγιση της έρευνας συνέβαλαν σημαντικά στην εις βάθος διερεύνηση του θέματος, αναδεικνύοντας λανθάνουσες πτυχές της βιολογικής κατανόησης, καθώς και τη συνύπαρξη βιολογικών και μεταφυσικών αντιλήψεων ως κυρίαρχο μοντέλο και όχι ως ένδειξη γνωστικής σύγχυσης. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα μεθοδολογικά ευαίσθητων εργαλείων και συμβάλλουν στη διαμόρφωση αναπτυξιακά κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών και παρεμβάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: θάνατος, παιδιά, έφηβοι, βιολογική κατανόηση, μεταφυσικές πεποιθήσεις, μεθοδολογία

Abstract

The present study investigates children's and adolescents' conceptions of death, focusing on its biological and metaphysical dimensions and their possible coexistence, with an emphasis on methodological choices. Specifically, it examines the association between these conceptions and factors such as age, parent–child discussions about death, parental beliefs (religiosity, spirituality, belief in an afterlife), as well as gender, death-related experiences, and socioeconomic background. The sample consisted of 180 children and adolescents aged 5–16 years and their parents, along with 30 adults included for comparative purposes. Data were collected through semi-structured interviews with children and adolescents, using a revised version of the Death Concept Interview, and questionnaires for parents. The findings confirmed a clear developmental progression in the biological understanding of death, with significant advances observed between 9 and 12 years, whereas beliefs regarding psychological continuity after death remained relatively stable across age groups. Parents' biological explanations were associated with stronger biological understanding in early childhood, whereas their

metaphysical explanations were related to stronger beliefs in psychological continuity after death in middle childhood. Parents' religiosity and belief in an afterlife were positively associated with children's attribution of psychological continuity after death in middle childhood. The use of open-ended questions and a sequential, multi-level methodological approach contributed significantly to the in-depth investigation of the topic, highlighting latent aspects of biological understanding, as well as the coexistence of biological and metaphysical explanations as a dominant cognitive pattern rather than as an indication of conceptual confusion. The results underscore the importance of methodologically sensitive tools and contribute to the design of developmentally appropriate educational practices and interventions.

Keywords: death, children, adolescents, biological understanding, afterlife beliefs, methodology

Εισαγωγή

Ο θάνατος αποτελεί ένα βασικό υπαρξιακό ζήτημα που απασχολεί τον άνθρωπο από νωρίς στη ζωή, ιδίως μετά την απώλεια ενός σημαντικού προσώπου (Λεονταρή, 2015). Παρά τις προσπάθειες «προστασίας» από την πλευρά των γονέων (Gregory et al., 2022), τα παιδιά και οι έφηβοι (εφεξής: παιδιά) εκτίθενται συστηματικά σε ερεθίσματα σχετικά με τον θάνατο, μέσω των αφηγήσεων, των μέσων μαζικής ενημέρωσης και γενικά των κοινωνικών πρακτικών. Η έκθεση αυτή καθιστά τη διαμόρφωση των αντιλήψεων για τον θάνατο μέρος της αναπτυξιακής πορείας (Longbottom & Slaughter, 2018).

Η έρευνα έχει δείξει ότι η κατανόηση του θανάτου συνιστά μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία διαμορφώνεται μέσα από διαφορετικά, συχνά αλληλοεπικαλυπτόμενα, εννοιολογικά μοντέλα. Κεντρικό ρόλο κατέχει το βιολογικό μοντέλο, το οποίο αφορά την κατανόηση του θανάτου ως βιολογικού γεγονότος και προϋποθέτει την κατανόηση επιμέρους συνιστωσών, όπως η καθολικότητα, το αναπόφευκτο, η μη αναστρεψιμότητα, η αιτιότητα (ο θάνατος προκύπτει από τη διακοπή των σωματικών λειτουργιών λόγω συγκεκριμένων εσωτερικών ή εξωτερικών αιτιών) και η παύση των βιολογικών λειτουργιών. Μολονότι η πλειονότητα των ερευνών έχει επικεντρωθεί στις παραπάνω συνιστώσες (π.χ. Jaakkola & Slaughter, 2002· Slaughter & Griffiths, 2007), στη θεωρία

έχει προταθεί και η απροβλεψιμότητα ως διακριτή συνιστώσα (Speece & Brent, 1996). Παράλληλα, πλήθος ερευνών αναδεικνύουν την παρουσία μεταφυσικών πεποιθήσεων, όπως η απόδοση κάποιας μορφής μεταθανάτιας συνέχειας (Bering et al., 2005· Harris & Giménez, 2005). Οι πεποιθήσεις αυτές συχνά συνυπάρχουν με βιολογικές εξηγήσεις, συγκροτώντας ένα συνδυαστικό μοντέλο κατανόησης, το οποίο αποτελεί σταθερό, με ποιοτικούς μετασχηματισμούς, μοτίβο σκέψης και όχι ένδειξη γνωστικής σύγχυσης (Pnevmatikos & Georgiadou, 2019).

Παρόλο που η ηλικία αναδεικνύεται ως βασικός παράγοντας στη μελέτη της κατανόησης του θανάτου, η βιβλιογραφία υπογραμμίζει και τη συμβολή επιπρόσθετων παραγόντων, όπως οι σχετικές συζητήσεις (Su-Russell et al., 2024), οι εμπειρίες θανάτου (Bonoti et al., 2013), το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Panagiotaki et al., 2015), η θρησκεία και οι τελετουργικές πρακτικές (Gutiérrez et al., 2019), τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Bridgewater et al., 2021), καθώς και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας (Panagiotaki et al., 2018). Οι διαφοροποιήσεις στα ευρήματα αποδίδονται συχνά στις μεθοδολογικές επιλογές των ερευνών. Η χρήση κλειστών ερωτήσεων και η περιορισμένη διερεύνηση των αιτιολογήσεων των απαντήσεων ενδέχεται να αποκρύπτουν λανθάνουσες πτυχές της κατανόησης του θανάτου, ενώ προσεγγίσεις που αξιοποιούν ανοιχτές ερωτήσεις και πολυεπίπεδη διερεύνηση φαίνεται να αναδεικνύουν πιο σύνθετες εννοιολογικές δομές.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη συζήτηση για την αναπτυξιακή πορεία της κατανόησης του θανάτου, δίνοντας έμφαση τόσο στα αναπτυξιακά ευρήματα όσο και στις μεθοδολογικές προεκτάσεις της διερεύνησής τους. Αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας για την κατανόηση του θανάτου από τα παιδιά και τους εφήβους, η οποία συνιστά τη διδακτορική διατριβή της πρώτης συγγραφέως. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η εξέταση των αντιλήψεων των παιδιών για τον θάνατο, με έμφαση τόσο στη βιολογική κατανόησή του όσο και στην παρουσία μεταφυσικών πεποιθήσεων, καθώς και στην πιθανή συνύπαρξη των δύο αυτών διαστάσεων. Ειδικότερα, εξετάζεται η σχέση των αντιλήψεων αυτών με αναπτυξιακούς, οικογενειακούς και κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, καθώς και η σημασία των μεθοδολογικών επιλογών στη διερεύνησή τους.

Με βάση τα παραπάνω, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

(α) Ποια είναι η αναπτυξιακή πορεία των αντιλήψεων για τον θάνατο;

(β) Ποια είναι η σχέση των συζητήσεων παιδιών–γονέων για τον

θάνατο και των γονεϊκών πεποιθήσεων (θρησκευτικότητα, πνευματικότητα, πίστη στη μεταθανάτια ζωή) με τις αντιλήψεις των παιδιών;

(γ) Ποια είναι η επίδραση άλλων παραγόντων, όπως το φύλο, οι εμπειρίες θανάτου, η συμμετοχή σε τελετές κηδείας, το μορφωτικό επίπεδο και το εισόδημα των γονέων στις αντιλήψεις των παιδιών;

(δ) Ποια είναι η συμβολή των μεθοδολογικών επιλογών στην αποτύπωση των αντιλήψεων για τον θάνατο;

Μεθοδολογία

Δείγμα

Η έρευνα αποτέλεσε συγχρονική μελέτη με μικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό και πραγματοποιήθηκε την περίοδο 9/2019–2/2020, σύμφωνα με τον Κώδικα Δεοντολογίας και Καλής Πρακτικής του ΕΚΠΑ (2018). Συμμετείχαν 180 μαθητές ηλικίας 5–16 ετών από 18 σχολικές μονάδες της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών και οι γονείς τους, καθώς και 30 ενήλικες (25–35 ετών), με σκοπό την αποτύπωση του τελικού αναπτυξιακού σταδίου.

Το μαθητικό δείγμα διαστρωματώθηκε σε έξι ηλικιακές ομάδες των 30 ατόμων (5–6, 7–8, 9–10, 11–12, 13–14 και 15–16 ετών), με ισόρροπη εκπροσώπηση φύλου. Η επιλογή των σχολείων στόχευσε στη συμπερίληψη περιοχών διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου. Οι μαθητές επιλέχθηκαν τυχαία, με κριτήρια αποκλεισμού την ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή έντονων συναισθηματικών/συμπεριφορικών δυσκολιών. Εξασφαλίστηκε γραπτή γονική συγκατάθεση και προφορική συναίνεση, ενώ η αντιστοίχιση των δεδομένων των παιδιών και των γονέων έγινε μέσω κοινού κωδικού συμμετέχοντα. Οι ενήλικοι συμμετείχαν κατόπιν ενημέρωσης και συγκατάθεσης.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Πραγματοποιήθηκαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά, βασισμένες στη Συνέντευξη για την Έννοια του Θανάτου (Death Concept Interview· Panagiotaki et al., 2018· Slaughter & Griffiths, 2007), όπως αυτή διαμορφώθηκε στην παρούσα έρευνα (βλ. Πίνακα 1), με στόχο τη διερεύνηση της βιολογικής κατανόησης του θανάτου και των μεταφυσικών πεποιθήσεων. Η σειρά των βασικών ομάδων ερωτήσεων τυχαιοποιήθηκε, ενώ οι απαντήσεις απομαγνητοφωνήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν με δεύτερη ανεξάρτητη αξιολόγηση.

Πίνακας 1
Ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης για τη διερεύνηση των αντιλήψεων για τον θάνατο

Ενότητα	Κατηγορία	Ερωτήσεις
Βιολογική κατανόηση	Καθολικότητα	Υπάρχει κάτι που δεν πεθαίνει ποτέ; [Αν προκύψει μόνο μία απάντηση:] Κάτι ακόμα; Τι άλλο δεν πεθαίνει ποτέ; Γιατί;
	Αναπόφευκτο	α) Μπορείς να μου πεις μερικά πράγματα που πεθαίνουν; [Αν δεν αναφερθούν οι άνθρωποι:] Οι άνθρωποι πεθαίνουν; [Αν ναι:] Γιατί; β) Πεθαίνουν όλοι οι άνθρωποι κάποια στιγμή ή μπορεί κάποιος να αποφύγει τον θάνατο, δηλαδή να μην πεθάνει ποτέ; Γιατί; [Αν «μπορεί κάποιος να αποφύγει τον θάνατο»:] Ποιος;
	Απροβλεψιμότητα	α) Ένας άνθρωπος μπορεί να πεθάνει οποιαδήποτε στιγμή ή μόνο όταν είναι πολύ γέρος ή πολύ γριά; Γιατί; β) Ένας άνθρωπος ξέρει πότε ακριβώς θα πεθάνει; Γιατί;
	Αιτιότητα	Από τι μπορεί να πεθάνει ένας άνθρωπος; Σε αυτή την περίπτωση, τι ακριβώς συμβαίνει, γιατί δηλαδή πεθαίνει ο άνθρωπος;
	Μη αναστρεψιμότητα	α) Αν κάποιος άνθρωπος έχει πεθάνει, μπορεί να ζωντανέψει ξανά; Γιατί; β) Αν κάποιος άνθρωπος έχει πεθάνει, αλλά δεν έχει μείνει για πολύ καιρό στον τάφο του, μπορεί να ζωντανέψει ξανά; Γιατί;

Ενότητα	Κατηγορία	Ερωτήσεις
Βιολογική κατανόηση	Παύση βιολογικών λειτουργιών	Όταν ένας άνθρωπος έχει πεθάνει, μπορεί να περπατάει/μπορεί να κουνάει τα χέρια του/μπορεί να ανοιγοκλείνει τα μάτια του/αναπνέει/μπορεί να πεινάει/μπορεί να διψάει/η καρδιά του χτυπάει/ο εγκέφαλός του λειτουργεί; Γιατί;
Απόδοση μεταθανάτιας ψυχολογικής συνέχειας – Λειτουργίες		Όταν κάποιος έχει πεθάνει, μπορεί να...
	Αντιληπτικές	βλέπει/ακούει/πονάει/μυρίζει;
	Γνωστικές	σκέφτεται/θυμάται/μαθαίνει καινούργια πράγματα/ονειρεύεται;
	Επιστημικές–βουλησιακές	ξέρει ότι έχει πεθάνει, ξέρει δηλαδή τι του συμβαίνει/θέλει κάτι/πιστεύει κάτι/φαντάζεται κάτι;
	Συναισθηματικές	νιώθει χαρά/αγάπη/μοναξιά/φόβο;
Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις	Ορισμός	Τι σημαίνει όταν λέμε ότι ένας άνθρωπος πέθανε, τι είναι δηλαδή ο θάνατος;
	Μεταθανάτια ύπαρξη	Τι νομίζεις ότι συμβαίνει σε έναν άνθρωπο που έχει πεθάνει, τι συμβαίνει δηλαδή μετά; Όταν ένας άνθρωπος έχει πεθάνει, υπάρχει κάτι από αυτόν που συνεχίζει να υπάρχει; [Αν ναι:] Τι υπάρχει; Γιατί;
	Συνδηλώσεις	Όταν ακούς τη λέξη θάνατος, ποια είναι η πρώτη λέξη που σου έρχεται στο μυαλό; [Αν δεν αναφερθούν:] Ποιο χρώμα; Ποιο συναίσθημα;

Σημείωση. Οι ερωτήσεις συνοδεύονταν, όπου κρίθηκε αναγκαίο, από διευκρινίσεις και προτροπές.

Η βιολογική κατανόηση διερευνήθηκε ως προς την καθολικότητα, το αναπόφευκτο, την αιτιότητα, τη μη αναστρεψιμότητα, την παύση των

(εσωτερικών και εξωτερικών) βιολογικών λειτουργιών και την απροβλεψιμότητα, με κρίσιμη ενίσχυση την προσθήκη της επεξηγηματικής ερώτησης «Γιατί;». Ακολουθώντας τα κριτήρια των Panagiotaki et al. (2018), οι απαντήσεις βαθμολογήθηκαν ποσοτικά και κατηγοριοποιήθηκαν ως μη βιολογικές, μεταφυσικές, βιολογικές ή συνδυαστικές. Οι μεταφυσικές πεποιθήσεις διερευνήθηκαν αρχικά μέσω της απόδοσης μεταθανάτιας ψυχολογικής συνέχειας (παρουσία/απουσία συνέχειας) σε τέσσερις κατηγορίες λειτουργιών –αντιληπτικές, γνωστικές, επιστημικές–βουλησιακές, συναισθηματικές– βάσει του εργαλείου Afterlife Belief Task (Misailidi & Kornilaki, 2015). Στη συνέντευξη ενσωματώθηκαν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις για τον ορισμό του θανάτου, τη μεταθανάτια ύπαρξη και τις συνδηλώσεις της έννοιας, οι οποίες αξιοποιήθηκαν συμπληρωματικά.

Με βάση το σύνολο των απαντήσεων και ακολουθώντας διαδοχική, πολυεπίπεδη προσέγγιση, διαμορφώθηκαν τρία μοντέλα κατανόησης του θανάτου (αρχικό, ενδιάμεσο, τελικό). Το αρχικό μοντέλο βασίστηκε αποκλειστικά στους τύπους απαντήσεων στις ερωτήσεις βιολογικής κατανόησης, ακολουθώντας αντίστοιχη πρακτική με αυτή των Panagiotaki et al. (2018). Στο ενδιάμεσο μοντέλο συνυπολογίστηκε η απόδοση μεταθανάτιας ψυχολογικής συνέχειας, σύμφωνα με τη μεθοδολογία των Bering et al. (2005), ενώ το τελικό μοντέλο προέκυψε από την ενσωμάτωση απαντήσεων από τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (εξαιρουμένων των συνδηλώσεων), επιτρέποντας τον εντοπισμό πρόσθετων μεταφυσικών αναφορών, καθώς και περαιτέρω ανακατατάξεις.

Οι γονείς των μαθητών συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε ενότητες για τις σχετικές με τον θάνατο συζητήσεις γονέων–παιδιών, τις γονεϊκές πεποιθήσεις και κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία. Η ενότητα των συζητήσεων περιλάμβανε ερωτήματα για τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς προσεγγίζουν τον θάνατο ως βιολογικό και ως μεταφυσικό φαινόμενο. Η βιολογική διάσταση διερευνήθηκε μέσω ερωτήσεων σε αντιστοιχία με εκείνες της βιολογικής κατανόησης των παιδιών, ενώ για τη μεταφυσική διάσταση αξιοποιήθηκε προσαρμοσμένη εκδοχή της κλίμακας Parental Discourse with Children about the Afterlife (Misailidi & Kornilaki, 2015). Επιπλέον, καταγράφηκαν η συχνότητα και ο βαθμός άνεσης των γονέων στις σχετικές συζητήσεις. Οι γονεϊκές πεποιθήσεις διερευνήθηκαν ως προς τη θρησκευτικότητα, την πνευματικότητα και την πίστη στη μεταθανάτια ζωή, με τη χρήση σύντομης εκδοχής της Religiosity Scale (Joseph & DiDuca, 2007), των ερωτήσεων της Royal Free Interview for Spiritual and Religious Beliefs (King et al., 2001) για την πνευματικότητα και της κλίμακας Belief in Afterlife (Osarchuk & Tatz, 1973), αντίστοιχα. Η ενότητα των κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων πε-

ριλάμβανε πληροφορίες για άμεσες (εμπειρία απώλειας προσώπου) και έμμεσες (έκθεση μέσω μέσων μαζικής ενημέρωσης, αφηγήσεων και ψηφιακών μέσων) εμπειρίες των παιδιών, τη συμμετοχή σε τελετές κηδείας, καθώς και το μορφωτικό επίπεδο και το εισόδημα των γονέων, ως δείκτες κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Με στόχο την ομαλή ένταξη της έρευνας στο σχολικό πλαίσιο, χωρίς διατάραξη της εκπαιδευτικής λειτουργίας, η συλλογή δεδομένων οργανώθηκε σε διαδοχικά στάδια, τα οποία περιλάμβαναν την έγκριση διεξαγωγής από τους αρμόδιους φορείς, την ενημέρωση και συγκατάθεση των διευθυντών και των γονέων, καθώς και τον προγραμματισμό των ατομικών συναντήσεων με τους μαθητές.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε προκαθορισμένο χώρο του σχολείου, είχαν διάρκεια περίπου 20–30 λεπτών και μαγνητοφωνήθηκαν κατόπιν γονικής συγκατάθεσης. Ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε στη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστευτικότητας, με σαφή έμφαση στον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής και στη δυνατότητα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή. Μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης, οι μαθητές παρέδωσαν στους γονείς τους τα ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν εκτός σχολικού πλαισίου και επιστράφηκαν στο σχολείο εντός του προβλεπόμενου χρονικού διαστήματος. Η αντιστοίχιση των δεδομένων των παιδιών και των γονέων έγινε μέσω κοινού κωδικού συμμετέχοντα.

Ανάλυση δεδομένων

Πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις, έλεγχοι διαφορών μεταξύ ομάδων και επιμέρους διαστάσεων, καθώς και αναλύσεις συσχέτισης και πρόβλεψης μεταξύ μεταβλητών. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των δεδομένων, εφαρμόστηκαν παραμετρικές και μη παραμετρικές δοκιμασίες, όπως αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA), έλεγχοι Kruskal–Wallis, Mann–Whitney και Friedman, δοκιμασίες για εξαρτημένα δείγματα (Wilcoxon και McNemar), έλεγχοι χ^2, συντελεστές συσχέτισης Spearman ρ καθώς και αναλύσεις πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο SPSS (έκδοση 20). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε σε $p < .05$, $p < .01$ και $p < .001$.

Ευρήματα και Συζήτηση

Περιγραφικά στοιχεία

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, η βιολογική κατανόηση του θανάτου παρουσίασε ιδιαίτερα υψηλό μέσο όρο, γεγονός που υποδηλώνει τουλάχιστον μερική κατανόηση ήδη από τις μικρότερες ηλικίες, με την αιτιότητα να εμφανίζει τον χαμηλότερο μέσο όρο και το αναπόφευκτο τον υψηλότερο. Αντίθετα, η απόδοση μεταθανάτιας ψυχολογικής συνέχειας κυμάνθηκε σε χαμηλότερα επίπεδα, με τη χαμηλότερη συνέχεια να αποδίδεται στις αντιληπτικές λειτουργίες και τη μεγαλύτερη στις συναισθηματικές, οι οποίες παρουσίασαν μικρή διαφορά από τις επιστημικές–βουλησιακές. Οι γονείς δήλωσαν συχνότερη χρήση των βιολογικών εξηγήσεων σε σχέση με τις μεταφυσικές εξηγήσεις στις συζητήσεις με τα παιδιά τους, ενώ η θρησκευτικότητα, η πνευματικότητα και η πίστη στη μεταθανάτια ζωή καταγράφηκαν σε μέτρια επίπεδα.

Πίνακας 2
Περιγραφικά στατιστικά βασικών μεταβλητών της έρευνας

Μεταβλητή	**M**	**SD**
Βιολογική κατανόηση του θανάτου[a]	10.37	1.92
Καθολικότητα	1.74	0.44
Αναπόφευκτο	1.87	0.35
Απροβλεψιμότητα	1.78	0.48
Αιτιότητα	1.30	0.72
Μη αναστρεψιμότητα	1.83	0.46
Παύση βιολογικών λειτουργιών	1.84	0.42
Απόδοση μεταθανάτιας ψυχολογικής συνέχειας[b]	6.71	5.54
Αντιληπτικές λειτουργίες	1.34	1.21
Γνωστικές λειτουργίες	1.61	1.61
Επιστημικές–βουλησιακές λειτουργίες	1.89	1.70
Συναισθηματικές λειτουργίες	1.86	1.62
Συζητήσεις – Βιολογική διάσταση του θανάτου[c]	40.26	4.60
Συζητήσεις – Μεταφυσική διάσταση του θανάτου[d]	31.76	9.10

Μεταβλητή	M	SD
Θρησκευτικότητα γονέων[e]	12.84	4.39
Πνευματικότητα γονέων[f]	13.61	4.96
Πίστη γονέων στη μεταθανάτια ζωή[g]	30.79	8.08

Σημείωση. $N = 180$, εκτός από τις δύο μεταβλητές που αφορούν τις συζητήσεις για τον θάνατο, όπου $N = 163$. Τα χαρακτηριστικά των μεταβλητών αυτών προκύπτουν μόνο από τις περιπτώσεις στις οποίες είχαν πραγματοποιηθεί σχετικές συζητήσεις.
[a] *Εύρος: 0–12 (0–2 για τις επιμέρους συνιστώσες), όπου υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν υψηλότερη βιολογική κατανόηση του θανάτου.* [b] *Εύρος: 0–16 (0–4 για τις επιμέρους λειτουργίες), όπου υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν μεγαλύτερη απόδοση μεταθανάτιας ψυχολογικής συνέχειας.* [c] *Εύρος: 9–45, όπου υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν συζητήσεις πλούσιες σε βιολογικές εξηγήσεις.* [d] *Εύρος: 10–50, όπου υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν συζητήσεις πλούσιες σε μεταφυσικές εξηγήσεις.* [e] *Εύρος: 4–20, όπου υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν υψηλότερη θρησκευτικότητα.* [f] *Εύρος: 5–25, όπου υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν υψηλότερη πνευματικότητα.* [g] *Εύρος: 10–50, όπου υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν ισχυρότερη πίστη στη μεταθανάτια ζωή.*

Η πλειονότητα των γονέων (90.6%) ανέφερε ότι είχαν προηγηθεί συζητήσεις για τον θάνατο, κυρίως σπάνια (56.4%), με τον βαθμό άνεσης στις συζητήσεις να κατανέμεται σχεδόν ισομερώς μεταξύ χαμηλού (31.9%), μέτριου (38%) και υψηλού επιπέδου (30.1%). Όσον αφορά τις εμπειρίες των παιδιών, οι έμμεσες εμπειρίες θανάτου ($n = 151$) ήταν συχνότερες από τις άμεσες ($n = 116$), ενώ η συμμετοχή σε τελετές κηδείας ήταν περιορισμένη ($n = 32$).

Αναπτυξιακή πορεία των αντιλήψεων για τον θάνατο

Τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal–Wallis έδειξαν ότι η βιολογική κατανόηση της έννοιας του θανάτου εμφανίζεται σε ικανοποιητικό βαθμό ήδη από τις μικρότερες ηλικίες και βελτιώνεται συστηματικά με την ηλικία. Η ηλικία επηρέασε σημαντικά τόσο τη συνολική βιολογική κατανόηση, $H(5) = 106.12$, $p < .001$, $\eta^2_H = .581$, όσο και όλες τις επιμέρους συνιστώσες της (καθολικότητα, $H(5) = 29.16$, $p < .001$, $\eta^2_H = .138$· αναπόφευκτο, $H(5) = 47.52$, $p < .001$, $\eta^2_H = .244$· απροβλεψιμότητα, $H(5) = 105.16$, $p < .001$, $\eta^2_H = .575$· μη αναστρεψιμότητα, $H(5) = 17.18$, $p < .001$,

$\eta^2_H = .069$· αιτιότητα, $H(5) = 70.20$, $p < .001$, $\eta^2_H = .374$· παύση βιολογικών λειτουργιών, $H(5) = 54.72$, $p < .001$, $\eta^2_H = .285$), καταδεικνύοντας σαφή αναπτυξιακή πορεία.

Η μη αναστρεψιμότητα και η παύση των βιολογικών λειτουργιών εμφάνισαν ενδείξεις κατανόησης ήδη από τις μικρότερες ηλικίες (5–8 ετών), εύρημα που συνάδει με προηγούμενες μελέτες οι οποίες δείχνουν πρώιμη, αν και μερική, κατανόηση της έννοιας του θανάτου (Panagiotaki et al., 2018· Slaughter & Griffiths, 2007). Στην παύση των λειτουργιών παρατηρήθηκε διαφοροποίηση ως προς το είδος των λειτουργιών. Συγκεκριμένα, ο έλεγχος Wilcoxon ανά ηλικιακή ομάδα έδειξε ότι τα παιδιά 5–6 ετών εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη κατανόηση της παύσης των εσωτερικών σε σύγκριση με τις εξωτερικές λειτουργίες, $Z = -3.36$, $p = .001$, $r = .61$, διαφορά που εξομαλύνθηκε στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, ενισχύοντας την άποψη ότι οι μη άμεσα παρατηρήσιμες διεργασίες αποτελούν μεγαλύτερη εννοιολογική πρόκληση για τα μικρότερα παιδιά (Jaakkola & Slaughter, 2002· Misailidi & Kornilaki, 2015). Το αναπόφευκτο και η απροβλεψιμότητα παρουσίασαν σαφέστερη εδραίωση κυρίως από τη μέση παιδική ηλικία (9–12 ετών), υποδηλώνοντας αναδιοργάνωση της βιολογικής κατανόησης, ενώ η καθολικότητα συνέχισε να διαφοροποιείται έως και την εφηβεία (13–16 ετών), γεγονός που υποδηλώνει αυξημένες απαιτήσεις εννοιολογικής αφαίρεσης. Αντίθετα, η αιτιότητα αναδείχθηκε συστηματικά ως η πιο απαιτητική συνιστώσα της βιολογικής κατανόησης, με πιο σταδιακή και καθυστερημένη εδραίωση σε όλο το ηλικιακό φάσμα, εύρημα σύμφωνο με προηγούμενες σχετικές έρευνες (Panagiotaki et al., 2018· Slaughter & Griffiths, 2007).

Η ανάλυση διαφορών μεταξύ των έξι συνιστωσών της βιολογικής κατανόησης του θανάτου μέσω του ελέγχου Friedman έδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο κατανόησης, $\chi^2_F(5) = 195.87$, $p < .001$, Kendall's $W = .22$. Η καθολικότητα εμφάνισε χαμηλότερα επίπεδα κατανόησης σε σύγκριση με το αναπόφευκτο ($p < .001$), ενώ η αιτιότητα χαμηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με όλες τις υπόλοιπες συνιστώσες ($ps < .001$). Συμπληρωματικές αναλύσεις ανά ηλικιακή ομάδα έδειξαν ότι η διαφοροποίηση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική σε όλες τις ομάδες, με εξαίρεση την ομάδα των 15–16 ετών, όπου δεν παρατηρήθηκαν πλέον διαφορές, υποδηλώνοντας ενοποίηση των επιμέρους συνιστωσών προς το τέλος της εφηβείας.

Σε αντίθεση με τη βιολογική κατανόηση, η ηλικία δεν επηρέασε την απόδοση μεταθανάτιας ψυχολογικής συνέχειας, καθώς δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ηλικιακών ομάδων.

Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι μεταφυσικές πεποιθήσεις εμφανίζονται ήδη από τις μικρότερες ηλικίες και παραμένουν σχετικά σταθερές σε όλο το ηλικιακό φάσμα. Το συγκεκριμένο μοτίβο, αντίθετο με προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα (π.χ. Harris & Giménez, 2005), σύμφωνα με τα οποία οι μεταφυσικές ερμηνείες εμφανίζονται αφού έχει προηγουμένως εδραιωθεί η βιολογική κατανόηση του θανάτου, ενδέχεται να συνδέεται με το διευρυμένο ηλικιακό εύρος του δείγματος ή/και τις μεθοδολογικές επιλογές της παρούσας έρευνας (για μια σχετική επισκόπηση βλ. Κορνηλάκη & Μισαηλίδη, 2019).

Ωστόσο, καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το είδος των ψυχολογικών λειτουργιών στις οποίες αποδίδεται μεταθανάτια συνέχεια, $\chi^2_F(3) = 51.57$, $p < .001$, Kendall's $W = .10$. Οι αντιληπτικές λειτουργίες αποδόθηκαν συστηματικά ως λιγότερο συνεχείς μετά τον θάνατο σε σύγκριση με όλες τις υπόλοιπες ($ps \leq .024$), ενώ οι γνωστικές εμφάνισαν χαμηλότερες αποδόσεις συνέχειας σε σύγκριση με τις επιστημικές–βουλησιακές ($p < .001$) και τις συναισθηματικές ($p = .036$), οι οποίες δεν διέφεραν μεταξύ τους. Συμπληρωματικές αναλύσεις ανά ηλικιακή ομάδα έδειξαν ότι το μοτίβο αυτό εμφανίζεται στις περισσότερες ηλικίες, υποδηλώνοντας ότι, παρότι η συνολική απόδοση μεταθανάτιας ψυχολογικής συνέχειας παραμένει σταθερή, η εσωτερική της οργάνωση διαφοροποιείται. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με την οπτική ότι λειτουργίες συνδεδεμένες με την πρόθεση, τη βούληση και το συναίσθημα αποδίδονται συχνότερα ως «ανθεκτικές» στον θάνατο, πιθανώς επειδή βιώνονται ως λιγότερο άμεσα εξαρτημένες από τη βιολογική λειτουργία του σώματος (Pereira et al., 2012).

Σχέση συζητήσεων και γονεϊκών πεποιθήσεων με αντιλήψεις για τον θάνατο

Οι συσχετίσεις Spearman ρ δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των συζητήσεων για τον θάνατο ως βιολογικό φαινόμενο και της βιολογικής κατανόησης των παιδιών, ούτε συνολικά ούτε σε επίπεδο επιμέρους συνιστωσών (όλες οι τιμές $\rho < .30$). Ομοίως, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των γονεϊκών πεποιθήσεων και της βιολογικής κατανόησης (όλες οι τιμές $\rho < .16$), ούτε μεταξύ των γονεϊκών πεποιθήσεων και των συζητήσεων για τον θάνατο ως βιολογικό φαινόμενο (όλες οι τιμές $\rho < .19$).

Ωστόσο, μετά από κατηγοριοποίηση των συζητήσεων σε χαμηλή, μέτρια και υψηλή χρήση βιολογικών εξηγήσεων (βάσει του 33ου και 66ου

εκατοστημορίου της κατανομής της κλίμακας), ο έλεγχος Kruskal–Wallis ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επιμέρους διαστάσεις της βιολογικής κατανόησης. Συγκεκριμένα, τα παιδιά γονέων με υψηλή χρήση βιολογικών εξηγήσεων παρουσίασαν υψηλότερη κατανόηση της απροβλεψιμότητας, $H(2) = 12.42$, $p = .002$, $\eta^2_H = .065$, καθώς και της αιτιότητας, $H(2) = 8.31$, $p = .016$, $\eta^2_H = .039$, σε σύγκριση με παιδιά γονέων χαμηλής χρήσης βιολογικών εξηγήσεων. Αντίστοιχη διαφοροποίηση παρατηρήθηκε και στη συνολική βιολογική κατανόηση, $H(2) = 12.98$, $p = .002$, $\eta^2_H = .068$. Συμπληρωματικές αναλύσεις ανά ηλικιακή ομάδα έδειξαν ότι οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν ήταν ομοιόμορφες. Όταν το δείγμα ομαδοποιήθηκε σε τρεις ηλικιακές ομάδες (5–8, 9–12 και 13–16 ετών), στατιστικά σημαντική επίδραση της χρήσης βιολογικών εξηγήσεων εντοπίστηκε μόνο στην κατανόηση της απροβλεψιμότητας στην ομάδα των 5–8 ετών, $H(2) = 6.82$, $p = .033$, $\eta^2_H = .09$. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η επίδραση των γονεϊκών συζητήσεων στη βιολογική κατανόηση του θανάτου διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο επεξεργασίας των εξηγήσεων και το αναπτυξιακό επίπεδο (Seeley, 2022), ενώ ενδέχεται να συνυπάρχει με την επίδραση σχολικών και άλλων κοινωνικών πηγών γνώσης (Longbottom & Slaughter, 2018).

Όσον αφορά την απόδοση μεταθανάτιας ψυχολογικής συνέχειας, συνολικά και ανά είδος, οι συζητήσεις για τον θάνατο ως μεταφυσικό φαινόμενο δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις αποδόσεις των παιδιών (όλες οι τιμές $\rho < .27$). Ωστόσο, μετά από κατηγοριοποίηση των συζητήσεων σε χαμηλή, μέτρια και υψηλή χρήση μεταφυσικών εξηγήσεων (κατά τον ίδιο τρόπο με τις βιολογικές εξηγήσεις), η υψηλή χρήση σχετίστηκε με αυξημένη απόδοση συνέχειας στις αντιληπτικές λειτουργίες, $H(2) = 8.61$, $p = .014$, $\eta^2_H = .040$, σε σύγκριση με τη χαμηλή. Η διαφοροποίηση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική μόνο στην ηλικιακή ομάδα 9–12 ετών, $H(2) = 10.83$, $p = .004$, $\eta^2_H = .16$. Το εύρημα αυτό είναι αξιοσημείωτο, δεδομένου ότι οι αντιληπτικές λειτουργίες αποτελούν συνήθως τις πρώτες που απορρίπτονται στο πλαίσιο μιας βιολογικά θεμελιωμένης κατανόησης του θανάτου. Αυτό υποδηλώνει ότι οι μεταφυσικές αφηγήσεις των γονέων ενδέχεται να προσφέρουν εναλλακτικά ερμηνευτικά σχήματα για τη διατήρηση των αισθητηριακών λειτουργιών μετά τον θάνατο (Bering & Bjorklund, 2004· Bridgewater et al., 2021).

Αντίστοιχα, δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των γονεϊκών πεποιθήσεων και της απόδοσης μεταθανάτιας ψυχολογικής συνέχειας (όλες οι τιμές $\rho < .26$). Ωστόσο, μετά από κατηγοριοποίησή τους σε χαμηλό, μέτριο και υψηλό επίπεδο (βάσει του 33ου

και 66ου εκατοστημορίου της κατανομής κάθε κλίμακας), προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Η υψηλή θρησκευτικότητα σχετίστηκε με αυξημένη απόδοση συνέχειας στις αντιληπτικές λειτουργίες, $H(2) = 9.48$, $p = .009$, $\eta^2_H = .042$, καθώς και στις επιστημικές–βουλησιακές, $H(2) = 7.62$, $p = .022$, $\eta^2_H = .031$, σε σύγκριση με τη χαμηλή. Αντίστοιχα, η υψηλή πίστη στη μεταθανάτια ζωή συνδέθηκε με αυξημένη απόδοση συνέχειας στις αντιληπτικές, $H(2) = 7.49$, $p = .024$, $\eta^2_H = .030$, και στις επιστημικές–βουλησιακές λειτουργίες, $H(2) = 8.06$, $p = .018$, $\eta^2_H = .034$, καθώς και με υψηλότερη συνολική απόδοση μεταθανάτιας συνέχειας, $H(2) = 6.28$, $p = .043$, $\eta^2_H = .024$. Οι διαφοροποιήσεις αυτές ήταν εντονότερες στη μέση παιδική ηλικία (9–12 ετών), όπου η υψηλή θρησκευτικότητα σχετίστηκε με αυξημένη απόδοση συνέχειας στις αντιληπτικές λειτουργίες, $H(2) = 12.51$, $p = .002$, $\eta^2_H = .184$, καθώς και με υψηλότερη συνολική απόδοση μεταθανάτιας ψυχολογικής συνέχειας, $H(2) = 7.09$, $p = .029$, $\eta^2_H = .089$. Αντίστοιχα, στην ίδια ηλικιακή ομάδα, η υψηλή πίστη στη μεταθανάτια ζωή συνδέθηκε με αυξημένη απόδοση συνέχειας σε γνωστικές, $H(2) = 7.71$, $p = .021$, $\eta^2_H = .100$, και επιστημικές–βουλησιακές λειτουργίες, $H(2) = 8.69$, $p = .013$, $\eta^2_H = .117$, καθώς και με υψηλότερη συνολική απόδοση μεταθανάτιας συνέχειας, $F(2, 57) = 4.56$, $p = .015$, $\eta^2_H = .138$. Το μοτίβο αυτό υποδηλώνει ότι η μέση παιδική ηλικία αποτελεί αναπτυξιακά ευαίσθητο επίπεδο για την ενσωμάτωση μεταφυσικών αφηγήσεων, καθώς τα παιδιά διαθέτουν μεγαλύτερη ικανότητα κατανόησης αφηρημένων εννοιών, ενώ εξακολουθούν να βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στη γονεϊκή μαρτυρία ως έγκυρη πηγή γνώσης (Harris & Koenig, 2006).

Τέλος, η θρησκευτικότητα και η πίστη στη μεταθανάτια ζωή των γονέων παρουσίασαν μεταξύ τους μέτρια συσχέτιση, $\rho(178) = .52$, $p < .001$. Επιπλέον, στο πλαίσιο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (μέθοδος Enter), αναδείχθηκαν ως στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των μεταφυσικών συζητήσεων με τα παιδιά, $\beta = .27$, $p = .001$ και $\beta = .30$, $p < .001$, αντίστοιχα, εξηγώντας συνολικά το 33% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής ($R^2 = .33$, $p < .001$). Η πνευματικότητα δεν σχετίστηκε με την απόδοση μεταθανάτιας ψυχολογικής συνέχειας, πιθανώς λόγω του περισσότερο εξατομικευμένου και λιγότερο αφηγηματικά δομημένου χαρακτήρα της.

Σχέση άλλων παραγόντων με αντιλήψεις για τον θάνατο

Όσον αφορά τη βιολογική κατανόηση του θανάτου, ο έλεγχος Mann–Whitney U δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως

προς το φύλο των παιδιών, την έμμεση εμπειρία θανάτου, τη συμμετοχή σε τελετές κηδείας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το οικογενειακό εισόδημα (*p*s > .05), υποδηλώνοντας ότι δημογραφικοί και κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες δεν συνδέονται συστηματικά με τη βιολογική κατανόηση του θανάτου (Panagiotaki et al., 2018). Ωστόσο, εντοπίστηκε επίδραση της άμεσης εμπειρίας θανάτου στην κατανόηση της απροβλεψιμότητας, με τα παιδιά που είχαν βιώσει απώλεια να εμφανίζουν υψηλότερους βαθμούς στη συγκεκριμένη συνιστώσα, $U = 3134.50$, $p = .012$, $r = .23$. Η απροβλεψιμότητα αποτελεί μία από τις πιο απαιτητικές και λιγότερο μελετημένες διαστάσεις της βιολογικής κατανόησης, γεγονός που καθιστά το εύρημα ιδιαίτερα σημαντικό. Η άμεση εμπειρία απώλειας φαίνεται να αυξάνει την αίσθηση αβεβαιότητας του χρονικού προσδιορισμού του θανάτου, χωρίς ωστόσο να οδηγεί σε συνολική αναδιοργάνωση της βιολογικής κατανόησης.

Όσον αφορά την απόδοση μεταθανάτιας ψυχολογικής συνέχειας, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, την άμεση και την έμμεση εμπειρία θανάτου, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το οικογενειακό εισόδημα (*p*s > .05). Αντίθετα, η συμμετοχή σε τελετές κηδείας συνδέθηκε με υψηλότερα επίπεδα απόδοσης μεταθανάτιας συνέχειας σε συγκεκριμένες ψυχολογικές λειτουργίες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που είχαν παρευρεθεί σε τελετές κηδείας απέδωσαν μεγαλύτερη συνέχεια στις επιστημικές–βουλησιακές λειτουργίες, $U = 1706.50$, $p = .010$, $r = .19$, στις συναισθηματικές λειτουργίες, $U = 1834.50$, $p = .039$, $r = .15$, καθώς και συνολικά, $U = 1779.50$, $p = .026$, $r = .17$. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι τελετουργικές πρακτικές ενδέχεται να λειτουργούν ως πολιτισμικά και συναισθηματικά πλαίσια μέσα στα οποία ενισχύονται αφηγηματικά και συμβολικά νοήματα σχετικά με τη διατήρηση του εαυτού μετά τον θάνατο (Menendez et al., 2020).

Σημασία μεθοδολογικών επιλογών στη διερεύνηση των αντιλήψεων για τον θάνατο

Η ανάλυση κατέδειξε ότι η αποτύπωση των αντιλήψεων για τον θάνατο διαφοροποιείται ουσιαστικά ανάλογα με το εύρος και τον τύπο των ερωτήσεων που λαμβάνονται υπόψη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η προσθήκη της επεξηγηματικής ερώτησης «Γιατί;» στο τέλος των ερωτήσεων βιολογικής κατανόησης, η οποία, όπως ανέδειξε ο έλεγχος Wilcoxon, οδήγησε σε στατιστικά σημαντική βελτίωση τόσο στη συνολική βιολογική κατανόηση, $Z = -3.13$, $p = .002$, $r = .23$, όσο και ειδικότερα

στη μη αναστρεψιμότητα, $Z = -3.00$, $p = .003$, $r = .22$, με εντονότερη επίδραση στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (13–16 ετών). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η αιτιολόγηση των απαντήσεων επιτρέπει την πληρέστερη ερμηνεία και μπορεί να αναδείξει λανθάνουσα βιολογική γνώση. Παράλληλα, παρατηρήθηκε μείωση των μη βιολογικών και αύξηση των συνδυαστικών απαντήσεων, McNemar test, $p = .004$, χωρίς μεταβολή στις καθαρά βιολογικές απαντήσεις, εύρημα που υπογραμμίζει τον ρόλο της μεθοδολογικής ευαισθησίας στην ανάδειξη της συνύπαρξης διαφορετικών ερμηνευτικών πλαισίων.

Η σημασία των μεθοδολογικών επιλογών αναδείχθηκε περαιτέρω μέσα από τη διαμόρφωση των διαδοχικών μοντέλων κατανόησης του θανάτου (βλ. Γράφημα 1). Στο αρχικό μοντέλο, που βασίστηκε αποκλειστικά στις απαντήσεις βιολογικής κατανόησης, κυριάρχησαν τα βιολογικά μοντέλα. Με την ενσωμάτωση της απόδοσης μεταθανάτιας ψυχολογικής συνέχειας στο ενδιάμεσο μοντέλο, προέκυψαν σημαντικές ανακατατάξεις, με την εμφάνιση του μη βιολογικού μοντέλου με μεταφυσικές πεποιθήσεις και την αύξηση των συνδυαστικών μοντέλων, όπως ανέδειξαν οι έλεγχοι McNemar (*p*s < .001). Η ενσωμάτωση των ανοιχτών ερωτήσεων στο τελικό μοντέλο οδήγησε σε πρόσθετη αύξηση των συνδυαστικών μοντέλων ($p < .001$), με τους συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν συστηματικά βιολογικούς ορισμούς για τον θάνατο, όπως ανέδειξε ο έλεγχος χ^2 καλής προσαρμογής, $\chi^2(3) = 141.20$, $p < .001$, αλλά μεταφυσικές απαντήσεις για τη μεταθανάτια ύπαρξη, $\chi^2(2) = 22.93$, $p < .001$. Ως αποτέλεσμα, τα συνδυαστικά μοντέλα αναδείχθηκαν ως τα επικρατέστερα στο σύνολο του δείγματος, $\chi^2(3) = 237.33$, $p < .001$, και σε όλες τις ηλικιακές ομάδες (*p*s ≤ .045), υπογραμμίζοντας ότι η συνύπαρξη βιολογικών και μεταφυσικών ερμηνειών αποτελεί σταθερό μοτίβο κατανόησης του θανάτου, το οποίο αναδεικνύεται μέσα από προσεγγίσεις που επιτρέπουν την έκφραση διαφορετικών τύπων συλλογισμού και τη λεπτομερή αποτύπωση συλλογισμών.

Γράφημα 1. *Κατανομή των διαδοχικών μοντέλων κατανόησης του θανάτου.*

Τέλος, τα δεδομένα από τις συνδηλώσεις της λέξης «θάνατος» αποτύπωσαν μια επιπλέον συναισθηματική και αξιολογική διάσταση της έννοιας, με την αρνητική χροιά να κυριαρχεί και στις τρεις περιπτώσεις (πρώτη λέξη, χρώμα, συναίσθημα), $\chi^2(2) = 90.43$, $\chi^2(2) = 250.30$ και $\chi^2(2) = 131.76$ ($ps < .001$), αντίστοιχα. Η σταθερή επικράτηση αρνητικών συνδηλώσεων συνάδει με προηγούμενα ευρήματα που αναδεικνύουν την αρνητική φόρτιση της έννοιας του θανάτου, η οποία φαίνεται να διαμορφώνεται ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία (Slaughter & Griffiths, 2007· Silva et al., 2020) και να εντάσσεται σε ευρύτερα κοινωνικοπολιτισμικά μοτίβα νοηματοδότησης (Démuthová, 2012).

Συμπεράσματα και παιδαγωγικές προεκτάσεις

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη μελέτη της κατανόησης του θανάτου, προσεγγίζοντας την έννοια ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η κατανόηση του θανάτου συγκροτείται μέσα από μια σύνθετη διαδικασία, στην οποία βιολογικές και μεταφυσικές ερμηνείες συνυπάρχουν σε όλο το αναπτυξιακό φάσμα. Ενώ η βιολογική κατανόηση παρουσιάζει σαφή πρόοδο με την ηλικία, η απόδοση μεταθανάτιας ψυχολογικής συνέχειας εμφανίζεται πιο σταθερή και διαφοροποιείται κυρίως ως προς το είδος των ψυχολογικών λειτουργιών που θεωρείται ότι συνεχίζονται. Επιπλέον, τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι τα παιδιά δεν εγκαταλείπουν απαραίτητα τις μεταφυσικές τους αναπαραστάσεις καθώς ενισχύεται η βιολογική τους γνώση, αλλά αναπτύσσουν συνδυαστικά μοντέλα σκέψης, τα οποία φαίνεται να εξυπηρετούν διαφορετικές γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες. Παράλληλα, η επίδραση του οικογενειακού πλαισίου αναδεικνύεται ως επιλεκτική και αναπτυξιακά εξαρτώμενη, ενώ οι μεθοδολογικές επιλογές αποδεικνύονται καθοριστικές για την ανάδειξη της πολυπλοκότητας των αντιλήψεων για τον θάνατο.

Ως προς τις παιδαγωγικές προεκτάσεις τους, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημασία της συμπληρωματικής συμβολής σχολείου και οικογένειας. Το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως καίριο πλαίσιο για τη διδασκαλία των βιολογικών συνιστωσών του θανάτου με αναπτυξιακά κατάλληλο τρόπο, αλλά και ως χώρος ανοιχτού διαλόγου που αναγνωρίζει την ποικιλομορφία των οικογενειακών πεποιθήσεων και των κοινωνικοπολιτισμικών πρακτικών. Η δημιουργία συναισθηματικά ασφαλών περιβαλλόντων κρίνεται κρίσιμη, καθώς οι αντιλήψεις των παιδιών συνιστούν όχι μόνο γνωστικές διεργασίες, αλλά και διεργασίες σύνδεσης και νοηματοδότησης. Στο πλαίσιο αυτό, οι αναπαραστάσεις των παιδιών αντιμετωπίζονται ως δυναμικές μορφές σκέψης που αξίζουν αναγνωρι-

ση, αποδοχή και αξιοποίηση. Η οικογένεια παραμένει βασικός φορέας κοινωνικοποίησης όσον αφορά το θέμα του θανάτου, με τα ευρήματα να υπογραμμίζουν τη σημασία των συζητήσεων και τις δυσκολίες που συχνά τις συνοδεύουν. Παράλληλα, αναδεικνύεται ότι οι γονεϊκές πεποιθήσεις επηρεάζουν επιλεκτικά ορισμένες μεταφυσικές αναπαραστάσεις, χωρίς να καθορίζουν τη βιολογική κατανόηση των παιδιών, ενώ ορισμένες συναισθηματικές όψεις εμφανίζονται ιδιαίτερα ανθεκτικές στην εξωτερική επίδραση. Η αναγνώριση αυτής της σχετικής αυτονομίας ενισχύει την ανάγκη συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, με στόχο τη δημιουργία συνεκτικών και υποστηρικτικών πλαισίων μέσα στα οποία τα παιδιά μπορούν να επεξεργάζονται το υπαρξιακό ζήτημα του θανάτου με τρόπους γνωστικά κατάλληλους και συναισθηματικά ασφαλείς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bering, J. M., & Bjorklund, D. F. (2004). The natural emergence of reasoning about the afterlife as a developmental regularity. *Developmental Psychology*, *40*(2), 217–233. https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.217

Bering, J. M., Hernández-Blasi, C., & Bjorklund, D. F. (2005). The development of afterlife beliefs in religiously and secularly schooled children. *British Journal of Developmental Psychology*, *23*(4), 587–607. https://doi.org/10.1348/026151005X36498

Bonoti, F., Leondari, A., & Mastora, A. (2013). Exploring children's understanding of death through drawings and the death concept questionnaire. *Death Studies*, *37*, 47–60. https://doi.org/10.1080/07481187.2011.623216

Bridgewater, E., Menendez, D., & Rosengren, K. S. (2021). Capturing death in animated films: Can films stimulate parent-child conversations about death? *Cognitive Development*, *59*, Article 101063. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101063

Démuthová, S. (2012). The most frequent connotations of the concept of death in young adults. *Ostium*, *8*(2), 1–12. https://ostium.sk/language/sk/the-most-frequent-connotations-of-the-concept-of-death-in-young-adults/

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. (2018). *Κώδικας δεοντολογίας και καλής πρακτικής*. https://www.uoa.gr/fileadmin/user_upload/PDF-files/anakoinwseis/simantikes/2018/160218_kwdikas_deontologias.pdf

Gregory, R., Su-Russell, C., Russell, L.T., & Barrett, C. (2022). Navigating discussions of death with young children: Variable strategies of protection. In C. L. Scott, H. M. Williams, & S. Wilder (Eds.), *Facing death: Familial responses to illness and death* (pp. 37–60). Emerald Publishing. https://doi.org/10.1108/S1530-353520220000019003

Gutiérrez, I. T., Menendez, D., Jiang, M. J., Hernandez, I. G., Miller, P., & Rosengren, K. S. (2019). Embracing death: Mexican parent and child perspectives on death. *Child Development*, *91*(2), e491–e511. https://doi.org/10.1111/cdev.13263

Harris, P. L., & Giménez, M. (2005). Children's acceptance of conflicting testimony: The case of death. *Journal of Cognition and Culture*, *5*(1–2), 143–164. https://doi.org/10.1163/1568537054068606

Harris, P. L., & Koenig, M. A. (2006). Trust in testimony: How children learn about science and religion. *Child Development*, *77*(3), 505–524. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00886.x

Jaakkola, R., & Slaughter, V. (2002). Children's body knowledge: Understanding "life" as a biological goal. *British Journal of Developmental Psychology*, *20*(3), 325–342. https://doi.org/10.1348/026151002320620352

Joseph, S., & DiDuca, D. (2007). The dimensions of Religiosity Scale: 20-item self-report measure of religious preoccupation, guidance, conviction, and emotional involvement. *Mental Health, Religion & Culture*, *10*(6), 603–608. https://doi.org/10.1080/13674670601050295

King, M., Speck, P., & Thomas, A. (2001). The Royal Free Interview for Spiritual and Religious Beliefs: Development and validation of a self-report version. *Psychological Medicine*, *31*(6), 1015–1023. https://doi.org/10.1017/S0033291701004160

Κορνηλάκη, Ε., & Μισαηλίδη, Π. (2019). Οι πεποιθήσεις των παιδιών για τη μετά θάνατον ζωή: Επισκόπηση της σύγχρονης έρευνας. *Preschool and Primary Education*, *7*(1), 37–52. https://doi.org/10.12681/ppej.18604

Λεονταρή, Α. (2015). Θάνατος και πένθος. Στο Φ. Μόττη-Στεφανίδη (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει: Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη* (σσ. 311–341). Εστία

Longbottom, S. E., & Slaughter, V. (2018). Sources of children's knowledge about death and dying. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, *373*(1754), Article 20170267. https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0267

Menendez, D., Hernandez, I. G., & Rosengren, K. S. (2020). Children's emerging understanding of death. *Child Development Perspectives*, *14*(1), 55–60. https://doi.org/10.1111/cdep.12357

Misailidi, P., & Kornilaki, E. (2015). Development of afterlife beliefs in childhood: Relationship to parent beliefs and testimony. *Merrill-Palmer*

Quarterly, *61*(2), 290–318. https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.2.0290

Osarchuk, M., & Tatz, S. J. (1973). Effect of induced fear of death on belief in afterlife. *Journal of Personality and Social Psychology, 27*(2), 256–260. https://doi.org/10.1037/h0034769

Panagiotaki, G., Hopkins, M., Nobes, G., Ward, E., & Griffiths, D. (2018). Children's and adults' understanding of death: Cognitive, parental, and experiential influences. *Journal of Experimental Child Psychology*, *166*, 96–115. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.07.014

Panagiotaki, G., Nobes, G., Ashraf, A., & Aubby, H. (2015). British and Pakistani children's understanding of death: Cultural and developmental influences. *British Journal of Developmental Psychology*, *33*(1), 31–44. https://doi.org/10.1111/bjdp.12064

Pereira, V., Faísca, L., & de Sá-Saraiva, R. (2012). Immortality of the soul as an intuitive idea: Towards a psychological explanation of the origins of afterlife beliefs. *Journal of Cognition and Culture*, *12*, 101–127. https://doi.org/10.1163/156853712X633956

Pnevmatikos, D., & Georgiadou, T. (2019). The explanatory coexistence of scientific and supernatural explanations: A meta-analysis. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, *24*(1), 177–205. https://doi.org/10.12681/psy_hps.22420

Seeley, C. (2022). *"It's not all doom and gloom, it's life": Parental beliefs and parent-child conversations about death and their influence on children's developing conceptions of death* [Doctoral dissertation, University of East Anglia]. UEA Digital Repository. https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/90902/

Silva, F. M., Lopes, A. F., Carneiro, V., & Campelo, Á. (2020). Preschool children's emotional understanding of death: A forgotten dimension. *Acta Médica Portuguesa*, *33*(10), 649–656. https://doi.org/10.20344/amp.12815

Slaughter, V., & Griffiths, M. (2007). Death understanding and fear of death in young children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *12*(4), 525–535. https://doi.org/10.1177/1359104507080980

Speece, M. W., & Brent, S. B. (1996). The development of children's understanding of death. In C. A. Corr & D. M. Corr (Eds.), *Handbook of childhood death and bereavement* (pp. 29–50). Springer Publishing Company.

Su-Russell, C., Russell, L. T., Ermer, A. E., Greiner, C., & Gregory, R. (2024). Parents' anticipated discussions about death with young children. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, *88*(3), 1181–1202. https://doi.org/10.1177/00302228211057735

Η εργασιακή πραγματικότητα και οι επαγγελματικές προσδοκίες των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού που εργάζονται σε Ειδικά Σχολεία

Μάγδα Καπνιά – Δεσποτοπούλου
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
makapnia@uth.gr

Όλγα Χαμούλια
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
ochamoulia@uth.gr

Περίληψη

Η ποιότητα εργασιακής ζωής (Quality of Working Life) αποτελεί ζητούμενο για τη την ποιότητας του επαγγελματικού και ιδιωτικού βίου. Οι εργασιακές προϋποθέσεις στα Ειδικά Σχολεία, όπως η εξατομικευμένη παρέμβαση, η διευθέτηση κρίσιμων περιστατικών και η διαρκής συμμόρφωση σε καινούριες προκλήσεις απειλούν το Ε.Ε.Π. και το Ε.Β.Π. με ψυχολογική εξόντωση, επαγγελματική δυσφορία και επαγγελματική εξουθένωση (burnout). Η παρούσα ποιοτική έρευνα ασχολείται με τη μελέτη των εργασιακών παραμέτρων, των απαιτήσεων της δουλειάς, του εργασιακού άγχους, των δυσκολιών που καλούνται να διαχειριστούν οι Ε.Ε.Π. και οι Ε.Β.Π. όπως και των επαγγελματικών προσδοκιών τους. Θεωρήσαμε πως μια μελέτη των συνιστωσών αυτών μπορεί να ευαισθητοποιήσει για τη δημιουργία μελλοντικών παρεμβάσεων και υποστηρικτικών στρατηγικών που θα διευκολύνουν τις εργασιακές συνθήκες, θα ελαττώσουν το εργασιακό άγχος και θα ενδυναμώσουν την ποιοτική εκπαιδευτική διαδικασία στις μονάδες Ε.Α.Ε. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολική μονάδα Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μεγάλου ελληνικού αστικού κέντρου, με δείγμα μέλη Ε.Ε.Π και Ε.Β.Π. του σχολείου, με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη και ακολουθώντας τη θεματική ανάλυση περιεχομένου. Η έρευνα ανέδειξε ότι οι Ε.Ε.Α και Ε.Β.Π. απαιτείται να επιδεικνύουν συνεχή προσαρμοστικότητα· γι' αυτό χρειάζονται ένα υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας, κατάλληλες εγκαταστάσεις, επαρκείς

αμοιβές, ικανοποιητικές μεθόδους αξιολόγησης, καλύτερη συνεργασία με τους γονείς, χρόνο για επιμόρφωση, σύνδεση μεταξύ θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, παράμετροι που όπως αναδείχθηκε χρήζουν βελτίωσης στο ελληνικό ειδικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: εργασιακό άγχος, εκπαιδευτικοί Ε.Α.Ε., Ε.Ε.Π., Ε.Β.Π., επαγγελματικές προσδοκίες εκπαιδευτικών, συνθήκες εργασίας, επαγγελματική εξουθένωση, μονάδες Ε.Α.Ε.

Abstract

The quality of working life (Quality of Working Life) is a requirement for ensuring the quality of professional and private life. The working conditions in Special Schools, such as the requirement for individualized intervention, the settlement of critical incidents and the constant compliance with new challenges, threaten the Special Education Teachers and Special Education Supporting Staff with psychological exhaustion, professional discomfort and burnout. The present qualitative research deals with the study of the work parameters, the demands of the job, the work stress, the difficulties that the S.E.T. (Special Education Teachers) and S.S.S. (Special Supportive Staff) must manage as well as their professional expectations. We considered that a study of these components can raise awareness for the creation of future interventions and support strategies that will facilitate working conditions, reduce work stress and overall strengthen the quality educational process in the S.E.T. units. The research was carried out in a Secondary Special Education school unit in a large Greek urban center, with a sample of S.E.T. and S.S.S. members of the school, utilizing the tool of the semi-structured interview and following thematic content analysis. The research revealed that the S.E.T. and S.S.S. are required to demonstrate continuous adaptive readiness; they need a supportive work environment, appropriate facilities, adequate remuneration, satisfactory evaluation methods, better cooperation with parents, time for training, connection between theoretical and practical knowledge, parameters that need improvement in the context of the Greek special school.

Keywords: work stress, teachers of special needs, special needs, special needs, professional expectations of teachers, working conditions, professional burnout, special needs units.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας γίνεται λόγος για την ποιότητα εργασιακής ζωής (Quality of Working Life), μια νεοεισαχθείσα έννοια. Μια ανάλυση την περιέγραψε σαν 1) την ανησυχία αναφορικά με τον αντίκτυπο που έχει η εργασία στους ανθρώπους καθώς επίσης και στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού 2) την ιδέα της συμμετοχής των εργαζομένων στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων. Πρωταρχικός σκοπός του QWL είναι η αλλαγή κλίματος ώστε με τη συμβολή του ανθρώπου, της τεχνολογίας και του οργανισμού να υπάρξει μια καλύτερη εργασιακή ζωή» (Luthans, 1995).

Ο Wayne F. Cascio (1998) επιχείρησε να δώσει τον ορισμό του QWL μέσα από τις πρακτικές και τις πολιτικές που ακολουθεί μια δομή και από την άλλη μέσα από την αίσθηση των εργαζομένων ότι καλύπτονται σε μεγάλο βαθμό βασικά εργασιακά τους δικαιώματα όπως η ασφάλεια, η ικανοποίηση, οι δυνατότητες για ανάπτυξη στον χώρο εξάσκησης της εργασίας.

Στην εποχή μας, η εργασία σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εμπεριέχει ποικίλες προκλήσεις, ιδιαιτέρως στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.), όπου ο μαθητικός πληθυσμός χρήζει εντατικής και στοχευμένης στήριξης, ανάγκη που καθιστά τη συμβολή του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.) καταλυτική .

Το εργασιακό άγχος επιδρά αφενός στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, αφετέρου στην επίδοσή τους και στο επίπεδο της εκπαίδευσης και των λοιπών υπηρεσιών ειδικής αγωγής που προσφέρουν. Οι εργασιακές προϋποθέσεις, όπως η απαίτηση για εξατομικευμένη παρέμβαση, η διευθέτηση κρίσιμων περιστατικών και η διαρκής συμμόρφωση σε καινούριες προκλήσεις ταλαιπωρούν το Ε.Ε.Π. και το Ε.Β.Π., προκαλώντας ψυχολογική εξόντωση, επαγγελματική δυσφορία ακόμη και επαγγελματική εξουθένωση (burnout).

Μεθοδολογία

Σχεδιασμός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η κατανόηση των εργασιακών συνθηκών, των απαιτήσεων της δουλειάς και του εργασιακού άγχους του Ε.Ε.Π. και του Ε.Β.Π. στις μονάδες Ε.Α.Ε, μέσα από τη μελέτη των αντιλήψεών τους. Επομένως, για τη διευθέτηση των ερευνητικών μας στόχων καταλήξαμε στην ημι-δομημένη ατομική συνέντευξη ως μέσο συλλογής δεδομένων, η οποία παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να είναι ευέλικτος ώστε να μελετήσει σε βάθος τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις των συμμετεχόντων, μέσα από τη διατύπωση υποβοηθητικών ερωτήσεων με στόχο τον εμπλουτισμό της συζήτησης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Σε ευθεία αντιπαράθεση με το θετικιστικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, η ανάδειξη ποιοτικών δεδομένων δεν αποδέχεται την ύπαρξη μιας αντικειμενικής πραγματικότητας, αντιθέτως τα υπό έρευνα ζητήματα μεταφράζονται ως κοινωνικά κατασκευασμένα φαινόμενα (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006).

Ως εκ τούτου η ποιοτική μέθοδος κρίθηκε κατάλληλη για την σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων, των κινήτρων και των συναισθηματικών και συμβολικών/ φαντασιακών δεδομένων των ατόμων·γιατί εξετάζει τις εμπειρίες των προσώπων και τις υποκειμενικές αποχρώσεις που τις συνθέτουν, δίνοντας έμφαση στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (context) στο οποίο αυτές καταγράφονται.

Στην εν λόγω ποιοτική έρευνα δεν υφίσταται μέριμνα για τη στατιστική αντιπροσώπευση του δείγματος, καθώς το ενδιαφέρον της επικεντρώνεται στη βαθύτερη κατανόηση της προοπτικής του μικρού δείγματος υποκειμένων (Ίσαρη, Πουρκός, 2015). Ένα από τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας είναι ότι βασίζεται σε μικρότερο αριθμό περιπτώσεων. (Κυριαζή, 2011).

Εφαρμογή του ερευνητικού σχεδιασμού

Οι προβληματισμοί μας και οι συχνές συζητήσεις μας για το θέμα των εργασιακών συνθηκών σε Ε.Α.Ε, όπως και εξομολογήσεις που μας έγιναν από άτομα εργαζόμενα στο χώρο, ενέτειναν το ενδιαφέρον μας για τη διερεύνηση του θέματος.

Έτσι, οριστικοποιήσαμε το θέμα μας και διατυπώσαμε τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ καταλήξαμε στο μεθοδολογικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Καταρχάς δημιουργήσαμε τον οδηγό συνέντευξης, για να συγκεντρώσουμε τα στοιχεία που αντιστοιχούν στον σκοπό και στα ερωτήματα της έρευνάς μας. Στο σημείο αυτό, να τονίσουμε πως τα χαρακτηριστικά των συνεντευξιαζόμενων διαφέρουν σε σχέση με την επαγγελματική τους ταυτότητα, τα πεδία ενδιαφέροντος και τα βιώματά τους έτσι, τα ερωτήματα του οδηγού συντάχθηκαν ώστε να είναι σαφή, ακριβή, οικεία, χωρίς να παρεκκλίνει ή να εξαπλουστεύεται ο ερευνητικός σκοπός. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο του ερευνητικού μας σχεδιασμού και της επιλογής του δείγματός μας, αποφασίσαμε ότι το δείγμα μας θα αποτελούσαν συμμετέχοντες οι οποίοι/ες θα προέρχονταν από σχολικό συγκρότημα Ειδικού Γυμνασίου-Λυκείου. Οι υποψήφιοι προσεγγίστηκαν δια τηλεφώνου σε ώρες εκτός σχολείου και ενημερώθηκαν για την της έρευνα, όπως και για τη διαδικασία της συνέντευξης. Οκτώ (αριθμός που είχαμε ορίσει ότι θα αποτελούσε κατ' ελάχιστον το δείγμα μας) δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, περνώντας από τη διαδικασία της συνέντευξης (ο διευθυντής του σχολείου, πέντε εκπαιδευτικοί, μία ψυχολόγος και μία εργαζόμενη ειδικού βοηθητικού προσωπικού.) Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από πέντε λεπτά έως δεκαπέντε. Μετά το πέρας των συνεντεύξεων, έγινε η απομαγνητοφώνησή , η μεταγραφή η αποτύπωση των συμπερασμάτων, σε πίνακες κατηγοριών και η αναλυσή τους.

Διαχείριση παιδιών – συμπεριφορών

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, προκύπτουν ορισμένα σαφή συμπεράσματα σχετικά με τη διαχείριση των μαθητών, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και τις σκέψεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Άγχος και συναισθήματα

Πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν άγχος και αγωνία για την εξέλιξη των παιδιών, κυρίως όταν αντιμετωπίζουν νέες ή πιο δύσκολες περιπτώσεις μαθητών: "Πολλές φορές βιώνω άγχος και δεν είναι πάντα επιτυχής η προσπάθεια" (συν.3). Αυτό το άγχος συνδέεται με τις προκλήσεις που προκύπτουν από συμπεριφορές που δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμες όπως μία καινούρια περίπτωση μαθητή "όταν είναι μια καινούργια περίπτωση

πάρα πολύ δύσκολη, τότε είναι μια πρόκληση για μένα, (…) βιώνω άγχος για το πώς θα ανταπεξέλθω, πώς θα μπορώ να στρώσω ας πούμε την ύλη και τις σημειώσεις στο επίπεδο του μαθητή" (συν. 3). Το άγχος της επίδοσης των μαθητών δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς στενάχωρα συναισθήματα καθώς νιώθουν πως κάνουν ό,τι περνάει από το χέρι τους για να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά δεν είναι πάντα οι μαθητές έτοιμοι να δεχτούν τη βοήθεια λόγω των ιδιαιτεροτήτων τους "εκείνη την στιγμή δεν νιώθω καλά με τον εαυτό μου γιατί δεν μπορώ εγώ να κάνω κάτι, δηλαδή μπορεί να βλέπω ένα παιδί που να έχει ένα ξέσπασμα και να ταλαιπωρείται τέλος πάντων και δεν μπορώ να κάνω κάτι οπότε σίγουρα δεν μου δημιουργεί κάποιο ωραίο αίσθημα τουλάχιστον σε μένα" (συν.4). Η συναισθηματική προσέγγιση του διευθυντή του σχολείου εμφανίζεται ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την διαχείριση περιστατικών που δεν είναι εύκολες σε συνδυασμό με τη διατήρηση του ελέγχου, αποφεύγοντας έτσι τον κίνδυνο να χαθούν τα όρια: " γιατί μας έτυχαν και στο παρελθόν πολλές και αρκετά δύσκολες συμπεριφορές, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο μπορέσαμε τις διαχειριστήκαμε… Είναι ψυχοφθόρα διαδικασία… τώρα σαν διευθυντής καλούμαι πολλές φορές να διαχειριστώ κάποιες δύσκολες συμπεριφορές... βέβαια έχουμε αρκετά καταρτισμένο προσωπικό που είναι πλέον σπάνιες οι φορές, στο παρελθόν όμως που είχαμε και περιπτώσεις πιο δύσκολες, κυρίως παραβατικές, εκεί ήταν δύσκολα τα πράγματα... δηλαδή ενώνονταν πολλά πράγματα... αναπηρία με παραβατικότητα, πολλές φορές όταν χρειάζεται ειδικά και η παρέμβαση αρχών, αστυνομικών, δεν ξέρω εγώ νοσοκομειακών, εκεί είναι ψυχοφθόρο αυτό το πράγμα..." (συν.5).

Πολλές φορές χρειάζονται υποστήριξη και οι εκπαιδευτικοί. Γι' αυτό είναι σημαντικό το να υπάρχουν σε κάθε σχολείο ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί για να στηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών, "... πολλές φορές νιώθεις πολύ ότι δεν μπορεί να γίνει κάτι. Πολλές φορές είναι δηλαδή τόσο, τόσο δύσκολες οι στιγμές και κρίσιμες που χρειάζεσαι και βοήθεια σε αυτά που κάνεις, δηλαδή να σου δώσω ένα παράδειγμα με τα ψυχιατρικά που έχουμε εδώ, με άτομα με ψυχιατρικές παθήσεις, πολλές φορές έχω νιώσει αδύναμη να το διαχειριστώ, γιατί θα ήθελα υποστήριξη να έχω και συνεργασία, δηλαδή πιο ομαδικά να πάει. Με δυσκολεύουν κάποιες περιπτώσεις..." (συν.5). Εξαιρετική είναι η προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν όσα περισσότερα παιδιά μπορούν κάθε χρόνο, κι αν κάποια παιδιά δεν εναρμονιστούν από την πρώτη χρονιά στο σχολικό περιβάλλον, η προσπάθεια τους δεν τελειώ-

νει, αλλά προσπαθούν την επόμενη σε συνεργασία με τους ειδικούς: "… δεν υπάρχει περίπτωση, κάποια στιγμή θα υπάρξει βελτίωση. Το λέμε και στους γονείς, ότι δεν υπάρχει περίπτωση. Φέτος δηλαδή από όλα τα παιδάκια που είχαμε στην πρώτη, η πρώτη χρονιά, περίπου 12, ένα μόνο δεν προσαρμόστηκε. Αυτό δεν υπήρχε επιτυχία βέβαια, ναι αυτό όμως δεν σημαίνει του χρόνου το παιδάκι, θα βρούμε άλλες τεχνικές, να δούμε τι θα κάνουμε..." (συν.7).

Η μεγαλύτερη δυσκολία διαχείρισης ιδιαίτερων περιστατικών δεν παρατηρείται στην αίθουσα, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται κυρίως στο διάλειμμα, καθώς εκεί τα παιδιά νιώθουν πιο ελεύθερα, απαλλαγμένα από φραγμούς. Εκεί χρειάζεται περισσότερη προσοχή για την αποφυγή συγκρούσεων, "οι δυσκολίες είναι κυρίως σε χώρους όπου δεν είναι τόσο δομημένοι όπως το διάλειμμα· σε ώρες που δεν είναι δομημένες, δηλαδή όπως έχουμε το διάλειμμα έχουμε περισσότερες δυσκολίες" (συν. 8). Ένα ακόμη στοιχείο που δυσχεραίνει τη διαχείριση των συμπεριφορών είναι τα πολλά τμήματα καλούνται οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν. Πολλά παιδιά με διαφορετικές συμπεριφορές, το καθένα τους χρειάζεται την εξατομικευμένη-κατάλληλη διαχείριση, "έχεις πολλά τμήματα και αυτό μπορεί να έχεις 2 παιδάκια ας πούμε σε 2 διαφορετικά τμήματα που το ένα να έχει ανάγκη για κάτι περισσότερο και το ένα να έχει ανάγκη να έχει πολλά κενά και να πρέπει ας πούμε αυτά τα κενά να καλυφθούν για να συμβαδίσει με την υπόλοιπη τάξη γιατί δεν υπάρχει επιλογή να πάει σε ένα άλλο τμήμα. Μαζεύονται πάρα πολλά, είναι πολλές οι λεπτομέρειες που πρέπει να προσέξεις" (συν.8). Τέλος, όλοι επισημαίνουν πως για να μπορέσεις να ανταπεξέλθεις στις απαιτήσεις πρέπει να είσαι συνέχεια σε εγρήγορση.

Οργάνωση στην τάξη

Ο σχεδιασμός εξατομικευμένων παρεμβάσεων και η οργανωμένη διδασκαλία είναι σημαντικά για την αποδοτική διαχείριση της τάξης και τον έλεγχο των συμπεριφορών. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που χρήζουν συνεχούς παρακολούθησης, αυτό κάνει λίγο πιο δύσκολο το έργο της τάξης και τη συνεργασία των υπολοίπων παιδιών "πολλές φορές είναι δύσκολο γιατί θέλουνε εξατομικευμένη παρέμβαση κάποια παιδιά δηλαδή πρέπει να είσαι πάνω από το κεφάλι τους και έχεις και άλλα δύο που πρέπει ταυτόχρονα να τα παρακολουθείς μέσ' στην τάξη... Δηλαδή υπάρχει μια δυσκολία" (συν. 6). Τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ μαθητών

δημιουργούν διακυμάνσεις στην τάξη όπως εδώ: "Έχει συμβεί ας πούμε να υπάρχει ένας μαθητής ο οποίος ή θα είναι πιο πίσω ή πιο μπροστά και εκεί καλείσαι να είσαι ένα εντελώς διαφορετικό... και να ακολουθεί το παιδί στην τάξη, αλλά να κάνει και κάτι έξτρα... αυτό είναι πολύ δύσκολο" (συν.8), σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ισορροπήσει το επίπεδο της σχολικής τάξης. Είναι απαιτητικές οι συνθήκες καθώς μπορεί "να έχεις 2 παιδάκια ας πούμε σε 2 διαφορετικά τμήματα που το ένα να έχει ανάγκη για κάτι περισσότερο και το ένα να έχει ανάγκη να έχει πολλά κενά και να πρέπει ας πούμε αυτά τα κενά να καλυφθούν για να συμβαδίσει με την υπόλοιπη τάξη γιατί δεν υπάρχει επιλογή να πάει σε ένα άλλο τμήμα" (συν.8), αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχουν πολλοί μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες.

Σχέσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των λοιπών εργαζομένων στην ειδική αγωγή με τους γονείς, τους συναδέλφους και τον διευθυντή

Κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων, με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τους λοιπούς εργαζόμενους στην ειδική αγωγή που μελετήθηκαν, προέκυψαν αρκετά σημαντικά πορίσματα για την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τους συναδέλφους και τον διευθυντή.

Σχέσεις με τους γονείς

Στάδιο της αποδοχής - Δυσκολία στη συνεργασία

Από τις πιο σημαντικές προκλήσεις που έρχεται αντιμέτωπος ένας γονιός όταν πληροφορείται την μαθησιακή δυσκολία ή κάποια άλλη ειδική κατάσταση που αντιμετωπίζει το παιδί του είναι η διαδικασία της αποδοχής. Δηλαδή, να ενημερωθεί ο γονιός ενδελεχώς, να μελετήσει, να διερευνήσει, να αναζητήσει την κατάλληλη υποστήριξη και να παραδεχθεί πως συνεργαζόμενος με το σχολείο θα επέλθουν τα μεγαλύτερα δυνατά οφέλη για την πρόοδο του παιδιού του. Βέβαια, υπάρχουν γονείς που δεν έχουν εξοικειωθεί πλήρως με τις δυσκολίες των παιδιών τους, "εάν ο γονέας έχει αποδεχτεί το πρόβλημα του παιδιού του είμαστε καλά, όμως υπάρχουν και πολλές περιπτώσεις γονιών που δεν έχουν αποδεχτεί το πρόβλημα, τη σοβαρότητα του προβλήματος των παιδιών τους οπότε εκεί... πιθανόν έχουμε και κάποιες συγκρούσεις" (συν.3). Οι συγκεκριμένοι γονείς δεν εν-

στερνίζονται το πρόγραμμα σπουδών και τα αντικείμενα που οπωσδήποτε πρέπει να διδαχθούν τα παιδιά, ακόμη και τη μέθοδο με την οποία χρειάζεται να τα διδαχθούν, μέχρι σημείου να επιχειρούν παρεμβολές στην εκπαιδευτική διαδικασία", και "κάποιοι {....} δεν αντιλαμβάνονται το πρόβλημα δηλαδή μπορεί να δώσεις εσύ υλικό το οποίο είναι κατάλληλο για το παιδί όμως ο γονέας έχει στο μυαλό του την ύλη που πρέπει να διδαχθεί η οποία διαφέρει από αυτά που δείχνεις και επιμένει να το κάνεις σε αυτά που λέει το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά το παιδί δεν μπορεί να τα καταλάβει... Και σε βάζει με το ζόρι να τα κάνεις αυτά που λέει το αναλυτικό... σου λέει γιατί δεν του κάνεις αυτό, δεν μπορεί να καταλάβει, δεν... το παιδί δεν τραβάει, δεν μπορεί να το καταλάβει" (συν.3). Συνεχίζοντας την ανάλυση που αφορά τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών λειτουργών ειδικής αγωγής, το ειδικό βοηθητικό προσωπικό έχει μόνο τηλεφωνική επαφή με τους γονείς, ώστε οι δύο πλευρές μην συναντώνται ποτέ δια ζώσης, " Δεν έχω επαφή με τους γονείς στο πλαίσιο της ειδικής όχι, γιατί το 90, το 95% των παιδιών έρχονται είτε με ταξί είτε με τα λεωφορεία που παραχωρεί τέλος πάντων ο δήμος, δεν ξέρω ποιος τα παραχωρεί οπότε δεν έχω εγώ επαφή προσωπική με τους γονείς. Στην ειδική ήταν μόνο τηλεφωνική επικοινωνία κάποιες φορές που χρειάστηκε που {…} μπορώ να πω ότι ήταν άψογη η συνεργασία μας, έστω αυτή η τηλεφωνική, που τους περισσότερους δεν τους ξέρω {…} είδα κάποιους νομίζω σε κάποια γιορτή αν δεν κάνω λάθος, αλλά φανταστείτε ότι δεν συνδύασα γονείς με παιδιά." (συν.4), γεγονός που δυσχεραίνει πολύ την κατάσταση.

Σε κάποιες περιπτώσεις η στάση των γονέων ενέχει εξαρχής την άρνηση, "υπάρχουν γονείς στην ειδική αγωγή που έχουν πάρα πολύ χαμηλό επίπεδο... οπότε δεν μπορούμε να συνεργαστούμε μ' αυτούς τους γονείς. Επίσης υπάρχουν γονείς που έχουν έναν αρνητισμό, έχουν μια άρνηση ως προς την αναπηρία του παιδιού τους... βγάζουνε μία έτσι επιθετική στάση ως προς τον εκπαιδευτικό που προσπαθεί να τους πει κάποια πράγματα για το παιδί τους" (συν.6), ώστε οι προσπάθειες στο σχολείο να μην έχουν καμία στο σπίτι. Φαίνεται όμως πως τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν η έλλειψη υποστήριξης και η έλλειψη κατανόησης, δεν μπορούν να διανοηθούν πως η προσπάθεια μπορεί να βασίζεται μόνο πάνω τους. Και τα παιδιά το αντιλαμβάνονται όταν υπάρχει σωστή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς... Επιπλέον, συναισθήματα άγχους δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς λόγω της προαναφερόμενης κατάστασης. Οι αυταρχικές υποδείξεις των γονέων μπορούν να καταλήξουν

σε συγκρούσεις, που απαιτούν εμπλοκή των διευθυντών, των κοινωνικών λειτουργών, των ψυχολόγων, του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων προκειμένου να επιλυθούν, επομένως σχηματίζεται ένας φαύλος κύκλος αντιδράσεων, με αποτέλεσμα οι ανάγκες του παιδιού να τοποθετούνται σε τελευταία μοίρα, με σκοπό να αποδειχθεί ποιος έχει την καλύτερη γνώση και τις καλύτερες προθέσεις στη διαχείριση των μαθητών. "Ο γονιός με ειδικό παιδί είναι ένας πολύ δύσκολος γονιός, πολύ δύσκολος γονιός..." (συν. 7). Η συνεχής επαφή και ενημέρωση και η ανοιχτή σε απόψεις πρόθεση μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις γονιών και εκπαιδευτικών.

Σχέσεις με τους συναδέλφους

Κοινή καθοδήγηση

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχει σημασία να διατηρείται μια γραμμή σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία και τα προγράμματα σπουδών, τακτική που επιζητά την καλή συνεργασία. Οι φιλόλογοι φέρ' ειπείν σχηματίζουν τα τμήματα και προχωρούν από κοινού στην ανάθεση αρμοδιοτήτων, "εμείς οι εκπαιδευτικοί φιλόλογοι χωρίζουμε τα τμήματα άρα έχουμε- χρειάζεται να έχουμε πολύ καλή συνεργασία για να μπορέσουμε να έχουμε μία κοινή πορεία όσο είναι εφικτό στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών" (συν. 1). Εν κατακλείδι, δεν προκύπτουν διαφορές, διαφωνίες ή συγκρουσιακά περιστατικά μεταξύ συναδέλφων.

Σχέσεις με τον διευθυντή

Προκλήσεις στη σχέση εκπαιδευτικού – διευθυντή

Ωστόσο, ανακύπτουν προκλήσεις σχετικές με την επιβολή κανόνων και την αποτελεσματική επιτήρηση των αρμοδιοτήτων σε ένα μεγάλο σχολείο. Οι τομείς καθηκόντων συνήθως διαμοιράζονται από τον διευθυντή στο προσωπικό και συχνά δημιουργούνται μικροπροβλήματα, ως προς την επιτήρηση των κανόνων, την επιβολή του προγράμματος και τις μεταξύ τους προτεραιότητες, "δεν μπορώ να πω, ό,τι του έχουμε ζητήσει θα μας το παρέχει... Απλά στο θέμα της αφομοίωσης των κανόνων και της επιβολής των κανόνων υπάρχει ένα... χανόμαστε λίγο στη μετάφραση, δηλαδή ποιος έχει την αρμοδιότητα να κάνει τι; Επειδή είναι πολύ μεγάλο σχολείο και είναι πολύ μεγάλος ο σύλλογος ο διευθυντής κάπως εκεί δυ-

σκολεύεται" (συν.6). Κάποιοι διαπίστωνουν πως μία σχέση εργαζόμενου – διευθυντή υφίσταται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ακριβώς λόγω του ότι "ο διευθυντής θα είναι πάντα ο διευθυντής", ένα πρόσωπο σε ηγετική θέση, αφήνοντας κάποια περιθώρια για απαγκίστρωση από τον αυστηρά οριοθετημένο ρόλο του για χάρη της συνεργασίας και της ανοιχτής συζήτησης, "αλλά πάντα ένας διευθυντής, εντάξει, ναι, μ' αυτή την έννοια εννοώ..." (συν. 7).

Εργασιακές συνθήκες

Από τη θεματική ανάλυση του άξονα «εργασιακές συνθήκες» διαφάνηκε η συνθετότητα των προκλήσεων που έρχεται αντιμέτωπο το εκπαιδευτικό προσωπικό, ιδιαιτέρως στην ειδική αγωγή.

Κατάσταση υλικοτεχνικής υποδομής και κτιριακά ελλείμματα

Η υλικοτεχνική υποδομή αναδείχθηκε ως φλέγον ζητούμενο. Μολονότι διατίθεται υποστηρικτικό υλικό, π.χ. διαδραστικοί πίνακες και ποικίλα άλλα μέσα, το υλικοτεχνικό πλαίσιο δεν πληροί πάντα τις προϋποθέσεις. «Φέτος ήρθανε και οι διαδραστικοί πίνακες... είναι αρκετά βοηθητικά» (συν. 1), ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις σε αίθουσες και χώρους. Η έλλειψη επαρκών αιθουσών αναφέρεται συχνά, π.χ. «δεν έχουμε αίθουσες... πολλές φορές δεν χωράνε οι μαθητές στις τάξεις» (συν. 2). Οι προαναφερόμενες ελλείψεις επιδεινώνουν τις εργασιακές συνθήκες, όπως και το βίωμα της μαθησιακής διαδικασίας για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επιπρόσθετα, τα σοβαρά κτιριακά ζητήματα, περιλαμβάνουν σχολικούς χώρους που δεν είναι σχεδιασμένοι για ανάπηρους μαθητές, επιτείνοντας την αίσθηση δυσαρέσκειας: «στεγάζεται σε ένα κτήριο το οποίο δεν έχει κατασκευαστεί για άτομα με αναπηρίες» (συν. 3).

Οικονομικές απολαβές και αναγνώριση στην εργασία

Οι οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών συνιστούν ένα ζήτημα που εμφανίστηκε με συχνότητα στις συνεντεύξεις, με την πλειοψηφία να δηλώνει δυσφορία: «ο ρόλος του εκπαιδευτικού της ειδικής εκπαίδευσης... θα πρέπει να αμειβόμαστε πολύ καλύτερα» (συν. 1). Επιπλέον, άλλα αποσπάσματα καταγγέλλουν την ανισορροπία μεταξύ των εργασιακών απαιτήσεων και της αμοιβής: «η διδασκαλία στην ειδική αγωγή είναι

πάρα πολύ δύσκολη... οι ώρες δεν ανταποκρίνονται με τα χρήματα που λαμβάνεις» (συν. 3). Ακόμα, η ιδέα του επιδόματος ανθυγιεινής εργασίας αναφέρεται ως πιθανή λύση για την αναγνώριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (συν. 4).

Επαγγελματικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών

Η θεματική ανάλυση των επαγγελματικών προσδοκιών των εκπαιδευτικών ανέδειξε αρκετές οπτικές που σχετίζονται με την επαγγελματική τους πορεία, τη επαγγελματική τους πρόοδο και την αναγνώριση του έργου τους σε κοινωνικό επίπεδο.

Αναγνώριση σε κοινωνικό επίπεδο

Οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται πως το έργο τους δεν τυγχάνει επαρκούς αναγνώρισης από την κοινωνία : "Από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο δεν θα έλεγα ότι υπάρχει έτσι αναγνώριση" (συν. 3), τ ενώ κάποιος άλλος υπογραμμίζει την υποτίμηση της εργασίας του: "Κάποιοι σε βάζουν σε έναν κουβά, δηλαδή νομίζω γενικά το σχολείο έχει απαξιωθεί και η δουλειά του εκπαιδευτικού" (συν. 6). Ωστόσο, άλλοι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως η αναγνώριση εκφράζεται από κάποιους γονείς και από την κοινωνία, μολονότι όχι συχνά: "Οι περισσότεροι το αναγνωρίζουν... απλά αυτοί που ασχολούνται είναι λίγοι" (συν. 8).

Εκπαιδευτική πρόοδος και επαγγελματική βελτίωση

Ασχέτως των προβλημάτων, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται τις ευκαιρίες για διαρκή επαγγελματική βελτίωση: «Υπάρχουν δυνατότητες, όπως είπαμε για όλους, αρκεί να έχεις τα απαραίτητα προσόντα» (συν. 5). Η εν λόγω δήλωση ενισχύει την άποψη πως η επαγγελματική πρόοδος αποτελεί εφικτό και επιθυμητό στόχο, ιδιαιτέρως αν ενισχύεται από εκπαίδευση και πιστοποιητικά.

Συνέργειες με άλλες ειδικότητες

Μια θεματική που προέκυψε ήταν η ανάγκη σύμπραξης με άλλους επαγγελματίες. Η σημασία αυτής της συνεργασίας τέθηκε εμφατικά από μία ψυχολόγο του σχολείου: "Θα θέλαμε πάρα πολύ να έχουμε μια εποπτεία... να πούμε όλα αυτά που αισθανόμαστε ή τις δυσκολίες μ' ένα παιδί" (συν. 7).

Η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Βασική προϋπόθεση για μια εκπαίδευση ποιότητας αποτελεί η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στην ειδική αγωγή, όπου οι απαιτήσεις είναι πολλές φορές πιο σύνθετες. Μέσω των συνεντεύξεων, αναδύθηκε σχεδόν ομόφωνα πως η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση κρίνεται απαραίτητη.

Πυκνότητα και επάρκεια των επιμορφώσεων

Η χρεία συνεχούς επιμόρφωσης υπογραμμίζεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, που παραδέχονται πως η προπτυχιακή εκπαίδευση, ακόμη και οι μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές δεν είναι αρκετές για να τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες μιας τάξης ειδικής αγωγής σήμερα:"η εκπαίδευση που έλαβα στο παρελθόν δεν είναι αρκετή, χρειάζεται συνεχής παρακολούθηση και ενημέρωση" (συν. 1).

Μολονότι υπάρχει μεγάλη προσφορά ευκαιριών για επιμόρφωση, μέσω πανεπιστημίων και άλλων φορέων, πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως δεν είναι όλα τα προγράμματα επιμόρφωσης ολοκληρωμένα. "Οι επιμορφώσεις πρέπει να γίνονται πιο συχνά, πιο στοχευμένα και πιο επίσημα, κυρίως από πανεπιστήμια", (συν. 1).

Θεωρία και πράξη επιμορφώσεων

Μία βασική κρίση που διατυπώνεται από τους εκπαιδευτικούς είναι η ανισοκατανομή θεωρίας - πράξης στις επιμορφώσεις. Καθώς οι περισσότερες επιμορφώσεις είναι θεωρητικής φύσεως, η χρεία πρακτικής και εφαρμογών είναι πρόδηλη. "Οι περισσότερες επιμορφώσεις είναι καθαρά θεωρητικές και δεν υπάρχει το πρακτικό κομμάτι" (συν. 3). Κάποιοι άλλοι τονίζουν την απαίτηση να συμπεριληφθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η πρακτική στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί τις γνώσεις τους στην πραγματική τάξη.

Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως μέρος των σεμιναρίων, ενώ παρουσιάζουν θεωρητικό ενδιαφέρον, είναι δύσκολο να εφαρμοστούν, εξαιτίας της απόκλισης θεωρητικών μοντέλων και πραγματικότητας της σχολικής τάξης. Εκπαιδευτικός αναφέρει : "Πολλές φορές τα λέμε ωραία στη θεωρία, αλλά στην πράξη δεν βγαίνουν. Πρέπει να προσαρμόζονται στην κάθε περίπτωση" (συν. 2).

Δυνατότητες επιμόρφωσης και κούραση

Το πλήθος των περιστάσεων επιμόρφωσης αποτελεί θετικό παράγοντα, με αρκετούς εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε διαφορετικές σεμιναριακές επιμορφώσεις, συνέδρια και ημερίδες που διεξάγονται από ιδιωτικούς και κρατικούς φορείς. Βέβαια, αρκετοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν προβληματισμό για τον επιβαρυμένο εργασιακό φόρτο που απαιτεί η διαρκής παρακολούθηση τέτοιων δραστηριοτήτων. "Η συμμετοχή σε επιμορφώσεις επιτείνει την κούραση", παραδέχεται εκπαιδευτικός, κάνοντας αναφορά στην πραγματικότητα, οπότε οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να παρευρίσκονται σε αυτές τις δράσεις εκτός ωραρίου, κάτι που δυσκολεύει την ισορροπία επαγγελματικής-προσωπικής ζωής (συν. 6).

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν την πολύπλευρη διάσταση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος στην ειδική αγωγή, επιβεβαιώνοντας τα πορίσματα παρελθοντικών ερευνών. Η παρούσα μελέτη επικυρώνει τη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χρειάζεται να ασχοληθούν όχι μόνο με μαθησιακές απαιτήσεις, αλλά και με συμπεριφορικές δυσκολίες, καθώς επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (Lynch & Hanson, 2011). Το εύρημα αυτό ταυτίζεται με προηγηθείσες μελέτες που ανέδειξαν ότι η διαχείριση των δυσκολιών για τη διευθέτηση συμπεριφορικών θεμάτων συνιστά θέμα καθημερινής ρουτίνας για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, το οποίο επηρεάζει άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές (Hastings & Brown, 2002).

Ταυτόχρονα, τα πορίσματα τονίζουν την ανάγκη διαρκούς υποστήριξης σε επαγγελματικό επίπεδο και της συνέργειας των εκπαιδευτικών άλλες ειδικότητες. Τη συγκεκριμένη ανάγκη επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφία που αναφέρεται στη διαθεματική συνεργασία ως κύριο συστατικό στο πλαίσιο της αποτελεσματικής ειδικής αγωγής (Friend & Cook, 2010).

Επιπλέον, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι μολονότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με γονείς και συναδέλφους διεξάγονται σ' ένα θετικό πλαίσιο, παρατηρούνται δυσχέρειες που σχετίζονται με τα διαφορετικά υπόβαθρα των γονιών και με την αντίληψη των αναγκών των μαθητών. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι διαφορές στο κοινωνικοοικονομικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο των γονέων μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα

συγκρούσεις ή ανισότητες αναφορικά με τις προσδοκίες, ένα φαινόμενο που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως δυσχέρεια στην αλληλεπίδραση γονέων-εκπαιδευτικών (Hornby, 2011).

Σχετικά με τις συνθήκες εργασίας, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα σε σχέση με τις υλικοτεχνικές υποδομές και τις οικονομικές απολαβές. Οι ελλείψεις σε κατάλληλα κτίρια και αίθουσες διδασκαλίας, όπως και οι χαμηλές οικονομικές απολαβές, αναφέρονται ως αιτίες επαγγελματικής δυσαρέσκειας, όπως υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία (Billingsley, 2004). Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την προσπάθεια για βελτιώσεις, διατυπώνουν προτάσεις για την αναβάθμιση του εργασιακού τους περιβάλλοντος, που συμφωνούν με τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών για την ανάγκη βελτίωσης των συνθηκών εργασίας στην ειδική αγωγή (Bettini et al., 2017).

Σε ό,τι αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καταδεικνύεται πως, αν και οι επιμορφωτικές ευκαιρίες είναι επαρκείς, η εφαρμογή τους συναντά περιορισμούς λόγω έλλειψης χρόνου και κατάλληλης υποστήριξης. Αυτό συμφωνεί με παλαιότερες μελέτες που τονίζουν ότι η θεωρητική γνώση δεν επαρκεί αν δεν συνοδεύεται από πρακτική και υποστήριξη στη χρήση νέων μεθόδων (Darling-Hammond, 2006). Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν συχνότερες και πιο στοχευμένες επιμορφώσεις, κάτι που επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία, όπου επισημαίνεται η σημασία της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης ειδικά στην της ειδική αγωγή (Guskey, 2002).

Συνολικά, τα ερευνητικά πορίσματα συνεισφέρουν σημαντικά στοιχεία στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, επικυρώνοντας παρελθούσες μελέτες αλλά και ξεδιπλώνοντας καινούριες πτυχές των καθημερινών προκλήσεων και των επαγγελματικών απαιτήσεων. Οι πολύπλοκες σχέσεις εκπαιδευτικών, γονέων και συναδέλφων, τα εμπόδια που δημιουργούν οι κακές υποδομές και η απαίτηση για διαρκή επιμόρφωση, καταδεικνύουν την συνθετότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και την ανάγκη αδιάκοπης υποβοήθησης τους και βελτίωσης των εργασιακών τους συνθηκών.

Βιβλιογραφία

Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Παπαζήση.

Bourdieu, P. (2001). *Μάθημα πάνω στο μάθημα: Κοινωνιολογία και αυτοκοινωνιοανάλυση*. Καρδαμίτσα.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Κάλλιπος. https://www.kallipos.gr

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Πεδίο.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Πεδίο.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Gutenberg.

Varela, J. (1994). Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση: Από τον ατομικισμό στον ναρκισσισμό (Κ. Καψαμπέλη, Μετ.). Στο Ι. Σολωμών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση* (σσ. xx–xx). Ε.Μ.Ε.Α.

Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education, 27*(2), xx–xx.

Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education, 4*(3), 211–229.

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

Bettini, E., Jones, N. D., Brownell, M. T., Conroy, M. A., & Leite, W. (2017). Workload manageability among novice special and general educators: Relationships with emotional exhaustion and career intentions. *Remedial and Special Education, 38*(4), 246–256.

Billingsley, B. S. (2004). Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of Learning Disabilities, 37*(5), 370–376.

Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education, 38*(1), 39–55.

Billingsley, B. S., Carlson, E., & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children, 70*(3), 333–347.

Broomhead, K. E. (2013). Preferential treatment or unwanted in mainstream schools? The perceptions of parents and teachers with regards to pupils with special educational needs and challenging behaviour. *Support for Learning, 28*(1), 4–10.

Broomhead, K. (2013). Blame, guilt and the need for "labels": Insights from parents of children with special educational needs and educational practitioners. *British Journal of Special Education, 40*(1), 14–21.

Broomhead, K. E. (2013). "You cannot learn this from a book": Pre-service teachers developing empathy towards parents of children with special educational needs via parent stories. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2), 173–186.

Cascio, W. F. (1998). Learning from outcomes: Financial experiences of 311 firms that have downsized. Στο M. K. Gowing, J. D. Kraft, & J. C. Quick (Επιμ.), *The new organizational reality: Downsizing, restructuring, and revitalization* (σσ. 55–70). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10252-013

Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 1–8.

Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education, 57*(2), 120–138.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300–314.

Darling-Hammond, L. (2006). Interview with Linda Darling-Hammond. *PBS Nightly Business Report*.

Darling-Hammond, L., & Berry, B. (2006). Highly qualified teachers for all. *Educational Leadership, 64*(3), 14–20.

Flax, J. (1990). *Thinking fragments: Psychoanalysis, feminism, and postmodernism in the contemporary West*. University of California Press.

Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. Στο *The SAGE handbook of special education* (Τόμ. 1, σσ. 9–22). SAGE.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 286–294.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9–27.

Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership, 59*(6), 45–51.

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

Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. *American Journal on Mental Retardation, 107*(3), 222–232.

Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school–family partnerships*. Springer.

Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review, 70*(1), 109–119.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review, 63*(1), 37–52.

Luthans, F., Rubach, M. J., & Marsnik, P. (1995). Going beyond total quality: The characteristics, techniques, and measures of learning organizations. *The International Journal of Organizational Analysis, 3*(1), 24–44.

Lynch, E. W., & Hanson, M. J. (Επιμ.). (2011). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families* (4η έκδ.). Paul H. Brookes Publishing.

Διαστάσεις του ηθικού χαρακτήρα των πληροφορητών και επιλεκτική μάθηση: Διερεύνηση της σχέσης τους σε παιδιά ηλικίας 3-6 ετών

Καψάλη Αικατερίνη
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
a.kapsali@uoi.gr

Μισαηλίδη Πλουσία
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
pmisaili@eap.gr

Κορνηλάκη Αικατερίνα
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ekornilaki@uoc.gr

Μπονώτη Φωτεινή
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
fbonoti@uth.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα σε διαστάσεις του ηθικού χαρακτήρα των πληροφορητών και την επιλεκτική μάθηση παιδιών ηλικίας 3 έως 6 ετών. Ειδικότερα, εξετάστηκε εάν η στάση και οι συμπεριφορές που εκδηλώνει ένας πληροφορητής μετά από την παραβίαση ενός ηθικού κανόνα, επηρεάζουν την κρίση των παιδιών σχετικά με την αξιοπιστία του και την πρόθεσή τους να εμπιστευτούν τις πληροφορίες που παρέχει. Δύο ομάδες παιδιών ηλικίας 3–4 και 5–6 ετών ($N = 72$) άκουσαν ιστορίες που περιέγραφαν ζεύγη πληροφορητών οι οποίοι παραβίασαν σκόπιμα έναν ηθικό κανόνα. Μετά την παράβαση, ο ένας πληροφορητής αναγνώριζε το λάθος του, εξέφραζε ενοχή και προσπαθούσε να επανορθώσει, ενώ ο άλλος δεν έδειχνε αντίστοιχη ηθική στάση και συμπεριφορά. Στη συνέχεια οι δύο πληροφορητές έδιναν στα παιδιά αντικρουόμενες πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο ενός κλειστού κουτιού. Τα παιδιά καλούνταν να αποφασίσουν ποιου πληροφορητή την εκδοχή θα εμπιστευτούν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά και των δύο ηλικιακών ομάδων εμπιστεύονταν περισσότερο τους

πληροφορητές που εκδήλωναν διαστάσεις του ηθικού τους χαρακτήρα μετά την παράβαση, με την προτίμηση αυτή να είναι σαφέστερη στα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Τα ευρήματα συζητούνται σε σχέση με προηγούμενες έρευνες στο πεδίο της επιλεκτικής μάθησης, ενώ επισημαίνονται και οι παιδαγωγικές προεκτάσεις τους, με έμφαση στη σημασία των διαστάσεων του ηθικού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές τους.

Λέξεις-κλειδιά: επιλεκτική μάθηση, ηθικές διαστάσεις, πληροφορητές, παιδική ηλικία

Abstract

The aim of the present study was to investigate the relationship between dimensions of informants' moral character and selective learning in children aged 3 to 6 years. Specifically, the study examined whether the stance and behaviors displayed by an informant following the violation of a moral norm influence children's judgments of the informant's trustworthiness and their intention to trust the information that he/she provides. Two groups of children aged 3–4 and 5–6 years ($N = 72$) listened to stories describing pairs of informants who intentionally violated a moral norm. Following the transgression, one informant acknowledged the wrongdoing, expressed guilt, and attempted to make amends, whereas the other did not display a comparable moral stance or behavior. Subsequently, the two informants provided children with conflicting information regarding the contents of a closed box. Children were asked to decide which informant's information they would trust. Results indicated that children in both age groups were more likely to trust informants who displayed dimensions of their moral character after the transgression, with this preference being more pronounced among children aged 5–6 years. The findings are discussed in relation to previous research on selective learning, and their educational implications are highlighted, with emphasis on the importance of teachers' moral character for the development of trusting relationships with their students.

Keywords: selective learning, moral dimensions, informants, childhood

Τα παιδιά οικοδομούν τις γνώσεις τους μέσα από την άμεση εμπειρία αλλά και από τις πληροφορίες που τους δίνουν οι άλλοι (Harris, 2012. Liu et al., 2013. Mou et al., 2025). Μολονότι η αξιοποίηση πληροφοριών από άλλους αποτελεί ιδιαίτερα αποδοτικό μηχανισμό μάθησης, δεν εξασφαλίζει ότι το περιεχόμενό τους είναι πάντοτε ακριβές, αξιόπιστο ή καλοπροαίρετο (Harris, 2012. Nurmsoo et al., 2009. Robinson & Einav, 2014). Αυτό καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη μηχανισμών για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας των πληροφορητών.

Έρευνες στο πεδίο της επιλεκτικής μάθησης (Dragon & Poulin-Dubois, 2023) έχουν εξετάσει αν τα παιδιά είναι σε θέση να κρίνουν την αξιοπιστία των προσώπων από τα οποία αντλούν πληροφορίες για να αποφασίσουν αν πρέπει να τους εμπιστευτούν ή όχι (Harris et al., 2018. Tong et al., 2020. Sobel & Finiasz, 2020). Τα ευρήματά τους έχουν δείξει ότι ήδη από την προσχολική ηλικία, τα παιδιά βασίζουν τις αποφάσεις τους τόσο σε επιστημικά όσο και σε κοινωνικά χαρακτηριστικά των πληροφορητών (Tong et al., 2020. Miyoshi & Sanefuji, 2022). Πιο συγκεκριμένα, βασικά επιστημικά χαρακτηριστικά που τα παιδιά λαμβάνουν υπόψη είναι το ιστορικό ακρίβειας του πληροφορητή, δηλαδή η συνέπεια με την οποία έχει δώσει ακριβείς πληροφορίες στο παρελθόν (Birch et al., 2008. Koenig & Harris, 2005b. Luchina et al., 2020. Mirtaheri et al., 2022), και η ειδημοσύνη του (Clegg et al., 2019. Lane & Harris, 2015). Παράλληλα, τα παιδιά αξιοποιούν εξίσου και κοινωνικά κριτήρια, όπως η εξωτερική εμφάνιση του πληροφορητή (Bascandziev & Harris, 2016) ο βαθμός οικειότητάς του με το παιδί (π.χ., τα παιδιά εμπιστεύονται συχνότερα τις πληροφορίες που τους δίνει η μητέρα έναντι ενός αγνώστου πληροφορητή, Corriveau & Harris, 2009. Wood et al., 2013) και το φύλο του (Li et al., 2020. Ma & Woolley, 2013).

Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει επίσης ότι τα παιδιά προτιμούν να μαθαίνουν από πληροφορητές που εκδηλώνουν ηθική και φιλοκοινωνική συμπεριφορά (π.χ., ευγένεια, καλοσύνη, ειλικρίνεια και διάθεση να βοηθήσουν τους άλλους), σε σύγκριση με πληροφορητές που ενεργούν με τρόπο ανήθικο ή αντικοινωνικό (Doebel & Koenig, 2013. Landrum et al., 2013. Lane et al., 2013. Mascaro & Sperber, 2009. Mills, 2013. Mills & Keil, 2005. Vanderbilt et al., 2011). Για παράδειγμα, η έρευνα των Mascaro και Sperber (2009) έδειξε ότι ήδη από την ηλικία των 3 ετών, τα παιδιά δείχνουν εμπιστοσύνη στα λεγόμενα ενός ευγενικού έναντι ενός αγενούς πληροφορητή. Όμοια έχει βρεθεί ότι από την ηλικία των 5 ετών, τα παιδιά προτιμούν να λαμβάνουν πληροφορίες από έναν βοηθητικό πληροφορητή έναντι ενός πληροφορητή που δεν επιδεικνύει φιλοκοινωνική

συμπεριφορά (Vanderbilt et al., 2011). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι τα παιδιά αξιοποιούν αξιολογήσεις του χαρακτήρα των άλλων για να εκτιμήσουν την αξιοπιστία τους.

Η στάση των παιδιών απέναντι στον ηθικό χαρακτήρα των άλλων

Η ηθική συγκρότηση ενός ατόμου εκφράζεται μέσα από τη στάση, τη συμπεριφορά και τις συναισθηματικές εκδηλώσεις του (π.χ., ενσυναίσθηση, ενοχή). Έρευνες, στο πεδίο της ηθικής ανάπτυξης *εξέτασαν τη στάση των παιδιών απέναντι σε άτομα που έχουν διαπράξει ηθικές παραβάσεις. Τα ευρήματά τους έχουν δείξει ότι οι διαστάσεις του ηθικού χαρακτήρα των άλλων επηρεάζουν σημαντικά το πώς τα παιδιά αξιολογούν τη συμπεριφορά τους (*Darby & Schlenker, 1989. Smith et al., 2010. Vaish et al., 2011). Ήδη από την ηλικία των 4-6 ετών, τα παιδιά αξιολογούν πιο θετικά πρόσωπα που εκδηλώνουν έμπρακτα τη μεταμέλειά τους, έπειτα από μια παράβαση. Συγκεκριμένα, οι παραβάτες που εκδηλώνουν μεταμέλεια, αξιολογούνται από τα παιδιά ως πιο καλοπροαίρετοι, με θετικότερες προθέσεις, ενώ η συμπεριφορά τους κρίνεται ως λιγότερο ηθικά επιλήψιμη έναντι εκείνων που δεν ζήτησαν συγγνώμη (Darby & Schlenker, 1989. Oostenbroek & Vaish, 2019b. Smith et al., 2010. Vaish et al., 2011). Η στάση αυτή έχει αντίκτυπο και στην φιλοκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών καθώς, τα παιδιά είναι πιο πρόθυμα να μοιραστούν τα πράγματά τους με άτομα που απολογούνται για τις παραβάσεις τους σε σύγκριση με εκείνους που παραμένουν αμετανόητοι (Drell & Jaswal, 2016. Ma et al., 2019. McElroy et al., 2022. Oostenbroek & Vaish, 2019b. Smith & Harris, 2012).

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, η κατανόηση των διαστάσεων του ηθικού χαρακτήρα των άλλων γίνεται πιο σύνθετη. Στις ηλικίες των 5 και 6 ετών, όχι μόνο αναμένουν την αναγνώριση της ηθικής βλάβης και την απολογία από τους παραβάτες, αλλά είναι επίσης σε θέση να διακρίνουν μεταξύ ειλικρινών και μη ειλικρινών απολογιών (Drell & Jaswal, 2016. Smith et al., 2010). Παράλληλα, οι φιλοκοινωνικές αντιδράσεις των παιδιών, όπως η συγχώρεση, η παροχή βοήθειας ή η διάθεση να μοιραστούν κάτι με τον παραβάτη, γίνονται πιο σαφείς προς τα άτομα που εκφράζουν γνήσια ενοχή ή καταβάλλουν ουσιαστική προσπάθεια επανόρθωσης (Ma et al., 2018. Oostenbroek & Vaish, 2019b).

Πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν, μάλιστα, ότι η εκδήλωση διαστάσεων του ηθικού χαρακτήρα, όπως η ενοχή, μπορεί να έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα από ό,τι η αρχική πρόθεση ενός ατόμου στις αξιολογήσεις των παιδιών (McElroy et al., 2022). Όταν ένας παραβάτης εκ-

φράζει ενοχή μετά από μία ανήθικη πράξη του, τα παιδιά ηλικίας 5 ετών δεν λαμβάνουν τόσο υπόψη αν η πράξη του ήταν εμπρόθετη ή ακούσια, εστιάζοντας κυρίως στην ηθική του αντίδραση μετά την παράβαση (McElroy et al., 2022).

Συνοψίζοντας, τα παιδιά δεν αντλούν γνώση παθητικά από το κοινωνικό τους περιβάλλον, αλλά αναπτύσσουν, ήδη από την προσχολική ηλικία, μηχανισμούς αξιολόγησης των πληροφορητών. Όπως προκύπτει από τις σχετικές έρευνες, τα παιδιά λαμβάνουν υπόψη τόσο επιστημικά χαρακτηριστικά όσο και κοινωνικές ενδείξεις, προκειμένου να αποφασίσουν ποιους πληροφορητές θα εμπιστευτούν (Tong et al., 2020. Miyoshi & Sanefuji, 2022). Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει συγκεντρώσει η διαπίστωση ότι οι ηθικές αξιολογήσεις αποτελούν κριτήριο για την επιλεκτική μάθηση. Τα παιδιά επιλέγουν να εμπιστευτούν πληροφορητές που συμπεριφέρονται με καλοσύνη, ειλικρίνεια και προθυμία να βοηθήσουν, έναντι πληροφορητών με ανήθικη ή αντικοινωνική συμπεριφορά (Doebel & Koenig, 2013. Landrum et al., 2013. Lane et al., 2013. Mascaro & Sperber, 2009. Mills, 2013. Mills & Keil, 2005. Vanderbilt et al., 2011).

Ωστόσο, οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα δεν έχουν εξετάσει εάν οι διαστάσεις του ηθικού χαρακτήρα ενός πληροφορητή και ειδικότερα η στάση, τα συναισθήματα που εκδηλώνει και η συμπεριφορά του μετά από την παραβίαση ενός κανόνα, επηρεάζουν την αξιοπιστία που του αποδίδουν τα παιδιά. Στην καθημερινή κοινωνική ζωή, η αξιολόγηση ενός προσώπου δεν καθορίζεται μόνο από το αν παραβίασε έναν ηθικό κανόνα, αλλά και από το πώς αυτός/ή νοηματοδοτεί την πράξη του εκ των υστέρων: αν αναγνωρίζει την παράβαση, αν εκφράζει ενοχή και αν δείχνει διάθεση επανόρθωσης. Οι ενδείξεις αυτές παρέχουν κρίσιμες πληροφορίες για τον ηθικό χαρακτήρα του πληροφορητή, και, επομένως, είναι πιθανό να λειτουργούν ως κριτήρια αξιολόγησης της αξιοπιστίας του από τα παιδιά.

Στόχος – Υποθέσεις της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα εξέτασε τη σχέση ανάμεσα σε διαστάσεις του ηθικού χαρακτήρα των πληροφορητών και την επιλεκτική μάθηση παιδιών ηλικίας 3 έως 6 ετών. Ειδικότερα, διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο η αναγνώριση της παράβασης, η έκφραση ενοχής και η διάθεση επανόρθωσης, μετά από την παραβίαση ενός ηθικού κανόνα, επηρεάζουν τις αξιολογήσεις των παιδιών σχετικά με την αξιοπιστία των πληροφορητών.

Οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Τα παιδιά αναμένονταν να εμπιστεύονται περισσότερο πληροφορητές που μετά την παραβίαση ενός ηθικού κανόνα, αναγνώριζαν την παράβασή τους, εξέφραζαν ενοχή και διάθεση επανόρθωσης, σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν αντίστοιχη στάση και συμπεριφορά.
2. Τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά (5-6 ετών) αναμένονταν να είναι πιο ικανά να ενσωματώνουν αυτές τις ενδείξεις του ηθικού χαρακτήρα των πληροφορητών στις κρίσεις τους για την αξιοπιστία τους σε σύγκριση με τα μικρότερης ηλικίας παιδιά (3-4 ετών).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 72 παιδιά ($M_{\text{ηλικίας}}$ = 60.06 μήνες, *SD* = 14.68, εύρος = 36-83 μήνες), 36 αγόρια και 36 κορίτσια. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ηλικιακές ομάδες, παιδιά ηλικίας 3–4 ετών ($M_{\text{ηλικίας}}$ = 47.4 μήνες, *SD* = 7.33, *n* = 36, 18 αγόρια και 18 κορίτσια) και 5–6 ετών αντίστοιχα ($M_{\text{ηλικίας}}$ = 72.7 μήνες, *SD* = 7.30, *n* = 36, 18 αγόρια και 18 κορίτσια). Τα παιδιά φοιτούσαν σε δημόσιους και ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς, νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία και κέντρα δημιουργικής απασχόλησης στους νομούς Κορινθίας και Ιωαννίνων. Πριν από τη συμμετοχή, εξασφαλίστηκε έγγραφη ενημερωμένη συναίνεση από τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών, στους οποίους γνωστοποιήθηκαν οι σκοποί και η διαδικασία της έρευνας μέσω σχετικού ενημερωτικού σημειώματος που διανεμήθηκε στα σπίτια με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών των σχολείων και των διευθυντών των δομών.

Έργο επιλεκτικής μάθησης

Για τη διερεύνηση της επιλεκτικής μάθησης σχεδιάστηκε ένα πειραματικό έργο βασισμένο στο κλασικό παράδειγμα των αντικρουόμενων πληροφοριών (conflicting testimony paradigm, Koenig et al., 2004). Στην παρούσα εκδοχή, η μοναδική διαφορά μεταξύ των πληροφορητών αφορούσε τις αντιδράσεις τους μετά από την παραβίαση ενός ηθικού κανόνα: ο ένας αναγνώριζε την ανηθικότητα της πράξης του *(«Αυτό που έκανα δεν ήταν σωστό.»)*, εκδήλωνε ενοχή *(«Αισθάνομαι πολύ άσχημα.»)* και διάθεση επανόρθωσης ενώ ο άλλος δεν την αναγνώριζε και δεν εκδήλωνε αντίστοιχη στάση και συμπεριφορά.

Το έργο περιλάμβανε δύο φάσεις, τη φάση της εξοικείωσης και τη φάση εξέτασης. Κατά τη φάση εξοικείωσης, η πρώτη ερευνήτρια παρουσίαζε στα παιδιά, με τη βοήθεια εικόνων, την ηθική παράβαση και τις επακόλουθες αντιδράσεις των δύο πληροφορητών. Στη φάση εξέτασης, τα παιδιά παρακολουθούσαν τους δύο πληροφορητές να κοιτάζουν μέσα σε ένα κουτί (εικ. 1), το περιεχόμενο του οποίου δεν ήταν ορατό στα ίδια. Στη συνέχεια, οι πληροφορητές ανακοίνωναν το υποτιθέμενο περιεχόμενο του κουτιού, προτείνοντας όμως ο καθένας ένα διαφορετικό αντικείμενο (εικ. 2). Τα παιδιά έπειτα καλούνταν να αποφασίσουν ποια από τις δύο πληροφορίες θεωρούσαν πιο αξιόπιστη, απαντώντας στην ερώτηση: «Εσύ, τι πιστεύεις ότι έχει μέσα το κουτί;». Συνολικά, κάθε παιδί συμμετείχε σε τέσσερις διαδοχικές δοκιμασίες με διαφορετικά κουτιά και διαφορετικά αντικείμενα, και κάθε φορά έπρεπε να επιλέξει ποιον πληροφορητή θα εμπιστευτεί.

Εικόνα 1

Οι πληροφορητές κοιτάζουν μέσα στο κουτί

Σημείωση. Τα παιδιά παρατηρούν τους πληροφορητές να κοιτάζουν μέσα στο κουτί πριν δώσουν πληροφορίες για το περιεχόμενό του.

Εικόνα 2

Παροχή αντικρουόμενων πληροφοριών

Σημείωση. Ο πρώτος πληροφορητής λέει «Το κουτί έχει μέσα μια μπάλα.», ο δεύτερος πληροφορητής λέει «Το κουτί μέσα έχει ένα αρκουδάκι.».

Οι απαντήσεις των παιδιών κωδικοποιήθηκαν ως εξής: όταν το παιδί επέλεγε την πληροφορία του πληροφορητή που, μετά την ηθική παράβαση, αναγνώριζε την πράξη του ως ανήθικη και εξέφραζε ενοχή και διάθεση επανόρθωσης, η απάντηση βαθμολογούνταν με 1. Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις, η απάντηση βαθμολογούνταν με 0.

Αποτελέσματα

Ο μέσος όρος επίδοσης των παιδιών στο έργο επιλεκτικής μάθησης ήταν *M* = 2.53 (*SD* = 1.28) (βλ. Πίνακα 1). Αυτό υποδηλώνει ότι, συνολικά, τα παιδιά έτειναν να εμπιστεύονται περισσότερο τον πληροφορητή που αναγνώριζε την ανηθικότητα της πράξης του, εκδηλώνοντας διαστάσεις του ηθικού χαρακτήρα του, σε σύγκριση με τον πληροφορητή που δεν εκδήλωνε αντίστοιχη ηθική στάση και αντιδράσεις.

Πίνακας 1. *Περιγραφικά δεδομένα ανά ηλικιακή ομάδα*

	Πληροφορητής με ενδείξεις ηθικού χαρακτήρα	**Πληροφορητής χωρίς ενδείξεις ηθικού χαρακτήρα**	
Ομάδες	**M (SD)**	**M (SD)**	**Εύρος**
3-4 ετών	2.39 (1.36)	1.61 (1.36)	1-4
5-6 ετών	2.67 (1.20)	1.33 (1.20)	1-4
Σύνολο	2.53 (1.28)	1.47 (1.28)	1-4

Οι μέσοι όροι προτίμησης του συγκεκριμένου πληροφορητή στις τέσσερις δοκιμασίες κυμάνθηκαν από *M* = .60 (*SD* = .49) έως *M* = .69 (*SD* = .46) ανά δοκιμασία, πράγμα που υποδηλώνει ένα σταθερό μοτίβο προτίμησης.

Πίνακας 2. *Μέσοι όροι επιλογής του πληροφορητή με ενδείξεις ηθικού χαρακτήρα στις τέσσερις δοκιμασίες του έργου επιλεκτικής μάθησης*

1ο κουτί *M (SD)*	**2ο κουτί** *M (SD)*	**3ο κουτί** *M (SD)*	**4ο κουτί** *M (SD)*	**Σύνολο** *M (SD)*
.69 (.46)	.60 (.50)	.64 (.50)	.60 (.50)	2.53 (1.28)

Για να διερευνηθεί αν υπήρχαν διαφορές στις επιλογές των παιδιών μεταξύ του πληροφορητή εκδήλωνε τις διαστάσεις του ηθικού χαρακτήρα και του άλλου που δεν τις εκδήλωνε, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι με το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα χωριστά για την κάθε ηλικιακή

ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο στην ηλικιακή ομάδα των 5–6 ετών, $t(35) = 3.35$, $p < .001$ όσο και στην ηλικιακή ομάδα των 3-4 ετών η επιλεκτική προτίμηση για τον πρώτο πληροφορητή ήταν στατιστικά σημαντική, $t(35) = 1.72$, $p = .047$.

Πίνακας 3. *Διαφορές στην προτίμηση του πληροφορητή με και χωρίς ενδείξεις ηθικού χαρακτήρα*

Ηλικιακή ομάδα	***M (SD)***	***M (SD)***	***t***	***df***	***p***
3-4 ετών	2.39 (1.36)	1.61 (1.36)	1.718	(35)	= .047
5-6 ετών	2.67 (1.20)	1.33 (1.20)	3.347	(35)	< .001

Για να εξεταστεί αν οι μέσοι όροι επίδοσης της επιλεκτικής μάθησης διέφεραν μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων (3–4 και 5–6 ετών) πραγματοποιήθηκε επίσης έλεγχος με το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα. Παρόλο που τα παιδιά ηλικίας 5–6 ετών ($M = 2.67$, $SD = 1.20$) είχαν υψηλότερη επίδοση σε σύγκριση με τα παιδιά ηλικίας 3–4 ετών ($M = 2.39$, $SD = 1.36$), η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(68.89) = -0.92$, $p = .360$, $d = -0.22$, 95% *CI* [−0.68, 0.25].

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στις διαστάσεις του ηθικού χαρακτήρα των πληροφορητών και την επιλεκτική μάθηση παιδιών ηλικίας 3–4 και 5–6 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά και των δύο ηλικιακών ομάδων εμπιστεύονταν περισσότερο τις πληροφορίες πληροφορητών που, μετά από μια παράβαση, αναγνώριζαν το λάθος τους, εξέφραζαν ενοχή και έδειχναν διάθεση να επανορθώσουν. Αν και η προτίμηση αυτή ήταν σταθερή και στις δύο ηλικιακές ομάδες, ήταν πιο σαφής στην ομάδα των παιδιών ηλικίας 5–6 ετών. Το εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες έδειξαν ότι κατά τη μετάβαση προς τη σχολική ηλικία, τα παιδιά αναπτύσσουν πιο σύνθετη κατανόηση των ηθικών κανόνων και μεγαλύτερη ικανότητα αξιολόγησης των προθέσεων και των συναισθηματικών αντιδράσεων των άλλων (Drell & Jaswal, 2016. Smith et al., 2010).

Τα ευρήματά μας είναι ευθυγραμμισμένα με μελέτες στο πεδίο

της επιλεκτικής μάθησης, οι οποίες έχουν δείξει ότι τα παιδιά λαμβάνουν υπόψη χαρακτηριστικά των πληροφορητών, όπως η καλοσύνη, η ειλικρίνεια και η ευγένεια, στις αποφάσεις τους για το αν θα τους εμπιστευτούν (Doebel & Koenig, 2013. Lane et al., 2013. Landrum et al., 2013· Mascaro & Sperber, 2009). Τα ευρήματά μας επεκτείνουν τη σχετική βιβλιογραφία δείχνοντας ότι διαστάσεις του ηθικού χαρακτήρα ενός πληροφορητή, μπορούν να ανασκευάσουν/αποκαταστήσουν τον βαθμό αξιοπιστίας του ακόμα και μετά από μία ηθική παράβαση.

Επιπλέον, τα ευρήματά μας επεκτείνουν προηγούμενες μελέτες στο πεδίο της ηθικής ανάπτυξης, οι οποίες έδειξαν ότι οι ηθικές διαστάσεις του χαρακτήρα των άλλων επηρεάζουν το πώς τα παιδιά αξιολογούν τις παραβάσεις τους και την πρόθεσή τους να τους συγχωρήσουν (Darby & Schlenker, 1989. Drell και Jaswal, 2016. McElroy et al., 2022. Ohbuchi & Sato, 1994. Oostenbroek & Vaish, 2019. Vaish et al., 2011.).

Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έχουν ουσιαστικές παιδαγωγικές προεκτάσεις, ιδίως αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως πληροφορητή. Ο/Η εκπαιδευτικός αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φορείς παροχής πληροφοριών στο σχολικό πλαίσιο, καθώς τα παιδιά αντλούν από αυτόν/ήν πληροφορίες και διαμορφώνουν στάσεις σχετικά με την αξιοπιστία όσων τους παρουσιάζει. Στο πλαίσιο της καθημερινής αλληλεπίδρασης, οι μαθητές παρακολουθούν με συνέπεια τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και ερμηνεύουν τις αντιδράσεις τους σε διάφορες περιστάσεις. Ωστόσο, τα δεδομένα από το πεδίο της επιλεκτικής μάθησης (Fiske et al., 2007. Johnston et al., 2015. Landrum et al., 2013. Miyoshi & Sanefuji, 2022. Tong et al., 2020) δείχνουν ότι τα παιδιά δεν στηρίζουν την αξιολόγηση της αξιοπιστίας ενός πληροφορητή αποκλειστικά σε επιστημικά κριτήρια. Και όπως δείχνει η παρούσα έρευνα, από πολύ μικρή ηλικία, αξιοποιούν και κριτήρια που σχετίζονται με τον ηθικό χαρακτήρα του.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι ηθικές διαστάσεις του χαρακτήρα του/της εκπαιδευτικού δεν αποτελούν δευτερεύον στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά μπορούν να ενισχύσουν ουσιαστικά την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού–μαθητή και να συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στην τάξη. Για παράδειγμα, η στάση του/της εκπαιδευτικού σε περιστάσεις που αδίκησε έναν μαθητή ή έκανε λάθος ενδεχομένως να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Η ανάληψη ευθύνης μέσω της αναγνώρισης της

αδικίας ή του λάθους, η ειλικρινής έκφραση των συναισθημάτων του/της και η διάθεση επανόρθωσης μπορούν να εκληφθούν από τα παιδιά ως ενδείξεις αξιοπιστίας. Τα παιδιά δεν έχουν ανάγκη από εκπαιδευτικούς «αυθεντίες», αλλά από «αυθεντικούς» εκπαιδευτικούς. Μια τέτοια στάση όχι μόνο δεν αποδυναμώνει την αξιοπιστία του/της εκπαιδευτικού, αλλά ενδέχεται να την ενισχύει, στηρίζοντας ουσιαστικότερες σχέσεις εμπιστοσύνης και διευκολύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Bascandziev, I., & Harris, P. L. (2016). The beautiful and the accurate: Are children's selective trust decisions biased? *Journal of Experimental Child Psychology, 152,* 92–105. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.06.017

Birch, S. A., Vauthier, S. A., & Bloom, P. (2008). Three- and four-year-olds spontaneously use others' past performance to guide their learning. *Cognition*, *107*(3), 1018–1034. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.12.008

Clegg, J. M., Kurkul, K. E., & Corriveau, K. H. (2019). Trust me, I'm a competent expert: Developmental differences in children's use of an expert's explanation quality to infer trustworthiness. *Journal of Experimental Child Psychology*, *188*, 104670. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104670

Corriveau, K., & Harris, P. L. (2009). Choosing your informant: weighing familiarity and recent accuracy. *Developmental Science*, *12*(3), 426–437. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00792.x

Darby, B. W., & Schlenker, B. R. (1989). Children's reactions to transgressions: Effects of the actor's apology, reputation and remorse. *British Journal of Social Psychology, 28*(4), 353–364. https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1989.tb00879.x

Doebel, S., & Koenig, M. A. (2013). Children's use of moral behavior in selective trust: Discrimination versus learning. *Developmental Psychology, 49*(3), 462–469. https://doi.org/10.1037/a0031595

Dragon, M., & Poulin-Dubois, D. (2023). To copy or not to copy: A comparison of selective trust and overimitation in young children. *Cognitive Development, 66,* 1–20. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101316

Drell, M. B., & Jaswal, V. K. (2016). Making amends: Children's expectations about and responses to apologies. *Social Development, 25*(4), 742–758. https://doi.org/10.1111/sode.12168

Fiske, S. T., Cuddy, A. J., & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social

cognition: Warmth and competence. *Trends in Cognitive Sciences*, *11*(2), 77–83. https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.11.005

Harris, P. L., Koenig, M. A., Corriveau, K. H., & Jaswal, V. K. (2018). Cognitive foundations of learning from testimony. *Annual Review of Psychology*, *69*, 251–273. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011710

Harris, P. L. (2012). *Trusting what you're told: How children learn from others*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt2jbq07

Johnston, A. M., Mills, C. M., & Landrum, A. R. (2015). How do children weigh competence and benevolence when deciding whom to trust? *Cognition*, *144*, 76–90. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.07.015

Koenig, M. A., & Harris, P. L. (2005). Preschoolers mistrust ignorant and inaccurate speakers. *Child Development*, *76*(6), 1261–1277. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00849.x

Lane, J. D., & Harris, P. L. (2015). The roles of intuition and informants' expertise in children's epistemic trust. *Child Development*, *86*(3), 919–926. https://doi.org/10.1111/cdev.12324

Lane, J. D., Wellman, H. M., & Gelman, S. A. (2013). Informants' traits weigh heavily in young children's trust in testimony and in their epistemic inferences. *Child Development*, *84*(4), 1253–1268. https://doi.org/10.1111/cdev.12029

Landrum, A. R., Mills, C. M., & Johnston, A. M. (2013). When do children trust the expert? Benevolence information influences children's trust more than expertise. *Developmental Science*, *16*(4), 622–638. https://doi.org/10.1111/desc.12059

Li, Q. G., Heyman, G. D., Xu, F., & Lee, K. (2014). Young children's use of honesty as a basis for selective trust. *Journal of Experimental Child Psychology*, *117*, 59–72. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.09.002

Li, Q., Zhang, W., Heyman, G. D., Compton, B. J., & Lee, K. (2020). Susceptibility to being lured away by a stranger: A real-world field test of selective trust in early childhood. *Psychological Science, 31*(12), 1488–1496. https://doi.org/10.1177/0956797620966526

Liu, D., Vanderbilt, K. E., & Heyman, G. D. (2013). Selective trust: Children's use of intention and outcome of past testimony. *Developmental Psychology, 49*(3), 439–445. https://doi.org/10.1037/a0031615

Luchkina, E., Corriveau, K. H., & Sobel, D. M. (2020). I don't believe what you said before: Preschoolers retrospectively discount information from inaccurate speakers. *Journal of Experimental Child Psychology, 189,* Article 104701. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104701

Ma, F., Wylie, B. E., Luo, X., He, Z., Jiang, R., Zhang, Y., Xu, F., & Evans, A.

D. (2019). Apologies repair trust via perceived trustworthiness and negative emotions. *Frontiers in Psychology*, *10*, 758. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00758

Ma, F., Wylie, B. E., Luo, X., He, Z., Xu, F., & Evans, A. D. (2018). Apologies repair children's trust: The mediating role of emotions. *Journal of Experimental Child Psychology*, *176*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.05.008

Mascaro, O., & Sperber, D. (2009). The moral, epistemic, and mindreading components of children's vigilance towards deception. *Cognition, 112*(3), 367–380. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.05.012

McElroy, C. E., Kelsey, C. M., Oostenbroek, J., & Vaish, A. (2023). Beyond accidents: Young children's forgiveness of third-party intentional transgressors. *Journal of Experimental Child Psychology*, *228*, 105607. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105607

Mills, C. M. (2013). Knowing when to doubt: Developing a critical stance when learning from others. *Developmental Psychology, 49*(3), 404–418. https://doi.org/10.1037/a0029500

Mills, C. M., & Keil, F. C. (2005). The development of cynicism. *Psychological Science, 16*(5), 385–390. https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01545.x

Mirtaheri, G., Babaie, A., Vahidi, E., & Ghanbari, S. (2023). Gender influences on children's selective trust of adult testimony in Iranian context. *European Journal of Developmental Psychology, 20*(1), 147–171. https://doi.org/10.1080/17405629.2022.2060962

Miyoshi, M., & Sanefuji, W. (2022). Focusing on different informant characteristics by situation: The dimensions of benevolence and competence in children's trust judgment. *Social Development, 31*(4), 1231–1239. https://doi.org/10.1111/sode.12598

Mou, S., Mu, X., Wu, N., & Wang, Y. (2025). The impact of information accuracy on the selective trust of children aged 3-6. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1539242. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1539242

Nurmsoo, E., & Robinson, E. J. (2009). Children's trust in previously inaccurate informants who were well or poorly informed: When past errors can be excused. *Child Development*, *80*(1), 23–27. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01243.x

Ohbuchi, K.-i., & Sato, K. (1994). Children's reactions to mitigating accounts: Apologies, excuses, and intentionality of harm. *The Journal of Social Psychology, 134*(1), 5–17. https://doi.org/10.1080/00224545.1994.9710877

Oostenbroek, J., & Vaish, A. (2019). The emergence of forgiveness in

young children. *Child Development*, *90*(6), 1969–1986. https://doi.org/10.1111/cdev.13069

Robinson, E. J., & Einav, S. (Eds.). (2014). *Trust and skepticism: Children's selective learning from testimony.* Psychology Press.

Rowles, S. P., & Mills, C. M. (2018). Preschoolers sometimes seek help from socially engaged informants over competent ones. *Cognitive Development, 48,* 19–31. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.06.006

Smith, C. E., Chen, D., & Harris, P. L. (2010). When the happy victimizer says sorry: Children's understanding of apology and emotion. *British Journal of Developmental Psychology, 28*(4), 727–746. https://doi.org/10.1348/026151009X475343

Smith, C. E., & Harris, P. L. (2012). *He didn't want me to feel sad*: Children's reactions to disappointment and apology. *Social Development, 21*(2), 215–228. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00606.x

Sobel, D. M., & Finiasz, Z. (2020). How children learn from others: An analysis of selective word learning. *Child Development, 91*(6), e1134–e1161. https://doi.org/10.1111/cdev.13415

Taylor, M. G. (2013). Gender influences on children's selective trust of adult testimony. *Journal of Experimental Child Psychology*, *115*(4), 672–690. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.04.003

Thompson, R. A., Meyer, S., & McGinley, M. (2006). Understanding values in relationships: The development of conscience. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 267–297). Lawrence Erlbaum Associates.

Tong, Y., Wang, F., & Danovitch, J. (2020). The role of epistemic and social characteristics in children's selective trust: Three meta-analyses. *Developmental Science*, *23*(2), e12895. https://doi.org/10.1111/desc.12895

Vaish, A., Missana, M., & Tomasello, M. (2011). Three-year-old children intervene in third-party moral transgressions. *British Journal of Developmental Psychology*, *29*(1), 124–130. https://doi.org/10.1348/026151010X532888

Vanderbilt, K. E., Liu, D., & Heyman, G. D. (2011). The development of distrust. *Child Development, 82*(5), 1372–1380. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01629.x

Yang, R., Zhang, L., & Wu, X. (2023). In the presence and absence of conflicting testimony, children's selective trust in the in-group informant in moral judgment and knowledge access. *Journal of Experimental Child Psychology*, *231*, 105664. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105664

Σχολικό Οργανωσιακό Κλίμα, Ανθεκτικότητα και Ευημερία των Εκπαιδευτικών: Μια Διεπιστημονική Προσέγγιση από την Κοινωνική Παιδαγωγική και τη Θετική Ψυχολογία

Αικατερίνη Μανταδάκη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Ε.Κ.Π.Α
katerinamant@primedu.uoa.gr

Άννα Τσιμπουκλή
Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.
atsiboukli@primedu.uoa.gr

Ηρώ Μυλωνάκου- Κεκέ
Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Ε.Κ.Π.Α.
imylon@primedu.uoa.gr

Μαρία Βασιλειάδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας & Θρησκειολογίας, Ε.Κ.Π.Α.
mvasiliad@soctheol.uoa.gr

Περίληψη

Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί σε ολοένα πιο σύνθετες απαιτήσεις, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ενίσχυση της ανθεκτικότητας και της ευημερίας του, για την προστασία της ψυχικής και σωματικής υγείας του, την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπο αυτό το πρίσμα, το σχολικό οργανωσιακό κλίμα, ως σύνολο στάσεων, σχέσεων και διαδικασιών εντός μιας σχολικής μονάδας, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα, καθώς ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ενισχύει την ανθεκτικότητα και την ευημερία των εκπαιδευτικών, ενώ ένα δυσλειτουργικό κλίμα εντείνει το άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση. Η Κοινωνική Παιδαγωγική και η Θετική Ψυχολογία προσφέρουν ένα κοινό πεδίο αναφοράς και παρέμβασης, με

στόχο την καλλιέργεια πόρων και στρατηγικών ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκρίνονται στις αυξημένες απαιτήσεις, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός υγιούς σχολικού κλίματος.

Η παρούσα έρευνα διερευνά τη σχέση μεταξύ του Σχολικού Οργανωσιακού Κλίματος, της Ανθεκτικότητας και της Ευημερίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αξιοποιώντας τη διεπιστημονική συνέργεια της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Θετικής Ψυχολογίας. Η διερεύνηση αυτή γίνεται στο πλαίσιο μιας μεικτής έρευνας, που αξιοποιεί ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα και συνδυάζει τη στατιστική ανάλυση ερωτηματολογίων με τη θεματική ανάλυση ημιδομημένων συνεντεύξεων για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Το ποσοτικό σκέλος της έρευνας βασίστηκε στη συλλογή δεδομένων μέσω έξι σταθμισμένων ερωτηματολογίων και τη χρήση στρωματοποιημένης δειγματοληψίας χιονοστιβάδας σε δείγμα 141 εκπαιδευτικών ηλικίας 26-61+ ετών. Τα ποσοτικά ευρήματα επιβεβαίωσαν την ύπαρξη σημαντικών θετικών συσχετίσεων μεταξύ του Σχολικού Οργανωσιακού Κλίματος και των επιπέδων Ανθεκτικότητας, Άνθησης, Ελπίδας, Αισιοδοξίας και Νοήματος Ζωής των εκπαιδευτικών. Το ποιοτικό σκέλος βασίστηκε σε εννέα ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 31-61+ ετών από όλη την Ελλάδα και δειγματοληψία σκοπιμότητας. Η ποιοτική διερεύνηση εστίασε στις προκλήσεις που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα και την ευημερία των εκπαιδευτικών, καθώς και στους πόρους και τις στρατηγικές που αξιοποιούν για την ενίσχυσή τους.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικό Οργανωσιακό Κλίμα, Ανθεκτικότητα, Ευημερία, Ελπίδα, Αισιοδοξία, Νόημα Ζωής, Κοινωνική Παιδαγωγική, Θετική Ψυχολογία

Abstract

In a constantly evolving and demanding educational environment, today's teachers are required to meet increasingly complex expectations. This highlights the necessity of strengthening their resilience and well-being, not only for the protection of their mental and physical

health, but also for the smooth operation of the school and the quality of the educational process. The school organisational climate, as a set of collective perceptions, relationships and processes within a school unit, is a key factor in this context. A supportive climate can enhance teachers' resilience and well-being, whereas a dysfunctional one may intensify stress and contribute to professional burnout. Social Pedagogy and Positive Psychology offer a common framework for understanding and intervention, aiming at the development of resources and strategies that empower teachers to respond adequately to growing demands, while contributing to a healthy school environment.

Within this framework, this research investigates the relationship between School Organisational Climate, Resilience and Well-being among primary and secondary school teachers in Greece, utilising an interdisciplinary approach that draws from both Social Pedagogy and Positive Psychology fields.

The study adopts a mixed-methods design, combining quantitative and qualitative data. The quantitative part involved the use of six standardized questionnaires and stratified snowball sampling, aiming to explore the relationship among the main variables and to identify possible differences based on educational level, school type, and years of teaching experience. The quantitative sample included 141 teachers, aged 26-61+. The findings confirmed significant positive correlations between School Organisational Climate and levels of Resilience, Flourishing, Hope, Optimism and Meaning in life. The qualitative part of the study was based on nine semi-structured interviews with teachers aged 31-61+, from various regions of Greece, using purposive sampling. Its aim was to explore teachers' experiences, resources, and empowerment strategies. The analysis focused on challenges that affect their resilience and well-being, as well as the resources and mechanisms they employ to strengthen them.

Key words: School Organisational Climate, Resilience, Well-being, Hope, Optimism, Meaning in Life, Social Pedagogy, Positive Psychology

Εισαγωγή

Η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού και βιώσιμου σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί διαχρονική πρόκληση, ιδιαίτερα σε ένα πλαίσιο ραγδαίων αλλαγών και αυξανόμενων απαιτήσεων. Στη σύγχρονη εποχή η αποστολή της εκπαίδευσης γίνεται ολοένα και πιο σύνθετη. Ο ρόλος του σχολείου δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά επεκτείνεται στην παροχή μιας ολιστικής εκπαίδευσης που προετοιμάζει τους μαθητές να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις όχι μόνο της σημερινής αλλά και της μελλοντικής τους ζωής, που, δεδομένων των εξελίξεων, είναι πολύ δύσκολο να προβλεφθεί (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Σε αυτό το σύνθετο επαγγελματικό πλαίσιο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών γίνεται ολοένα πιο απαιτητικός, καθώς καλούνται να ανταποκριθούν σε έναν συνδυασμό εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών καθηκόντων που εντείνουν το άγχος και τον κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2017; McInerney et al., 2018; Collie & Mansfield, 2022; Kupers et al., 2022). Ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με ασταθές οργανωσιακό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονα αισθήματα απομόνωσης και επαγγελματικής ανασφάλειας (Collie et al., 2012).

Απέναντι σε αυτό το πολύπλοκο φάσμα προκλήσεων, η ανάγκη ενίσχυση της ανθεκτικότητας και της ευημερίας των εκπαιδευτικών αποτελεί προτεραιότητα για τη βιωσιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Weare, 2017; Viac & Fraser, 2020; McCallum, 2021). Υπό αυτό το πρίσμα, η Κοινωνική Παιδαγωγική, ως επιστήμη που ενεργεί διαμεσολαβητικά μεταξύ ατόμου και κοινωνίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021), προσφέρει ένα σημαντικό ολιστικό θεωρητικό πλαίσιο που, σε συνδυασμό με τις αρχές και τα εργαλεία της Θετικής Ψυχολογίας, μπορεί να συμβάλλει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας στην καλλιέργεια ενός σχολικού περιβάλλοντος όπου οι ίδιοι, οι μαθητές και η κοινότητα μπορούν να ευδοκιμήσουν (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017).

Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Ο κύριος σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του σχολικού οργανωσιακού κλίματος και των προστατευτικών παραγόντων της ανθεκτικότητας και της ευημερίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Επιπλέον, διερευνώνται

οι θετικές ή αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ του σχολικού οργανωσιακού κλίματος και παραμέτρων όπως η αισιοδοξία, η ελπίδα και το νόημα ζωής των εκπαιδευτικών. Επιπλέον στόχος είναι η διερεύνηση διαφορών μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τους προστατευτικούς παράγοντες ανθεκτικότητας, τα επίπεδα ευημερίας, ελπίδας, αισιοδοξίας και νοήματος ζωής. Τέλος, η έρευνα στοχεύει να αναγνωρίσει τους παράγοντες κινδύνου αλλά και τους προστατευτικούς παράγοντες για την ανθεκτικότητα και την ευημερία των εκπαιδευτικών Α'βαθμιας και Β'βάθμιας εκπαίδευσης ώστε να προτείνει παρεμβάσεις για την ενίσχυσή τους.

Ερευνητικές Υποθέσεις και Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι ερευνητικές υποθέσεις της ποσοτικής έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα της ποιοτικής ήταν τα εξής:

Ερευνητική Υπόθεση 1: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του σχολικού οργανωσιακού κλίματος και των προστατευτικών παραγόντων της ανθεκτικότητας, καθώς και των επιπέδων ευημερίας, ελπίδας, αισιοδοξίας και νοήματος ζωής των εκπαιδευτικών.

Ερευνητική Υπόθεση 2: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αντίληψή τους για το σχολικό οργανωσιακό κλίμα, τους προστατευτικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας και τα επίπεδα ευημερίας, ελπίδας, αισιοδοξίας και νοήματος ζωής.

Ερευνητική Υπόθεση 3: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά (όπως φύλο, ηλικία, έτη εμπειρίας) ως προς την αντίληψή τους για το σχολικό οργανωσιακό κλίμα, τους προστατευτικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας και τα επίπεδα ευημερίας, ελπίδας, αισιοδοξίας και νοήματος ζωής.

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Ποιες είναι οι βασικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο εργάζονται και με ποιον τρόπο αυτές επηρεάζουν την ανθεκτικότητα και την ευημερία τους;

Ερευνητικό Ερώτημα 2: Ποιοι είναι οι προσωπικοί και περιβαλλοντικοί πόροι που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί και ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν, προκειμένου να διαχειριστούν τις προκλήσεις και να ενισχύσουν την ανθεκτικότητα και την ευημερία τους;

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογική προσέγγιση που θεωρήθηκε κατάλληλη για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας έρευνας ήταν η μεικτή μέθοδος, καθως συνδυάζει στοιχεία της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα και των δύο για μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του αντικειμένου της έρευνας (Creswell & Creswell, 2018). Διευρύνοντας το φάσμα των ερευνητικών στρατηγικών και ενσωματώνοντας εργαλεία από την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα ενισχύεται η βαρύτητα των επιστημονικών ευρημάτων έναντι των συμπερασμάτων που θα προέκυπταν από τη χρήση μεμονωμένων μεθόδων και εργαλείων (Feuer et al., 2002, όπ. αναφ. στο Mertens, 2009, σ. 146).

Δείγμα και Συμμετέχοντες

Δείγμα και Δειγματοληψία της Ποσοτικής Έρευνας

Στην ποσοτική έρευνα το δείγμα αποτελείται από 141 εκπαιδευτικούς Α'βάθμιας και Β'βάθμιας εκπαίδευσης σε Δημόσια και Ιδιωτικά Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια σε όλη την Ελλάδα. Χρησιμοποιήθηκε στρωματοποιημένη δειγματοληψία χιονοστιβάδας λόγω του ότι προσφέρει περισσότερο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα μια και κάθε στρώμα εκπροσωπείται αναλογικά. Η διάκριση αφορούσε στα εξής στρώματα:

1. Εκπαιδευτικοί Α'βάθμιας εκπαίδευσης Δημοσίων και Ιδιωτικών Σχολείων νομού Αττικής
2. Εκπαιδευτικοί Α'βάθμιας εκπαίδευσης Δημοσίων και Ιδιωτικών Σχολείων λοιπής Ελλάδας
3. Εκπαιδευτικοί Β'βάθμιας εκπαίδευσης Δημοσίων και Ιδιωτικών Σχολείων νομού Αττικής
4. Εκπαιδευτικοί Β'βάθμιας εκπαίδευσης Δημοσίων και Ιδιωτικών Σχολείων λοιπής Ελλάδας

Συμμετέχοντες/ουσες και Δειγματοληψία της Ποιοτικής Έρευνας

Στο ποιοτικό σκέλος, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 9 εκπαιδευτικούς Α'βάθμιας και Β'βάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα. Χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία σκοπιμότητας, έτσι ώστε να

συμμετέχει ίσος αριθμός εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας εκπαίδευσης και να εκπροσωπηθούν Δημόσια και Ιδιωτικά σχολεία Αττικής και λοιπής Ελλάδας. Τα κριτήρια επιλογής ήταν:

- Εκπαιδευτικοί με τουλάχιστον 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας.
- Εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί τόσο σε αστικά σχολεία όσο και σε σχολεία της περιφέρειας.

Ερευνητικά Εργαλεία

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων στην παρούσα μελέτη είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά, μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Για την ποιοτική έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, που κρίθηκε ως κατάλληλη μέθοδος για τη διερεύνηση των προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων των εκπαιδευτικών, καθώς συνδυάζει τη σταθερότητα ενός βασικού ερωτήματος με την ευελιξία της ελεύθερης ανάπτυξης λόγου από τον συμμετέχοντα και παρέχει στον ερευνητή την ευχέρεια να τροποποιήσει τις ερωτήσεις όταν χρειάζεται και να προσφέρει (Bryman, 2012).

Ερωτηματολόγιο Ποσοτικής Έρευνας

Το ερευνητικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από οκτώ μέρη και ήταν ανώνυμο προκειμένου να αποφεύγεται η ταυτοποίηση των συμμετεχόντων, ώστε να απαντήσουν τις ερωτήσεις με προθυμία, ειλικρίνεια και αντικειμενικότητα.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Στο δεύτερο μέρος διερευνώνται οι κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό περιβάλλον.

Στα επόμενα μέρη διερευνώνται οι επιμέρους μεταβλητές υπό εξέταση μέσα από ήδη σταθμισμένα εργαλεία. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται είναι τα παρακάτω:

- Το Αναθεωρημένο Ερωτηματολόγιο του Σχολικού Περιβάλλοντος (Revised School-Level Environment Questionnaire - SLEQ) (Johnson et al., 2007), που παρουσίασε υψηλή αξιοπιστία, με τιμές Cronbach's alpha από 0.839 έως 0.937 και συνολικό δείκτη α = 0.919.

- Η Κλίμακα Προστατευτικών Παραγόντων της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Εκπαιδευτικών (ΚΠΠ-ΨΑΕ) (Δανιηλίδου & Πλατσίδου, 2023), που παρουσίασε ικανοποιητική έως υψηλή αξιοπιστία (Cronbach's α = 0.725 - 0.865).
- Η Κλίμακα Άνθησης (Flourishing Scale - FS) (Diener, et al., 2009; Diener, et al., 2010; Kyriazos, et al., 2018), που παρουσίασε εξαιρετική αξιοπιστία (Cronbach's α = 0.964).
- Η Κλίμακα Ελπίδας (Trait Hope Scale – HS) (Snyder et al., 1991; Pezirkianidis et al., 2016; Karakasidou et al., 2016), που παρουσίασε υψηλή αξιοπιστία στις επιμέρους διαστάσεις (α = 0.800–0.848) και συνολικά (α = 0.890).
- Το Ερωτηματολόγιο Αισιοδοξίας (Life Orientation Test - LOT) (Scheier et al., 1994; Pezirkianidis et al. 2018), που παρουσίασε αποδεκτή αξιοπιστία (Cronbach's α = 0.798).
- Το Ερωτηματολόγιο Νοήματος Ζωής (Meaning in Life Questionnaire - MLQ) (Steger et al., 2006; Pezirkianidis et al., 2016), με υψηλή αξιοπιστία (α = 0.823–0.866).

Συλλογή Ερευνητικών Δεδομένων

Η ποσοτική έρευνα διεξήχθη κατά το διάστημα Νοέμβριος 2024 – Μάρτιος 2025 ενώ η ποιοτική από τον Απρίλιο ως τον Ιούνιο 2025. Αρχικά, διεξήχθη η ποσοτική έρευνα, η οποία διευκολύνει τη συμμετοχή μεγάλου αριθμού ατόμων και επιτρέπει τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων που μπορούν να υποβληθούν σε στατιστική ανάλυση, παρέχοντας αξιόπιστα αποτελέσματα (Creswell J., 2016). Η στατιστική ανάλυση ανέδειξε σημεία που έχρηζαν διευκρινίσεων, έτσι, το ποιοτικό σκέλος της έρευνας διερεύνησε τις προσωπικές εμπειρίες και βιώματα των εκπαιδευτικών, προσφέροντας εμβάθυνση και διεύρυνση στα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας (Patton, 2002, όπ. αναφ. στο Mertens, 2009).

Επεξεργασία Ερευνητικών Δεδομένων

Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με στατιστική ανάλυση με το λογισμικό SPSS v29.0. Για την περιγραφή των διαστάσεων χρησιμοποιήθηκαν μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις ενώ για τις κατηγορικές μετρήσεις, όπως το φύλο, χρησιμοποιήθηκαν πλήθη και ποσοστά. Για την εξέταση των σχέσεων μεταξύ μεταβλητών και την ερμηνεία των υποθέ-

σεων, χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλοι στατιστικοί έλεγχοι: ο Spearman's rho για τον έλεγχο μη παραμετρικών συσχετίσεων μεταξύ διαστάσεων, το t-test για τη σύγκριση μέσων όρων μεταξύ δύο ομάδων όταν πληρούνται οι προϋποθέσεις κανονικότητας, και ο μη παραμετρικός Mann–Whitney U test όταν αυτές οι προϋποθέσεις δεν πληρούνται. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για τη σύγκριση μέσων όρων μεταξύ περισσοτέρων των δύο ομάδων, και όταν δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις κανονικότητας και ομοιογένειας των διακυμάνσεων, εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal–Wallis.

Για την ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση, η οποία κρίνεται κατάλληλη όταν επιδιώκεται η εμβάθυνση σε εμπειρίες και στάσεις, όπως αυτές εκφράζονται άμεσα και έμμεσα στην αφήγηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Braun & Clarke, 2012; Τσιώλης, 2018).

Αποτελέσματα

Ποσοτική Έρευνα - Δημογραφικά Στοιχεία

Το δείγμα των συμμετεχόντων αποτελείται από 141 άτομα, εκ των οποίων 116 (82.3%) είναι γυναίκες και 25 (17.7%) άνδρες. Όσον αφορά στην ηλικιακή κατανομή, 23 άτομα (16.3%) ήταν 26-30 ετών, 19 άτομα (13.5%) 31-35 ετών, 10 άτομα (7.1%) 36-40 ετών, 24 άτομα (17.0%) 41-45 ετών, 22 άτομα (15.6%) 46-50 ετών, 18 άτομα (12.8%) 51-55 ετών, 18 άτομα (12.8%) 56-60 ετών και 7 άτομα (5%) άνω των 61 ετών.

Το 86.5% (122 άτομα) εργάζεται στη γενική εκπαίδευση και το 11.3% (16 άτομα) στην ειδική αγωγή. 82 άτομα (58.2%) εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 59 (41.8%) στη δευτεροβάθμια. 103 άτομα (73.0%) εργάζονται σε δημόσια σχολεία και 38 (26.2%) σε ιδιωτικά. 85 άτομα (60.3%) εργάζονται σε μεγάλες πόλεις άνω των 100.000 κατοίκων, εκ των οποίων 86 άτομα (61%) στην Αττική και 12 (8.5%) στη Θεσσαλονίκη. 21 άτομα (14.9%) σε πόλεις έως 100.000 κατοίκων, 28 άτομα (19.9%) σε κωμοπόλεις ή χωριά και 7 εκπαιδευτικοί (5.0%) σε απομακρυσμένες, αγροτικές ή νησιωτικές περιοχές.

Ως προς την εργασιακή εμπειρία, 57 άτομα (40.4%) έχουν περισσότερα από 21 έτη εμπειρίας, 28 άτομα (19.9%) 1-5 έτη προϋπηρεσίας, 26 άτομα (18.4%) 6-10 έτη εμπειρίας, 7 άτομα (5.0%) 11-15 έτη εμπειρίας, 23 άτομα (16.3%) 16-20 έτη εμπειρίας. 105 άτομα (74.5%) διαθέτουν

μόνιμη θέση και 36 άτομα (24.8%) είναι αναπληρωτές ή συμβασιούχοι. 123 άτομα (87.2%) είναι εκπαιδευτικοί, 16 άτομα (11.3%) κατέχουν θέσεις διευθυντών ή υποδιευθυντών και 2 άτομα (1.4%) κατέχουν θέσεις υπευθύνων Αγγλικής Γλώσσας. Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, 51 άτομα (36.2%) διαθέτουν μόνο πτυχίο, 83 άτομα (58.9%) μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και 7 άτομα (5.0%) έχουν διδακτορικό δίπλωμα.

Ποιοτική Έρευνα - Δημογραφικά Στοιχεία

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν 9 άτομα, με την πλειονότητα (8 άτομα) να είναι γυναίκες και 1 άνδρας. 8 άτομα εργάζονται στη γενική εκπαίδευση και 1 άτομο στην ειδική αγωγή. 5 άτομα εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και 4 στην πρωτοβάθμια. 6 άτομα εργάζονται στον δημόσιο τομέα και 3 σε ιδιωτικά σχολεία. Το μεγαλύτερο ποσοστό (7 άτομα) εργάζεται σε πόλεις άνω των 100.000 κατοίκων και 2 άτομα σε πόλεις έως 100.000 κατοίκων. 3 εκπαιδευτικοί έχουν 6-10 έτη εμπειρίας, ένας εκπαιδευτικός 11-15 έτη εμπειρίας, 3 εκπαιδευτικοί 16-20 έτη εμπειρίας και 2 εκπαιδευτικοί περισσότερα από 21 έτη εμπειρίας, ενώ η δειγματοληψία δεν αφορούσε σε εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 5 έτη εμπειρίας. 7 άτομα κατέχουν μόνιμη θέση ενώ αναπληρωτές ή συμβασιούχοι ήταν 2 άτομα. Ως προς τη θέση ιεραρχίας, 8 άτομα είναι εκπαιδευτικοί και 1 άτομο κατέχει θέση υποδιευθυντή. Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, 6 άτομα έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και 3 άτομα διαθέτουν μόνο πτυχίο.

Αποτελέσματα Στατιστικής Ανάλυσης

Αναφορικά με τις ερευνητικές υποθέσεις του ποσοτικού σκέλους της έρευνας, τα ευρήματα έδειξαν τα εξής:

***Ερευνητική Υπόθεση 1*:** Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του σχολικού οργανωσιακού κλίματος και των προστατευτικών παραγόντων της ανθεκτικότητας, καθώς και των επιπέδων ευημερίας, ελπίδας, αισιοδοξίας και νοήματος ζωής των εκπαιδευτικών.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε σε μεγάλο βαθμό, καθώς προέκυψαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ του σχολικού οργανωσιακού κλίματος και των προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς και των επιπέδων ευημερίας, ελπίδας, αισιοδοξίας και νοήματος ζωής των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα,

οι θετικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος, όπως η ύπαρξη συνεργατικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, η ενίσχυση της καινοτομίας και η ποιοτική συνεργασία με τους μαθητές, βρέθηκαν να σχετίζονται ισχυρά με την ενδυνάμωση της ανθεκτικότητας, την ψυχολογική άνθηση, την ελπίδα και την αίσθηση νοήματος ζωής. Παράγοντες όπως οι σχέσεις μέσα στον σχολικό οργανισμό, οι αξίες και πεποιθήσεις, η συναισθηματική επάρκεια και η σαφής κατανόηση του θεσμικού πλαισίου φαίνεται να λειτουργούν ενισχυτικά σε αυτή τη συσχέτιση ενώ η σωματική ευεξία και οι σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου παρουσίασαν χαμηλές ή μη σημαντικές συσχετίσεις. Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε η στενή συνάφεια μεταξύ των ίδιων των ψυχολογικών μεταβλητών (ελπίδα, αισιοδοξία, άνθηση, νόημα ζωής), ενισχύοντας την εικόνα ενός ενοποιημένου ψυχολογικού πλαισίου που ευνοείται από θετικά οργανωσιακά χαρακτηριστικά του σχολείου.

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας τη θεωρητική σύνδεση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και την ενίσχυση της ανθεκτικότητας και της ευημερίας.

Ερευνητική Υπόθεση 2: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αντίληψή τους για το σχολικό οργανωσιακό κλίμα, τους προστατευτικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας και τα επίπεδα ευημερίας, ελπίδας, αισιοδοξίας και νοήματος ζωής.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε συνολικά, καθώς οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ήταν περιορισμένες. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε μία μόνο στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το σχολικό οργανωσιακό κλίμα, και αφορούσε στη διάσταση της καινοτομίας, όπου οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δήλωσαν μεγαλύτερη ελευθερία ή ενθάρρυνση στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών. Παρομοίως, στους προστατευτικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας, η μοναδική στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε στη διάσταση των σχέσεων εκτός σχολικού πλαισίου, με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας να εμφανίζουν μεγαλύτερη στήριξη από κοινωνικά δίκτυα εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Αντιθέτως, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στους δείκτες της άνθησης, της ελπίδας, της αισιοδοξίας και του νοήματος ζωής, με τις τιμές και των δύο ομάδων να είναι σχεδόν ταυτόσημες.

Ερευνητική Υπόθεση 3: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και έτη εργασιακής εμπειρίας ως προς την αντίληψή τους για το σχολικό οργανωσιακό κλίμα, τους προστατευτικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας και τα επίπεδα ευημερίας, ελπίδας, αισιοδοξίας και νοήματος ζωής.

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε μερικώς, καθώς εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση τόσο το είδος του εκπαιδευτικού πλαισίου (Δημόσιο ή Ιδιωτικό σχολείο), όσο και τα έτη εργασιακής εμπειρίας τους, αναφορικά με την αντίληψή τους για το σχολικό οργανωσιακό κλίμα, την ανθεκτικότητα και επιμέρους δείκτες ευημερίας.

Σε ότι αφορά το εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί των Δημόσιων σχολείων ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας με τους μαθητές και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, ενώ οι εκπαιδευτικοί των Ιδιωτικών σχολείων δήλωσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση ως προς την επάρκεια διδακτικών υλικών. Επιπλέον, καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των δημοσίων σχολείων στη γνώση και αξιοποίηση του νομοθετικού πλαισίου. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο τύπων σχολείων στα επίπεδα άνθησης, ελπίδας, αισιοδοξίας και νοήματος ζωής.

Αναφορικά με τα έτη εργασιακής εμπειρίας, καταγράφηκαν σημαντικές διαφορές κυρίως στο σχολικό οργανωσιακό κλίμα. Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί (21+ έτη) ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας με συναδέλφους και μαθητές, καλύτερη επάρκεια διδακτικών μέσων και μεγαλύτερη ενίσχυση της καινοτομίας. Αντίστοιχα, δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα αξιοποίησης του νομοθετικού πλαισίου και σημαντικά αυξημένα επίπεδα αισιοδοξίας σε σύγκριση με τους νεότερους συναδέλφους τους. Αντίθετα, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα άνθησης, ελπίδας και νοήματος ζωής με βάση τα έτη εμπειρίας.

Γίνεται, επομένως, σαφές ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η επαγγελματική εμπειρία επηρεάζουν ορισμένες πτυχές της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, ωστόσο, η αντίληψη για την ψυχολογική άνθηση, την ελπίδα και το νόημα ζωής φαίνεται να παραμένει σχετικά σταθερή ανεξαρτήτως πλαισίου ή εμπειρίας, γεγονός που υποδηλώνει την πιθανή επιρροή άλλων, πιο προσωπικών ή σταθερών χαρακτηριστικών.

Αποτελέσματα Θεματικής Ανάλυσης

Τα ερευνητικά ερωτήματα της ποιοτικής έρευνας, ήταν τα εξής:

***Ερευνητικό Ερώτημα 1*:** Ποιες είναι οι βασικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο εργάζονται και με ποιον τρόπο αυτές επηρεάζουν την ανθεκτικότητα και την ευημερία τους;

***Ερευνητικό Ερώτημα 2*:** Ποιοι είναι οι προσωπικοί και περιβαλλοντικοί πόροι που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί και ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν, προκειμένου να διαχειριστούν τις προκλήσεις και να ενισχύσουν την ανθεκτικότητα και την ευημερία τους;

Τα ευρήματα της θεματικής ανάλυσης ανέδειξαν ένα ευρύ φάσμα προκλήσεων, όπως η διαχείριση της μαθητικής συμπεριφοράς, οι αυξημένες ψυχοσυναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, οι δυσκολίες συνεργασίας με γονείς και συναδέλφους, οι πολλαπλοί ρόλοι, ο φόρτος εργασίας και η επακόλουθη χρονική πίεση, η έλλειψη διοικητικής και θεσμικής υποστήριξης, η πνευματική και ψυχοσυναισθηματική κόπωση, καθώς και η σταδιακή αποσταθεροποίηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της συσσώρευσης αυτών των παραγόντων.

Οι συμμετέχοντες ανέδειξαν τη σημασία των θετικών, υποστηρικτικών σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και τον προσωπικό τους κύκλο, της ύπαρξης θετικού διοικητικού πλαισίου, της προσωπικής ενδυνάμωσης μέσω προγραμμάτων δια βίου μάθησης και αυτοβελτίωσης, της καλλιέργειας θετικής στάσης, ενσυνειδητότητας και αυτοφροντίδας, καθώς και της αίσθησης νοήματος και σκοπού στο επάγγελμα, ως κύριων προστατευτικών πόρων, μηχανισμών και στρατηγικών στην αντιμετώπιση της αντιξοότητας και την οικοδόμηση της ανθεκτικότητας και ψυχικής ευημερίας. Κοινός άξονας όλων των αναφορών υπήρξε η ανάγκη για ουσιαστική στήριξη, τόσο από το εξωτερικό περιβάλλον (συναδέλφους, διοίκηση, θεσμούς) όσο και σε προσωπικό επίπεδο (ψυχική ενδυνάμωση, εσωτερικά κίνητρα) απέναντι στις προκλήσεις του επαγγέλματος.

Ο Πίνακας 1 απεικονίζει όλα τα υποθέματα που αφορούν στις προκλήσεις των εκπαιδευτικών και στους πόρους και τις στρατηγικές αντιμετώπισης των προκλήσεων.

Πίνακας 1 - *Προκλήσεις εκπαιδευτικών, πόροι και στρατηγικές διαχείρισης*

Θέματα	**Υποθέματα**
1. Προκλήσεις εκπαιδευτικών **«Ποιες είναι οι κυριότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικός στο σχολείο που εργάζεστε, που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα και την ευημερία σας;»**	1. Διαχείριση της μαθητικής συμπεριφοράς
	2. Ανάγκη κάλυψης των ψυχοσυναισθηματικών αναγκών των μαθητών
	3. Μαθησιακές προκλήσεις
	4. Συνεργασία με γονείς και κηδεμόνες
	5. Σχέσεις, συνεργασία και επικοινωνία με συναδέλφους
	6. Πολλαπλοί ρόλοι και καθήκοντα
	7. Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου
	8. Ανεπαρκείς υλικοτεχνικές υποδομές και ακατάλληλες εγκαταστάσεις
	9. Ιδιαιτερότητες Ιδιωτικών Σχολείων
	10. Διοικητικές και οργανωσιακές προκλήσεις
	11. Θεσμικές προκλήσεις και νομοθετικό πλαίσιο
	12. Απαξίωση και υποτίμηση του ρόλου των εκπαιδευτικών
	13. Διαρκής αλλαγή περιβάλλοντος για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς
	14. Ιδιαιτερότητες και απαιτήσεις Ειδικής Αγωγής
	15. Πνευματική και ψυχοσυναισθηματική κόπωση
	16. Έλλειψη συστηματικών, θεσμοθετημένων παρεμβάσεων ψυχικής ενδυνάμωσης

2. **Πόροι και Στρατηγικές Διαχείρισης Προκλήσεων και Ενίσχυσης Ανθεκτικότητας και Ευημερίας** ***«Τί σας βοηθά να αντεπεξέρχεστε των προκλήσεων που αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικός;»***	1. Υποστηρικτικές σχέσεις και συνεργασία μεταξύ συναδέλφων 2. Υποστηρικτικές σχέσεις με την οικογένεια και τους φίλους 3. Σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους μαθητές 4. Υποστηρικτικό διοικητικό και οργανωσιακό περιβάλλον 5. Δια βίου μάθηση, αυτοβελτίωση και ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών 6. Αίσθημα σκοπού και νοήματος του επαγγέλματος 7. Θετική διάθεση, ηρεμία και χιούμορ 8. Ενσυνειδητότητα, αυτορρύθμιση, επιμονή 9. Οργανωτικότητα 10. Δημιουργικότητα 11. Αυτοφροντίδα και προστασία ψυχικής υγείας

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η συνδυαστική ανάλυση των ευρημάτων της παρούσας μεικτής έρευνας αναδεικνύει την πολυπλοκότητα και τη δυναμική φύση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ευημερίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όπως αυτές διαμορφώνονται σε αλληλεπίδραση με το σχολικό οργανωσιακό κλίμα, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τους προσωπικούς ψυχοκοινωνικούς πόρους. Τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα παρουσιάζουν υψηλό βαθμό σύγκλισης, επιβεβαιώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε ένα πλαίσιο αυξημένων και συχνά αντικρουόμενων απαιτήσεων.

Κύρια πρόκληση που αναδεικνύεται και από τα δύο σκέλη της έρευνας είναι η διαχείριση της μαθητικής συμπεριφοράς. Παρά το γεγονός ότι οι συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών αποτελούν διαχρονικά μία από τις πλέον απαιτητικές διαστάσεις του διδακτικού έργου (Kyriacou,

2001), οι επιπτώσεις της πανδημίας, η αυξανόμενη επιρροή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών έχουν εντείνει τα φαινόμενα απειθαρχίας, επιθετικότητας και σχολικού εκφοβισμού (Magklara et al., 2022; Wenter et al., 2022; Giannakopoulos et al., 2025). Οι εκπαιδευτικοί έρχονται συχνά αντιμέτωποι με προκλήσεις που ξεπερνούν τον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους ρόλο, όπως η διαχείριση των αυξημένων ψυχοσυναισθηματικών αναγκών των μαθητών, συχνά χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση ή θεσμική υποστήριξη, που μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική φόρτιση, επαγγελματική φθορά (Sokal et al., 2020; Christian-Brandt et al., 2020; Oberg et al., 2023; Wiltshire, 2023) και χαμηλά επίπεδα ευημερίας και επαγγελματικής ικανοποίησης (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Παρότι οι σχέσεις με τους μαθητές αξιολογούνται γενικά θετικά ως προς τη συνεργασία και τον σεβασμό, καταγράφεται χαμηλότερη προθυμία των μαθητών για ενεργή συμμετοχή στη μάθηση, που δείχνει ότι η ύπαρξη θετικής συμπεριφοράς δεν συνεπάγεται απαραίτητα εσωτερική παρακίνηση για μάθηση. Τα δεδομένα αυτά καθιστούν τη διαχείριση της τάξης μια γνωστικά και συναισθηματικά απαιτητική διαδικασία (Jennings & Greenberg, 2009; Riley, 2011).

Σημαντικές προκλήσεις εντοπίζονται ως προς το Σχολικό Οργανωσιακό Κλίμα. η περιορισμένη διοικητική υποστήριξη, η περιορισμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, η αυξημένη γραφειοκρατία, οι ασάφειες στο θεσμικό πλαίσιο, ο αυξημένος φόρτος εργασίας και οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές, ιδιαίτερα στη δημόσια εκπαίδευση, υπονομεύουν την επαγγελματική ικανοποίηση, εντείνουν το αίσθημα ανασφάλειας και συνδέονται με επαγγελματική εξουθένωση και συναισθήματα ματαίωσης (Grayson & Alvarez, 2008; Collie et al., 2012; Maslach & Leiter, 2016; Alinsunurin, 2020; Collie & Mansfield, 2022; Demerouti & Bakker, 2023). Αντίθετα, ένα συνεργατικό και υποστηρικτικό οργανωσιακό περιβάλλον ενισχύει την ανθεκτικότητα και την ευημερία, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της επαγγελματικής αυτονομίας και της θεσμικής αναγνώρισης, όπως υπογραμμίζεται στο πλαίσιο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019).

Σημαντικός προστατευτικός παράγοντας αναδεικνύονται οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων εμφανίζεται σε υψηλά επίπεδα, λειτουργώντας ως προστατευτικός παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης και δέσμευσης (Van Maele & Van Houtte, 2011; Wijarwadi et al., 2025) αν και τα καταγεγραμμένα ποσοστά ανεπαρ-

κούς συνεργασίας δεν είναι αμελητέα. Η αίσθηση κοινότητας και το υποστηρικτικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων, τα οποία ενισχύουν το αίσθημα του «ανήκειν», μειώνουν την επαγγελματική απομόνωση και λειτουργούν προστατευτικά απέναντι στην εξουθένωση (Beltman et al., 2011; Gu & Day, 2013; Jennings, 2015), επιβεβαιώνοντας τη θεμελιώδη συμβολή των θετικών σχέσεων στην προσωπική και επαγγελματική ευημερία (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Masten, 2001; Masten, 2007; Luthans et al., 2007).

Παράλληλα, η συναισθηματική στήριξη από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον συμβάλλει στη σταθερότητα και την ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων, επιβεβαιώνοντας τη σημασία των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων (Gu & Day, 2007; Tait, 2008; Beltman et al., 2011; Botou et al., 2017). Η απουσία στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ οργανωσιακού κλίματος και σχέσεων εκτός σχολείου υποδηλώνει ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση διαμορφώνεται κυρίως εντός του σχολικού πλαισίου.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτούν οι αξίες, οι πεποιθήσεις και το νόημα ζωής ως βασικοί προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η αντίληψη της διδασκαλίας ως κοινωνικής αποστολής, η αίσθηση προσφοράς και η θετική σχέση με τους μαθητές συνδέονται με αυξημένη ευημερία, άνθηση και εργασιακή ικανοποίηση (Steger, 2012; Day & Gu, 2013; Day, 2014; Leithwood et al., 2019). Η διάσταση «Αξίες και Πεποιθήσεις» στην Κλίμακα ΚΠΠ-ΨΑΕ παρουσιάζει τις ισχυρότερες θετικές συσχετίσεις με όλους τους δείκτες ψυχολογικής ευημερίας, ιδίως με την Ελπίδα και την Άνθηση, επιβεβαιώνοντας τον καθοριστικό τους ρόλο στην ανθεκτικότητα (Masten, 2018). Η ταυτόχρονη ύπαρξη και αναζήτηση νοήματος υποδηλώνει μια δυναμική διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης (Steger et al., 2008).

Η εκπαιδευτική καινοτομία αναδεικνύεται ως πεδίο που συνδέεται στενά με το νόημα, την ελπίδα και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, παρότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικά διακείμενοι απέναντι στην καινοτομία, η εφαρμογή της παραμένει περιορισμένη, ενδεχομένως από ελλείψεις σε πόρους - ιδίως στο δημόσιο σχολείο -, υποδομές, χρόνο, επιμόρφωση και υποστηρικτική ηγεσία (Parejo et al., 2022; Awang et al., 2025). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η καινοτομία αποτελεί οργανωσιακό προϊόν που εξαρτάται από τη σχολική κουλτούρα, τη συμμετοχικότητα και την ηγεσία (McLure & Aldridge, 2022; Carmical & Nadelson, 2025) ενώ η θετική συσχέτισή της με το νό-

ημα ζωής υπογραμμίζει τη συμβολή της στη νοηματοδότηση του εκπαιδευτικού έργου (Hargreaves & Fullan, 2012).

Τα ευρήματα αναδεικνύουν υψηλά ποσοστά στη διάσταση της συναισθηματικής και συμπεριφορικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, που δηλώνουν την ικανότητά τους να επιστρατεύουν στρατηγικές διαχείρισης δυσκολιών από προηγούμενες εμπειρίες, οργάνωσης της τάξης και της διδασκαλίας τους και επικοινωνιακές στρατηγικές όπως η συζήτηση, το προσωπικό ενδιαφέρον και η ενσυναίσθηση για την αντιμετώπιση προκλήσεων με μαθητές και συναδέλφους. Τα στοιχεία αυτά παρουσίασαν υψηλή συσχέτιση με την Ελπίδα, την Αισιοδοξία και το Νόημα Ζωής, ενισχύοντας τις θετικές προσδοκίες και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να επεξεργάζεται τις εμπειρίες του και να επαναδομεί τη στάση του απέναντι στις προκλήσεις (Tait, 2008; Botou et al., 2017). Η σωματική ευεξία, αν και δεν συνδέεται άμεσα με το οργανωσιακό κλίμα, συσχετίζεται θετικά με την Ελπίδα και την Άνθηση, ενισχύοντας την αντίληψη ότι η ψυχική ανθεκτικότητα και η ευημερία συνδέονται και με σωματικούς δείκτες υγείας (Zagkas, et al., 2023; Δανιηλίδου & Πλατσίδου, 2023).

Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν υψηλά επίπεδα ψυχολογικής ευημερίας, ελπίδας και αισιοδοξίας, με ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ Άνθησης, Ελπίδας, Αισιοδοξίας και Νοήματος Ζωής, επιβεβαιώνοντας τη θεωρητική συνάφεια των εννοιών στο πλαίσιο της Θετικής Ψυχολογίας (Snyder & Lopez, 2002; Seligman, 2011). Ωστόσο, η στατιστικά σημαντική διαφορά στην αισιοδοξία μεταξύ των νέων και των πιο έμπειρων συμμετεχόντων ίσως αντανακλά την αβεβαιότητα που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, τόσο σε θεσμικό επίπεδο όσο και σε καθημερινή πρακτική (Botou et al., 2017; OECD, 2020) και αναδεικνύουν την ανάγκη για υποστήριξη των νεότερων εκπαιδευτικών καθώς η αισιοδοξία ενισχύεται μέσα από την επιτυχή διαχείριση επαγγελματικών προκλήσεων, τις ικανοποιητικές επαγγελματικές σχέσεις και την εμπειρία (Carver et al., 2010).

Επιπλέον, η δια βίου μάθηση και η αυτοβελτίωση συνδέονται με αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα και παρακίνηση (Day & Gu, 2013; Πασιαρδής, 2014). Σε ατομικό επίπεδο, στρατηγικές όπως η ενσυνειδητότητα, η προσαρμοστικότητα, το χιούμορ, η οργανωτικότητα και η δημιουργικότητα λειτουργούν ως μηχανισμοί διαχείρισης του άγχους (Fredrickson, 2001; Tugade & Fredrickson, 2004). Τέλος, η θέσπιση ορίων και η αυτοφροντίδα αναδεικνύονται ως κρίσιμες πρακτικές πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης και ενίσχυσης της ψυχολογικής άνθησης (Seligman, 2011; Δανιηλίδου, 2018).

Συνολικά, η έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη για θεσμοθετημένες παρεμβάσεις ψυχοκοινωνικής και επαγγελματικής ενδυνάμωσης, στο πλαίσιο μιας σχολικής κοινότητας που λειτουργεί ως κοινότητα φροντίδας (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Σε συνέργεια με τη Θετική Ψυχολογία, τα Μοντέλα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής προσφέρουν ένα συνεκτικό πλαίσιο πρόληψης και υποστήριξης, ενισχύοντας την ανθεκτικότητα και τη συλλογική ευημερία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Η δημιουργία ενός θεσμικού πλαισίου υποστήριξης με τη συμμετοχή ψυχολόγων, συμβούλων και κοινωνικών παιδαγωγών μπορεί να συμβάλλει στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης και στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και της βιωσιμότητας του σχολείου ως εκπαιδευτικού οργανισμού (Montgomery & Rupp, 2005; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019; Avola et al., 2025).

Περιορισμοί της Έρευνας

Αν και το δείγμα περιλάμβανε εκπαιδευτικούς από διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, το συνολικό του μέγεθος (N=141 για την ποσοτική και N=9 για την ποιοτική) παραμένει περιορισμένο, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων στο σύνολο του πληθυσμού. Επιπλέον, παρατηρήθηκε σημαντική ανισορροπία ως προς την αναλογία φύλου, με σαφώς μικρότερο αριθμό ανδρών συμμετεχόντων.

Επιπλέον, η συλλογή δεδομένων μέσω αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων, αν και αποτελεί μια ευρέως αποδεκτή μέθοδο στις κοινωνικές επιστήμες, μπορεί να έχει επηρεαστεί από φαινόμενα όπως η μεροληψία του κοινωνικά επιθυμητού (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003).

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για μελλοντικές μελέτες με μεγαλύτερο και περισσότερο ισορροπημένο δείγμα, ενισχύοντας τη δυνατότητα γενίκευσης και τη θεωρητική εμβάθυνση σε ζητήματα που αφορούν τη ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Alinsunurin, J. (2020). School learning climate in the lens of parental involvement and school leadership: lessons for inclusiveness among public schools. *Smart Learning Environments, 7*, 25. https://doi.org/10.1186/s40561-020-00139-2

Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., & Pentikäinen, V. (2025). Interventions to Teacher Well-Being and Burnout A Scoping Review. *Educational Psychology Review, 37*, 11. https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2

Awang, N. E., Hamzah, M. I., & Zulk, H. (2025). Barriers to Implementing Innovative Pedagogy: A Systematic Review of Challenges and Strategic Solutions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 24*(3), 679-698. https://doi.org/10.26803/ijlter.24.3.32

Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. E. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review, 6*(3), 185-207. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001

Boon, H. J. (2021). Teachers' Resilience: Conceived, Perceived or Lived-in. Στο C. F. Mansfield (Επιμ.), *Cultivating Teacher Resilience* (pp. 263-278). https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_16

Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology, 8*(1), 131-159. http://dx.doi.org/10.4236/psych.2017.81009

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Στο H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (Vol. 2, Research designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological , pp. 57-71). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13620-004

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford University Press.

Carmical, M., & Nadelson, L. S. (2025). Innovation and Teaching: Barriers and Opportunities. *Education, Language and Sociology Research, 6*(1), 52-82. https://doi.org/10.22158/elsr.v6n1p52

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 879–889. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006

Christian-Brandt, A. S., Santacrose, D. E., & Barnett, M. L. (2020). In the trauma-informed care trenches: Teacher compassion satisfaction, secondary traumatic stress, burnout, and intent to leave education within underserved elementary schools. *Child abuse & neglect, 110*(3), 104437. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104437

Collie, R. J., & Mansfield, C. F. (2022). Teacher and school stress profiles: A multilevel examination and associations with work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education, 116*, 103759. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103759

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189–1204. https://doi.org/10.1037/a0029356

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας.* (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) ΙΩΝ.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: the courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching, 20*(5), 638-654. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937959

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers* (1 εκδ.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203847909

Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and sustaining quality in testing times* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203578490

Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2023). Job demands-resources theory in times of crises: New propositions. *Organizational Psychology Review, 13*(3), 209-236. https://doi.org/10.1177/20413866221135022

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2009). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research, 97*, 143–156. https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New Measures of Well-Being. Στο E. Diener (Ed.), *Social Indicators Research Series* (Vol. 39, pp. 247–266). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_12

European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Publications Office of the European Union. Ανάκτηση από https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf

Fackler, S., & Malmberg, L.-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education, 56*, 185-195. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002

Feder, A., Nestler, E. J., & Charney, D. S. (2009). Psychobiology and molecular genetics of resilience. *Nature reviews, 10*(6), 446–457. https://doi.org/10.1038/nrn2649

Forgeard, M. J., Jayawickreme, E., Kern, M. L., & Seligman, M. E. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing, 1*(1), 79-106. http://dx.doi.org/10.5502/ijw.v1i1.15

Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist, 56*, 218-226. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218

Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Preacher, K. J. (2009). The Hierarchical Structure of Well-Being. *Journal of personality, 77*(4), 1025–1050. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00573.x

Giannakopoulos, G., Zaravinos-Tsakos, F., Mastrogiannakou, M., Sourander, A., & Kolaitis, G. (2025). Changes in Bullying Experiences and Mental Health Problems Among Adolescents Before and After the COVID-19 Pandemic in Greece. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 22*(4), 497. https://doi.org/10.3390/ijerph22040497

Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1349-1363. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teacher resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1302-1316. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006

Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal, 39*(1), 22–44. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152

Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders, 242*, 180-187. https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School.* Teachers College Press.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools, Healthy Schools: Measuring Organizational Climate.* Corwin Press.

Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom.* W. W. Norton & Company.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' Perceptions of School Climate. A Validity Study of Scores From the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 67*(5), 833-844. https://doi.org/10.1177/0013164406299102

Karakasidou, E., Pezirkianidis, C., Stalikas, A., & Galanakis, M. (2016). Standardization of the Subjective Happiness Scale (SHS) in a Greek Sample. *Psychology, 7*, 1753-1765. https://doi.org/10.4236/PSYCH.2016.714164

Kourmousi, N., & Alexopoulos, E. C. (2016). Stress Sources and Manifestations in a Nationwide Sample of Pre-Primary, Primary, and Secondary Educators in Greece. *Frontiers in public health, 4*, 73. https://doi.org/10.3389/fpubh.2016.00073

Kupers, E., Mouw, J. M., & Fokkens-Bruinsma, M. (2022). Teaching in times of COVID-19: A mixed-method study into teachers' teaching practices, psychological needs, stress, and well-being. *Teaching and Teacher Education, 115*, 103724. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103724

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27–35. https://doi.org/10.1080/00131910120033628

Kyriazos, T. A., Stalikas, A., Prassa, K., Yotsidi, V., Galanakis, M., & Pezirkianidis, C. (2018). Validation of the Flourishing Scale (FS), Greek Version and Evaluation of Two Well-Being Models. *Psychology, 9*, 1789-1813. https://doi.org/10.4236/psych.2018.97105

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Luthans, F., Avolio, B., Avey, J., & Norman, S. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology, 60*, 541-572. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x

Magklara, K., Lazaratou, H., Barbouni, A., Poulas, K., & Farsalinos, K. (2022). The impact of COVID-19 lockdown on children'sand adolescents' mental health in Greece. *Children & Society, 37*, 469–484. https://doi.org/10.1111/chso.12605

Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education, 54*, 77-87. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA), 15*(2), 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development & Psychopathology, 19*(3), 921–930. https://doi.org/10.1017/S0954579407000442

Masten, A. S. (2018). Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise. *Journal of Family Theory & Review, 10*(1), 12-31. https://doi.org/10.1111/jftr.12255

McCallum, F. (2021). Teacher and Staff Wellbeing: Understanding the Experiences of School Staff. Στο M. L. Kern, & M. L. Wehmeyer (Ed.), *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_28

McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H., & Morin, A. J. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education, 71*, 145-158. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.020

McLure, F. I., & Aldridge, J. M. (2022). A systematic literature review of barriers and supports: initiating educational change at the system level. *School Leadership & Management, 42*(4), 402–431. https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2113050

Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A Meta-Analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation, 28*(3), 458–486. https://doi.org/10.2307/4126479

Oberg, G., Carroll, A., & Macmahon, S. (2023). Compassion fatigue and secondary traumatic stress in teachers: How they contribute to burnout and how they are related to trauma-awareness. *Frontiers in Education, 8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1128618

OECD. (2020). *A conceptual framework for the OECD Teacher Well-being Survey.* Paris: OECD Publishing. Ανάκτηση από https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/02/the-teachers-well-being-conceptual-framework_b7e53e5d/86d1635c-en.pdf

Parejo, J.-L., Revuelta-Domínguez, F.-I., Guerra-Antequera, J., & Ocaña-Fernández, A. (2022). An Analysis of Educational Innovation Culture by a Delphi Expert Panel. *Frontiers in Education, 7*, 991263. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.991263

Pezirkianidis, C., Galanakis, M., Karakasidou, I., & Stalikas, A. (2016). Validation of the Meaning in Life Questionnaire (MLQ) in a Greek Sample. *Psychology, 7*, 1518-1530. http://dx.doi.org/10.4236/psych.2016.713148

Pezirkianidis, C., Karakasidou, E., Lakioti, A., Stalikas, A., & Galanakis, M. (2018). Psychometric Properties of the Depression, Anxiety, Stress Scales-21 (DASS-21) in a Greek Sample. *Psychology, 9*, 2933-2950. https://doi.org/10.4236/psych.2018.915170

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879–903. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879

Riley, P. (2011). *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship: A Practical Guide for Teachers, Parents and School Leaders.* Routledge.

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of personality and social psychology, 67*(6), 1063–107. https://doi.org/10.1037//0022-3514.67.6.1063

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being.* Free Press.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 67*, 152-160. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say? *International Education Studies, 8*(3), 181-192. https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Επιμ.). (2002). *Handbook of Positive Psychology.* Oxford University Press.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. X., Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and Validation of an Individual-differences Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(4), 570–585. https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570

Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope Theory: A Member of the Positive Psychology Family. Στο C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Επιμ.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 257-276). Oxford University Press.

Sokal, L. J., Eblie Trudel, L. G., & Babb, J. C. (2020). Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands- Resources Model and Teacher Burnout During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Contemporary Education, 3*(2), 67-74. https://doi.org/10.11114/ijce.v3i2.4931

Steger, M. F. (2012). Experiencing Meaning in Life: Optimal Functioning at the Nexus of Well-being, Psychopathology, and Spirituality. Στο P. T. Wong (Ed.), *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications* (2nd ed., pp. 165–184). Routledge/Taylor & Francis Group.

Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology, 53*(1), 80–93. https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80

Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality, 76*(2). https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x

Tait, M. (2008). Resilience as a Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, and Retention. *Teacher Education Quarterly, 35*(4), 57-75. Ανάκτηση από https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ838701.pdf

Tugade, M., & Fredrickson, B. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(2), 320-333. https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320

Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). Collegial Trust and the Organizational Context of the Teacher Workplace: The Role of a Homogeneous Teachability Culture. *American Journal of Education, 117*(4), 437-464. https://doi.org/10.1086/660754

Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

Weare, K. (2017). Promoting Social and Emotional Wellbeing and Responding to Mental Health Problems in Schools. Στο S. Bährer-Kohler, & F. J. Carod-Artal (Ed.), *Global Mental Health*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59123-0_11

Wenter, A., Schickl, M., Sevecke, K., Juen, B., & Exenberger, S. (2022). Children's Mental Health During the First Two Years of the COVID-19 Pandemic: Burden, Risk Factors and Posttraumatic Growth – A Mixed-Methods Parents' Perspective. *Frontiers in Psychology, 13*, 901205. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.901205

Wijarwadi, W., Nguyen, H. T., & Alonzo, D. (2025). Teacher collaboration: conceptualisation and practice. *Professional Development in Education*, 1–19. https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2504693

Wiltshire, C. A. (2023). Early Childhood Education Teacher Well-Being: Performativity as a Means of Coping. *Early Childhood Education Journal 51, 1385–1399 (2023). , 51*, 1385–1399. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01387-2

World Health Organization. (2013). *Second meeting of the expert group on measurement and target-setting for well-being: Paris, France, 25–26 June 2012*. WHO Regional Office for Europe. Ανάκτηση από https://iris.who.int/handle/10665/107309

Zagkas, D. G., Chrousos, G. P., Bacopoulou, F., Kanaka-Gantenbein, C., Vlachakis, D., Tzelepi, I., & Darviri, C. (2023). Stress and Well-Being of Greek Primary School Educators: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(7), 5390. https://doi.org/10.3390/ijerph20075390

Δανιηλίδου, Α. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης: Παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης* (Διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. https://doi.org/10.12681/eadd/44937

Δανιηλίδου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2023). Δημιουργία και έλεγχος μιας κλίμακας για την αξιολόγηση των προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογία, 27*(3), 1-25. https://doi.org/10.12681/psy_hps.27034

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς /Relationships between School, Family and Community with a social pedagogical focus:Commencing the research with teachers. *Education Sciences, 2*, 84-113. https://doi.org/10.26248/.v0i2.70

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη.* Εκδόσεις Αρμός.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη.* Εκδόσεις Παπαζήση.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Μεταίχμιο.

Σταλίκας, Α., Γαλανάκη, Ε., & Καρακασίδου, Ε. (Επιμ.). (2021). *Η Θετική Ψυχολογία στα σχολεία.* Εκδόσεις Παπαζήση.

Τσιώλης, Γ. (2018). Η Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

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

Νικόλας Μερεντίτης
Υποψήφιος διδάκτορας ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ
nikolaos.mrdts@hotmail.com

Περίληψη

Η εκπαιδευτική-ιστορική έρευνα αναφορικά με τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αλλαγών ή/και μεταρρυθμίσεων στην πορεία διαμόρφωσης της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει περάσει από ποικίλες φάσεις χρονικά και δε χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα πλούσια παραγωγή, αν αναλογιστεί κανείς τη μεγάλου μεγέθους εστιασμένη εκπαιδευτική έρευνα που έχει παραχθεί για συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές, όπως είναι αυτή της ένταξης, στη νεοφιλελεύθερη συνθήκη. Ωστόσο, το βασικό πρόβλημα που εντοπίζεται και διατρέχει το σύνολο του σώματος της παραχθείσας εκπαιδευτικής-ιστορικής έρευνας είναι οι επιστημολογικές αρχές, στις οποίες υπάγονται η εύρεση κι ανάλυση των δεδομένων, αλλά και η ερμηνεία της πορείας διαμόρφωσης των όποιων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ή/και αλλαγών. Σκοπός της εισήγησης, τίθεται, λοιπόν, η κριτική εξέταση και ο αναστοχασμός πάνω στις κυρίαρχες επιστημολογικές αρχές που επικρατούν και καθορίζουν κάθε φορά την εκπαιδευτική-ιστορική έρευνα στο πλαίσιο της μετανεωτερικότητας, ώστε να αναδειχτεί η κοινή τους βάση, η απομάκρυνση, δηλαδή, από την προοπτική κατανόησης της πραγματικότητας υλιστικά. Προς την κατεύθυνση, συνεπώς, της ανάδειξης του πεπερασμένου και των αδιεξόδων των κυρίαρχων επιστημολογικών τάσεων στην εκπαιδευτική-ιστορική έρευνα αντιπροτείνεται η παραγωγή έρευνας βάσει των αρχών του ιστορικού και διαλεκτικού υλισμού, ώστε να καταστεί δυνατή η «ανάβαση από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο» και η προσέγγιση των εκπαιδευτικών-ιστορικών ζητημάτων ιστορικά-κοινωνικά, βάσει της οικονομικής οργάνωσης και των αναγκών της παραγωγής κάθε φορά, καθώς και του συσχετισμού των κοινωνικών και παραγωγικών δυνάμεων, ως «οργανικό όλον», ως μια

πραγματικότητα στην «ολότητά» της πέρα και μακριά από τη συνείδηση και την υποκειμενική αντίληψη του ερευνητή.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική-ιστορική έρευνα, επιστημολογία, ιστορικός και διαλεκτικός υλισμός

Abstract

Educational-historical research concerning the investigation of educational changes and/or reforms in the development of special education in Greece has undergone various temporal phases and is not characterized by particularly abundant production, especially when one considers the large-scale, focused educational research produced on specific educational policies, such as inclusion, under the neoliberal condition. However, the primary issue identified throughout the entirety of the produced educational-historical research pertains to the epistemological principles governing the collection and analysis of data, as well as the interpretation of the development of any educational reforms and/or changes. The aim of this paper, therefore, is the critical examination and reflection upon the dominant epistemological principles that prevail and determine educational-historical research within the framework of postmodernity, in order to reveal their common foundation—namely, their deviation from a materially grounded perspective of understanding reality. In this regard, and to highlight the limitations and dead-ends of dominant epistemological trends in educational-historical research, it is proposed that research be conducted based on the principles of historical and dialectical materialism. This approach enables the "ascension from the abstract to the concrete" and allows educational-historical issues to be approached historically and socially, taking into account the economic organization and the needs of production at any given time, as well as the correlation of social and productive forces, as an "organic whole", as a reality in its "entirety", beyond and independent of the researcher's consciousness and subjective perception.

Keywords: educational-historical research, epistemology, historical and dialectical materialism

Εισαγωγή

Εξετάζοντας γραμμικά το ζήτημα της παρουσίας των μαθητών ειδικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο διαπιστώνει κανείς πως η παρουσία τους έχει αποτυπωθεί με ποικίλους όρους-έννοιες (mainstreaming, integration, inclusion), όπως και ο χαρακτηρισμός του ίδιου του μαθητικού πληθυσμού της (μαθητές με ειδικές ανάγκες, μαθητές με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κλπ.), καθένας από τους οποίους αντανακλά μία εσωτερική αλλαγή στον τρόπο αντιμετώπισής τους σε κοινωνικό-πολιτικό επίπεδο (Shakespeare, 2006).

Παρατηρείται, επίσης, σύμφωνα με τον Τσιώλη (2024), πως η σχετική επιστημονική εκπαιδευτική ιστορική έρευνα που έχει παραχθεί στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης, με τον κλάδο των Επιστημών της Αγωγής που ονομάζεται «Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης» να έχει αρχίσει σχετικά πρόσφατα να αναπτύσσεται στην Ελλάδα, έχει ασχοληθεί, κυρίως, με την ιστορική προσέγγιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και των φάσεων που ο θεσμός πέρασε μέχρι σήμερα, κατόπιν αλλαγών ή/και μεταρρυθμίσεων, χωριζόμενη σε δύο περιόδους: Η πρώτη, ακολουθώντας το παράδειγμα του ίδιου (Τσιώλης, 2024), από τις αρχές της δεκαετίας του 1950 έως το 1985, όταν εκδίδεται η εργασία του Καλαντζή *«Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού» και η* δεύτερη από το 1985 μέχρι σήμερα, με το μεγαλύτερο μέρος να αφορά εργασίες της δεύτερης περιόδου.

Η πρώτη περίοδος χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια συστηματικής καταγραφής της εξέλιξής της, μέσω της συγκέντρωσης και τεκμηρίωσης πληροφοριών. Πρωτοπόρος σε αυτήν την κατεύθυνση υπήρξε ο Καλαντζής, ο οποίος από τη δεκαετία του 1950 επιχειρεί να ερμηνεύσει σε βάθος την ιστορική ανάπτυξη του πεδίου. Ωστόσο, οι πρώτες προσεγγίσεις της ιστορίας της αναπηρίας παραμένουν αποκομμένες από την κοινωνική της διάσταση, καθώς οι ιστορικοί είτε αγνοούσαν είτε αντιμετώπιζαν την αναπηρία ως αυστηρά ιατρική κατηγορία (Longmore & Umansky, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, οι πρώτες αφηγήσεις προήλθαν κυρίως από θεσμικές κλινικές πρακτικές και γραφές μη ανάπηρων κλινικών ή ακαδημαϊκών επιστημόνων, που εστίαζαν στην «αντιμετώπιση» ή «θεραπεία» της αναπηρίας, αναπαράγοντας έτσι την οπτική του επαγγελματία-θεραπευτή έναντι του υποκειμένου της αναπηρίας. Οι αφηγήσεις αυτές, χωρίς εξειδίκευση στη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας (Sarton, 1938), εξυπηρετούσαν την αποτίμηση της επαγγελματικής τους πορεί-

ας και συνέτειναν στη διαμόρφωση μιας γραμμικής αφήγησης «προόδου» — από την παραμέληση και τον αποκλεισμό της αρχαιότητας έως την «αποτελεσματική» θεραπεία των σύγχρονων καιρών (Kanner, 1964· Bender, 1970· Koestler, 1976· Scheerenberger, 1983).

Κατά τη δεύτερη περίοδο, παρατηρείται στροφή προς πιο αναλυτικές και θεωρητικά τεκμηριωμένες προσεγγίσεις. Η έρευνα διευρύνεται αρχειακά και εμπλουτίζεται με φιλοσοφικά και κοινωνιολογικά εργαλεία, όπως ο ιστορικός και διαλεκτικός υλισμός, οι Σπουδές για την Αναπηρία και η θεωρητική διάκριση «Ιατρικό/Κοινωνικό Μοντέλο». Παράλληλα, έννοιες όπως η «εργατική δύναμη κατώτερης ποιότητας» (Arbeitskraft minderer Güte) (Jantzen, 1990) χρησιμοποιούνται για την κατανόηση των κοινωνικών και οικονομικών πλαισίων, εντός των οποίων συγκροτήθηκε η ειδική εκπαίδευση, ενώ αυξάνεται το ενδιαφέρον για συναφείς τομείς, όπως η ιστορική ανάπτυξη της παιδοψυχιατρικής και της ψυχολογίας.

Ιδιαίτερη επιρροή άσκησε η σκέψη του Foucault (1989, 2012), και ειδικότερα οι έννοιες της «ετεροτοπίας» και της «πειθαρχικής εξουσίας» (Barnes, 1991· Deacon, 2002· Deleuze, 2005· Harris, 2011· Borsay, 2014· Lilja & Vinthagen, 2014), οι οποίες συνέβαλαν στην εναλλακτική ερμηνεία της ιστορίας της αναπηρίας, αναδεικνύοντας την αναπηρία ως προϊόν σύνθετων ιστορικών και κοινωνικών διεργασιών, δομών εξουσίας και μηχανισμών γνώσης, στρέφοντας το ενδιαφέρον στη σχέση μεταξύ θεσμών, κοινωνικών νορμών και ατομικής ταυτότητας (Bredberg, 1999). Σε αυτό το θεωρητικό περιβάλλον, ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός, όπως διαμορφώθηκε από τους Berger και Luckmann (1966), απέκτησε σταδιακά σημαντική επιρροή στις μελέτες για την ιστορία της αναπηρίας, προσφέροντας ένα δυναμικό πλαίσιο ερμηνείας της κοινωνικής κατασκευής της (Anderson & Carden-Conye, 2007).

Ωστόσο, η παραγωγή ιστορικής έρευνας για την Ειδική Εκπαίδευση της χώρας θα έλεγε κανείς πως χαρακτηρίζεται από σοβαρή πενία, με την υλιστική προσέγγιση να είναι από αδρή έως ανύπαρκτη, ενώ, στο σύνολο των εργασιών, με μία εξαίρεση την εργασία του Κώστα Καλαντζή (1985α), δεν έχει ασκηθεί μέχρι σήμερα καμία κριτική, με αποτέλεσμα οι μεθοδολογικοί τους περιορισμοί, οι ιστορικές τους ανακρίβειες και τα λαθεμένα τους συμπεράσματα να αναπαράγονται σε επόμενες εργασίες, δημιουργώντας σημαντικά εμπόδια στη συνέχιση της ιστοριογραφικής έρευνας στο πεδίο (Τσιώλης, 2024).

Παράλληλα, η πλειονότητα των σύγχρονων ερευνητών\ερευνητριών στον χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης βασίζονται σε επιστημολογικές και δεοντολογικές παραδοχές του Ιατρικού Μοντέλου ή στην καλύτερη περίπτωση σε μία επιδερμική, ανιστορική αντιπαράθεση του Ιατρικού με το Κοινωνικό, προσηλωμένοι στους αντικατοπτρισμούς που δημιουργούν τα διακριτά αποσπάσματα-δεδομένα της θετικιστικής ή μεταμοντέρνας ερμηνείας, καταπιανόμενοι ελάχιστα με την ιστοριογραφική έρευνα, μένοντας στην επιφάνεια, στη «Διάνοια», στο «νοητικά αφηρημένο» (Ιλιένκοφ, 2017· Βαζιούλιν, 2019). Και αυτό, καθώς το Ιατρικό Μοντέλο, το οποίο είναι και κυρίαρχο, βασίζεται στην προτεραιότητα του «επιμέρους» έναντι του «καθολικού», στο «αφηρημένο», απομονωμένο και εγωιστικό άτομο και στην κατηγοριοποίηση της Αναπηρίας με βάση τη βλάβη. Το Κοινωνικό Μοντέλο, στον αντίποδα, διακρίνεται στη φιλελεύθερη και στη σοσιαλδημοκρατική του εκδοχή κι έχει ως θεμελιακή παραδοχή την έννοια της ένταξης ή της συμπερίληψης, επιστρέφοντας με τον έναν ή τον άλλον τρόπο πίσω στην προτεραιότητα του επιμέρους έναντι του καθολικού (Τσιώλης, 2024).

Στόχος της παρούσας εισήγησης τίθεται, συνεπώς, η ανάδειξη των επιστημολογικών αφετηριών στο πεδίο της κυρίαρχης ιστορικής εκπαιδευτικής έρευνας, τα αδιέξοδα και οι αντιφάσεις στα οποία προσκρούει και η πρόταση της μαρξιστικής ιστοριογραφικής παράδοσης ως μοναδική λύση για την ουσιαστική εξήγηση της πορείας διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλαγών κι εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στον τομέα της Ειδικής Εκπαίδευσης.

Προβληματισμοί σχετικά με την εκπαιδευτική-ιστορική έρευνα για την Ειδική Εκπαίδευση: Οι εκπαιδευτικές αλλαγές κι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις καθηλωμένες στο επίπεδο της «Διάνοιας»

Στην περίπτωση της ανάπτυξης της ερευνητικής δραστηριότητας στο πεδίο της εκπαιδευτικής-ιστορικής έρευνας για την Ειδική Εκπαίδευση, εκείνη αναλισκόμενη, κυρίως, στην περιγραφική παρουσίαση των προσπαθειών μεταρρύθμισής ή/και αλλαγής της, χωρίς να λαμβάνει χώρα ανάλυση του ιστορικό-πολιτισμικού πλαισίου, καθώς και των κοινωνικό-πολιτικών και οικονομικών χαρακτηριστικών της ελληνικής εκπαίδευσης στην κάθε εποχή, όπως και η επιρροή του συσχετισμού δυνάμεων και ταξικής σύγκρουσης, χωρίς, δηλαδή, την «ολότητα» του «οικονομικού κοινωνικού σχηματισμού», οδηγεί στη μη κατανόηση σημαντικών όψεων

των εκπαιδευτικών λειτουργιών στη χώρα. Και αυτό, γιατί οι λόγοι, ιστορικοί και κοινωνικοί, για τους οποίους αυτές αναδύονται, καλλιεργούνται, εδραιώνονται και συντηρούνται, αποσιωπούνται, περιχαρακώνοντας την έρευνα σε μία «ιστορικίστικου» τύπου αναφορά στις περιόδους μέσα από τις οποίες περιήλθε ο θεσμός και μετασχηματίστηκε, εγκλωβίζοντας το πεδίο στο επίπεδο της Διάνοιας, στο νοητικά αφηρημένο, δίχως αναγωγή στο διανοητικά συγκεκριμένο (Ιλιένκοφ, 2017· Βαζιούλιν, 2019).

Άλλωστε, οι αιτίες των διάφορων, πολυσύνθετων και ποικιλόμορφων κοινωνικών φαινομένων, στα οποία εκδηλώνεται η δραστηριότητα του ανθρώπου, δεν βρίσκονται στην επίδραση εξωκοινωνικών και υπερφυσικών-εξωκοσμικών παραγόντων, ούτε στην ελεύθερη βούληση των ανθρώπων. Οι αιτίες αυτές είναι αντικειμενικές και όχι υποκειμενικές, και για να ανακαλύψει κανείς την ουσία τους πρέπει, όπως έλεγε ο Λένιν (2010, σσ. 64-84, αναφορά στο Κοιλάκος, 2019, σ. 102): «να βλέπεις κάθε ζήτημα από την άποψη του πώς εμφανίστηκε ένα ορισμένο φαινόμενο στην Ιστορία, ποια βασικά στάδια πέρασε το φαινόμενο αυτό στην εξέλιξη του, και από την άποψη αυτής της εξέλιξής του να βλέπεις πώς έχει το πράγμα αυτό τώρα». Στο ίδιο πλαίσιο και με την ίδια λογική, η ιστορία των μαθητών ειδικής εκπαίδευσης αποτελεί μέρος δύο αντιφατικών συνιστωσών: της ιστορίας της διαδικασίας υπαγωγής της εργασίας στο κεφάλαιο (Μαρξ, 2002) και της ιστορίας της ταξικής πάλης. Επομένως, η ιστορία της Αναπηρίας και της Παιδαγωγικής των μαθητών ειδικής εκπαίδευσης είναι μόνο ένα επιμέρους ζήτημα με τις δικές του ιδιαιτερότητες (Jantzen, 1987, pp. 47-48), με τις μορφές που παίρνει μέσα στον χρόνο η διαδικασία της υπαγωγής της εργασίας στο κεφάλαιο και τις πιο σημαντικές μορφές οργάνωσης του κοινωνικού καταμερισμού στην παραγωγή και στην αναπαραγωγή, το κράτος και το δίκαιο, να παίζουν εξέχοντα ρόλο (Jantzen, 1982, p. 89).

Υπό αυτό το πρίσμα, το πέρασμα από τη «φιλανθρωπία» των ιδρυμάτων στην κρατική παρέμβαση, δεν μπορεί να κατανοηθεί με την έννοια της αδιάλειπτης προόδου (Μπιτσάκης, 2005) και με θεωρητικά εργαλεία, όπως η έννοια της «πειθαρχικής εξουσίας» (Foucault, 2011), η οποία είναι αποτυπωμένη στη μυριάδα των ιστορικών διαπλεκόμενων συμβάντων, αδυνατώντας να εξηγήσει την ανάπτυξη της ανθρωπότητας στον ιστορικό χρόνο, καθώς η κοινωνία δεν μπορεί να προσεγγιστεί ως άθροισμα των επιμέρους χρονικών στιγμών, δηλαδή, με όρους αιωνιότητας του παρόντος, εξαφανίζοντας την ιστορία και την πρόβλεψη. Αντίθετα, στην υλιστική θεώρηση ο χώρος και ο χρόνος, ως ιδιότητες της

αντικειμενικής, ανεξάρτητης από τον παρατηρητή, πραγματικότητας διέπονται από την ίδια την αντιφατική της ύπαρξη. Έτσι, το παρελθόν δεν εξαφανίζεται, αλλά συνεχίζει να επηρεάζει το σήμερα, ενώ το μέλλον εμφανίζεται ως μη πραγματωμένη δυνατότητα (Οι Βασικές Αρχές της Μαρξιστικής Φιλοσοφίας, 2021).

Ο τρόπος που έχει διαμορφωθεί η Εκπαιδευτική Πολιτική για τους μαθητές ειδικής εκπαίδευσης, η πορεία διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων επιβάλει, συνεπώς, μία κριτική εξέταση του τρόπου διαμόρφωσής της στο καλειδοσκόπιο μιας ιστορικής εξέλιξης. Και αυτό, γιατί η ιστορική εξέλιξη μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο μέσα από τη σχέση των παραγωγικών δυνάμεων και των σχέσεων παραγωγής, δεδομένου ότι η αλλαγή των παραγωγικών δυνάμεων, και κυρίως η παραγωγή μέσω των μηχανών, καθιστά αναπότρεπτο γεγονός τον μετασχηματισμό και την αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών, στις οποίες συντελείται η παραγωγή (Marx, 1990, 2013). Η αλλαγή αυτή, ωστόσο, και ο μετασχηματισμός δεν αποτελούν μια ντετερμινιστική διαδικασία, αλλά αποτελούν απότοκο της ταξικής σύγκρουσης που λαμβάνει χώρα στον εκάστοτε κοινωνικοοικονομικό σχηματισμό και επηρεάζει την εκπαιδευτική πολιτική, εφόσον το σχολείο επιτελεί ρόλο εκπαιδευτικό, αλλά και ιδεολογικό-αναπαραγωγικό (Bourdieu, 1994), διαμορφώνοντας το κύρος του υποψήφιου μελλοντικού εργαζομένου με προτεραιοποίηση τη σύνδεση των δραστηριοτήτων και των σωματικών λειτουργιών του με τον μηχανισμό απόκτησης «υπεραξίας» (Marx, 2013, p. 355).

Η σύνδεση της πορείας διαμόρφωσης της ειδικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τους υλικούς όρους ζωής επιβεβαιώνεται, μάλιστα, και από το ότι το σύστημα της καπιταλιστικής κοινωνίας αντανακλώντας τις ανάγκες της αγοράς εργασίας εμφορείται από την «αρχή της επίδοσης» (Lipietz, 1990), ενώ η «αποδοτικότητα», μαζί με κάποιες άλλες αρχές οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης (Morrison, 1994, pp. 417), αναδεικνύεται, έτσι, σε στρατηγικό στόχο μεγάλου αριθμού θεωρητικών αναλύσεων αλλά και πολλών μικρών ή μεγάλων μεταρρυθμίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών του ώριμου καπιταλισμού σε κρίση, με την πεποίθηση ότι συμβάλλει στην υπέρβαση της κρίσης του κοινωνικού συστήματος (Lyotard, 2004, p. 119) και τον έλεγχο της ειδίκευσης ή αποειδίκευσης των μαθητών ειδικής εκπαίδευσης και, άρα, της σύνδεσης ή αποσύνδεσής τους από το σώμα του «συλλογικού εργάτη» (Δαφέρμος, 2002).

Ελλείψεις, αντιφάσεις κι αδιέξοδα της αστικής ιστοριογραφίας: η κυριαρχία του «μεταμοντέρνου»

Οι ελλείψεις, οι αντιφάσεις και τα αδιέξοδα της σύγχρονης αστικής ιστοριογραφίας δεν οφείλονται σε επιστημολογική ανεπάρκεια, αλλά αποτελούν συνέπεια της συντηρητικοποίησης της αστικής τάξης μετά την εδραίωση της καπιταλιστικής εξουσίας. Η αστική ιστοριογραφία επιτελεί δύο καθήκοντα: αφενός, προσφέρει στην καπιταλιστική εξουσία ιστορικά διδάγματα χρήσιμα στην ταξική πάλη και στους ενδοκαπιταλιστικούς ανταγωνισμούς· αφετέρου, ως τμήμα της κυρίαρχης ιδεολογίας, διαμορφώνει συνείδηση στις εργατικές-λαϊκές δυνάμεις που διευκολύνει τη διαιώνιση της καπιταλιστικής κυριαρχίας (Σκολαρίκος, 2025).

Έτσι, κατά τη δεκαετία 1970–1980 εμφανίζεται το ρεύμα του μεταμοντέρνου, αρχικά στις ΗΠΑ και αργότερα στη Γαλλία, το οποίο επαναπροσδιορίζει την έννοια της ιστορίας και αμφισβητεί τη δυνατότητα ιστορικής γνώσης, αφού η κοινωνική πραγματικότητα ανάγεται στη γλώσσα, θεωρώντας ότι η σημασία των σημείων καθορίζεται από τις μεταξύ τους σχέσεις και όχι από αναφορά σε μια εξωγλωσσική πραγματικότητα, η οποία αντιμετωπίζεται ως απρόσιτη. Κατά αυτόν τον τρόπο, η ιστορική συνείδηση δεν θεωρείται προϊόν των κοινωνικοοικονομικών σχέσεων, αλλά αποτέλεσμα της γλώσσας, εγκλωβίζοντας την έρευνα των ορισμών κι εννοιών στην ερμηνεία κι ανάλυση «γλωσσικών παιχνιδιών» (Δαφέρμος, 2008).

Ωστόσο, στην ακραία της εκδοχή, αυτή η άρνηση της αντικειμενικής πραγματικότητας οδηγεί στην κατάργηση της Ιστορίας ως επιστήμης και στην ακύρωση της επαναστατικής πράξης. Ο Lyotard (2005, pp. 57–58) μιλά ρητά για την ανυπαρξία «ορίζοντα χειραφέτησης». Η θέση αυτή επηρεάζει τη σύγχρονη ιστοριογραφία τόσο στη μετριοπαθή όσο και στην ακραία ιδεαλιστική της εκδοχή. Στη μετριοπαθή επιχειρείται η συμβίωση της γλωσσικής στροφής με τη μαρξιστική θεώρηση. Ενδεικτικά, ο Gareth Stedman Jones στο «Languages of Class» (1983) υποστηρίζει ότι τα ταξικά συμφέροντα «κατασκευάζονται από τον λόγο» και όχι από τις υλικές συνθήκες (Iggers et al., 2013, p. 303). Ο Ντεριντά (1990, σ. 274), από την άλλη, αρνείται κάθε αντικειμενική πραγματικότητα, δηλώνοντας πως «Δεν υπάρχει τίποτα εκτός κειμένου».

Προκύπτει, λοιπόν, μία ψεύδο-αντιπαράθεση ανάμεσα σε μία ακαδημαϊκή ιστορία, που θεωρητικά και μόνο παραμένει προσηλωμένη στην επιστημονική μέθοδο, ανεπηρέαστη από ιδεολογικές-πολιτικές και, επο-

μένως, ταξικές καταβολές και στοχεύσεις, και σε μία δημόσια ιστορία περισσότερο ανοιχτή στα λεγόμενα «αφηγήματα» διάφορων καταπιεσμένων κοινωνικών και πολιτιστικών ομάδων, που είναι εν πολλοίς κάλπικη. Και αυτό, γιατί η λεγόμενη δημόσια ιστορία, από την εμφάνισή της στις ΗΠΑ στα τέλη της δεκαετίας του 1970 μέχρι και σήμερα, συγκροτείται σε ακαδημαϊκό επίπεδο και εκφράζει κοινά ταξικά συμφέροντα με την ακαδημαϊκή ιστοριογραφία, επικαλούμενη την ανάγκη εκδημοκρατισμού της ιστορίας, μίας ιστορίας «από τα κάτω», όπως συνήθως λέγεται, να συμβάλλει στην πλατιά εμπέδωση των επιχειρημάτων των «από πάνω» (Σκολαρίκος, 2025), βοηθώντας ποικιλότροπα στη γνωσιοθεωρητική και ιδεολογική-πολιτική αποδιοργάνωση της εργατικής τάξης και των συμμάχων της, αποκόπτοντας αντιδιαλεκτικά την καπιταλιστική οικονομία από την πολιτική μορφή της αστικής εξουσίας κι αμφισβητώντας τη σημασία της ταξικής πάλης στην κοινωνική εξέλιξη.

Κατά αυτόν τον τρόπο, η κοινωνία προβάλλεται ως σύνολο ατόμων και ομάδων με υποκειμενικά αφηγήματα, γεγονός που υπονομεύει την έννοια της αντικειμενικής ιστορικής πραγματικότητας και αποκλείει τη διατύπωση πολιτικού σχεδίου ταξικής απελευθέρωσης (Σκολαρίκος, 2025). Η μεταμοντέρνα αφήγηση απορρίπτει την ύπαρξη νόμων της ιστορικής εξέλιξης, προβάλλοντας το αιώνιο καπιταλιστικό παρόν και διασφαλίζοντας τη διατήρηση της καπιταλιστικής εξουσίας (Νταρντάνη, 2025· Σκολαρίκος, 2025). Ο ισχυρισμός για το ανέφικτο μίας κατ' εξοχήν ιστορικής κατηγορίας, αυτής της «προόδου», παρουσιάζει τον καπιταλισμό ως ανυπέρβλητο «τέλος της ιστορίας» (Fukuyama, 1993), εκφράζοντας την παραίτηση και τη ματαιότητα κάθε αντίστασης. Στην πραγματικότητα, επομένως, το μεταμοντέρνο δεν συνιστά ρήξη με τη νεωτερικότητα, αλλά συνέχεια της αντιδιαφωτιστικής της παράδοσης, με αναφορές στον Νίτσε και τον Χάιντεγγερ (Gedo, 2002, pp. 11–29· Heinz Holz, 2002, pp. 69–72).

Η υποκατάσταση, ωστόσο, της ιστορικο-υλιστικής διαδοχής των κοινωνικών σχηματισμών από το σχήμα προνεωτερικότητα–νεωτερικότητα–μετανεωτερικότητα παρουσιάζει τον καπιταλισμό ως τη μοναδική τομή στην ιστορία και οδηγεί στην αντίληψη ότι κάθε ιστορικό γεγονός πρέπει να ιδωθεί μέσα από το βλέμμα του ανθρώπου του καπιταλισμού. Αυτή η προσέγγιση οικοδομεί μια σύγχρονη μεταφυσική, όπου ο καπιταλισμός προβάλλεται ως τελικός σταθμός της ιστορίας και κάθε αλλαγή νοείται μόνο στο πλαίσιό του. Συνολικότερα, ο αναπροσανατολισμός της αστικής ιστοριογραφίας προς τη διάδοση της αμάθειας σηματοδοτεί την

επίθεση στη μέθοδο της ιστορικής έρευνας. Η διδασκαλία της μεθόδου απουσιάζει, έτσι, από τα περισσότερα προγράμματα σπουδών ή περιορίζεται στην απλή καταγραφή ρευμάτων, αποσυνδέοντας τη μεθοδολογία από το φιλοσοφικό και επιστημολογικό της υπόβαθρο (Σκολαρίκος, 2025).

Παράλληλα, η απόρριψη των καθολικών προσεγγίσεων, των «Μεγάλων αφηγήσεων» (Ιωαννίδης, 2001), συνοδεύεται από την προώθηση αποσπασματικών ιστοριών: πολιτισμικής, λαογραφικής, ανθρωπολογικής, ιστορίας των φύλων κ.ά. Οι πολλαπλές αυτές αφηγήσεις, παρακάμπτοντας την ταξική διαίρεση, τείνουν να διασπούν το κοινωνικό σώμα σε ομάδες ταυτότητας, αποδυναμώνοντας την ταξική ενότητα. Παράλληλα, η συνύπαρξη αντιφατικών ταυτοτήτων στο ίδιο άτομο ή κοινωνικό στρώμα ακυρώνει κάθε απόπειρα συνθετικής κατανόησης της ιστορικής εξέλιξης και τη διερεύνηση αιτιωδών σχέσεων (Σκολαρίκος, 2025), αποκόπτοντας τη σκέψη από την κατανόηση του «νοητικά συγκεκριμένου», καθηλώνοντάς την στο επίπεδο της «Διάνοιας» (Ιλιένκοφ, 2017· Βαζιούλιν, 2020). Γι' αυτό και η οικονομική ιστορία, η μόνη που δύναται να ενοποιήσει την κοινωνία μέσα από την ανάλυση των οικονομικών συμφερόντων, περιθωριοποιείται συστηματικά.

Ως αποτέλεσμα, η αυξανόμενη χρήση προσωπικών μαρτυριών στις ιστορικές έρευνες υποσκελίζει τη μελέτη των αρχείων και την προσπάθεια συγκρότησης ερμηνευτικών σχημάτων. Αν και προβάλλεται ως ανάδειξη της «οπτικής των απλών ανθρώπων», οι μαρτυρίες ενέχουν τον κίνδυνο του υποκειμενισμού, της αδύναμης μνήμης ή της συνειδητής παραποίησης. Ο μεμονωμένος μάρτυρας, όμως, δεν αντιλαμβάνεται απαραίτητα τη θέση του στην ταξική πάλη ούτε τον βαθμό στον οποίο έχει εμποτιστεί από την κυρίαρχη ιδεολογία (Ιωαννίδης, 2001). Όπως σημειώνει ο Σκολαρίκος (2025, σ. 75), «το μερικό, προσωπικό ή τοπικό δεν μπορεί να ανοίξει τον δρόμο για την κατανόηση του γενικού».

Ωστόσο, η αποϋλοποίηση του κοινωνικού είναι, η ανάδειξη του ιστορικού ως δημιουργού νοήματος και η απόρριψη των γενικεύσεων υπήρξαν ήδη αρχές της αστικής ιστοριογραφίας στα τέλη του 19ου και στον 20ό αιώνα (Schleier, 1977, pp. 233–246). Το μεταμοντέρνο, αναπαράγοντας αυτές τις αναχρονιστικές προσεγγίσεις, ανθεί σε περιόδους υποχώρησης του κομμουνιστικού κινήματος και στρέφεται εναντίον του μαρξισμού, απορρίπτοντας τη διαλεκτική μέθοδο, την υλιστική αφετηρία και την έννοια της «ολότητας», δηλαδή του «οικονομικού και κοινωνικού σχηματισμού» ως ενιαίου πλαισίου κατανόησης της ιστορίας (Ιωαννίδης, 2001· Νταρλαντάνη, 2025).

Η μαρξιστική ιστοριογραφική παράδοση ως αντίβαρο στα αδιέξοδα της αστικής ιστοριογραφικής: η έννοια της «ολότητας»

Σε αντίθεση με την αστική ιστοριογραφική παράδοση, η μαρξιστική ιστοριογραφία θεμελιώνεται στην «ενότητα θεωρίας και πράξης», συνδέοντας επιστήμη, τεχνολογία και κοινωνική εξέλιξη μέσω της ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων. Σύμφωνα με τον Marx (1990, 2013), οι ταξικές σχέσεις και οι ταξικές συγκρούσεις αποτελούν τον πρωταρχικό παράγοντα της ιστορικής εξέλιξης. Η παραγωγική διαδικασία διαμορφώνει τις κοινωνικές τάξεις, ενώ τα στάδια ανάπτυξης των κοινωνιών καθορίζουν τις δομές που ορίζουν παραγωγικές και κοινωνικές δυνάμεις. Η μαρξιστική ιστοριογραφία, επομένως, βασίζεται σε μια κοινωνιολογία της γνώσης που αναγνωρίζει πως τόσο οι εξωτερικές συνθήκες όσο και τα ίδια τα περιεχόμενα της επιστήμης προσδιορίζονται κοινωνικά (Μεταξόπουλος, 1986).

Στη «*Γερμανική Ιδεολογία*» γράφουν οι Μαρξ κι Ένγκελς (1997, σ. 60): «Γνωρίζουμε μία μοναδική επιστήμη, την επιστήμη της ιστορίας». Ιστορία, όμως, έχουν μόνο οι άνθρωποι, όχι το όποιο είδος ιδεολογίας (ηθική, θρησκεία κλπ.), γιατί αυτοί αλλάζουν και εξελίσσονται, υλικά και νοητικά, παράγοντας τα μέσα της ζωής τους με έναν καθορισμένο τρόπο, ένα καθορισμένο σύστημα παραγωγής που διαμορφώνει την κοινωνική, πνευματική και πολιτική τους ζωή συσταίνοντας ένα «οργανικό όλο», μία «*ολότητα*» (Μαρξ & *Ένγκελς*, 1997, *σσ*. 68, 87). Επιπρόσθετα, η εκάστοτε σχέση τους διαμορφώνει μία χρονική περίοδο σε μία συγκεκριμένη «ολότητα» και μόνο αυτή έχει μία ιστορία: «η ηθική, η θρησκεία, η μεταφυσική, όλη η άλλη ιδεολογία και οι αντίστοιχες μορφές συνείδησης» βρίσκονται μέσα στο ιστορικό γίγνεσθαι, δεν έχουν, όμως, οι ίδιες αυτοτελή ιστορία, ούτε εξέλιξη, «αλλά οι άνθρωποι, αναπτύσσοντας την υλική τους παραγωγή και επικοινωνία, αλλάζουν παράλληλα και την πραγματική τους ύπαρξη, καθώς και τη σκέψη τους» (Μαρξ & Ένγκελς, 1997, σ. 68).

Η έννοια της «ολότητας» στον Marx, ειδικότερα, προέρχεται από τη χεγκελιανή φιλοσοφία. Ο Marx, στις μελέτες του για το «Κεφάλαιο», εφαρμόζει τη διαλεκτική μέθοδο της «ανάβασης από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο» (Ιλιένκοφ, 2017· Βαζιούλιον 2019, 2020) για να καταδείξει την αμοιβαία σύσταση και την ιστορικότητα των οικονομικών κατηγοριών που θεωρούνται από τους αστούς οικονομολόγους αιώνιες και «φυσικές» (όχι ιστορικές) μορφές της παραγωγής. Και αντίστοιχα, η «ιστορικότητα» του χεγκελιανού πνεύματος μεταβάλλεται στον Marx και τον Engels σε σύλληψη της ιστορικής εξέλιξης ως μίας νομοτελειακής

διαδοχής οικονομικών κοινωνικών σχηματισμών, με τις παραγωγικές δυνάμεις και σχέσεις παραγωγής να αποτελούν τις θεμελιώδεις έννοιες αυτής της ιστορικής σύλληψης (Μεταξόπουλος, 1986). Παράλληλα, η οικονομία θεωρείται εν προκειμένω, όχι απλώς ως σύνολο θεωρητικών απόψεων ή επιμέρους πολιτικών αποφάσεων, αλλά ως συγκεκριμένος τρόπος παραγωγής των αντικειμενικών, δηλαδή, των υλικών, συνθηκών της ζωής, ως σύνθετος μηχανισμός επιβίωσης, αλλά και ως σύνολο σχέσεων, όπως αυτές προκύπτουν από τις παραγωγικές δραστηριότητες. Σε αυτό το σημείο διαχωρίζεται ουσιαστικά ο ιστορικός υλισμός από κάθε αστική ιστοριογραφία (Νταρλαντάνη, 2025), που περιλαμβάνει και την εκπαιδευτική ιστορική έρευνα, δεδομένου ότι το σχολείο επιτελεί ρόλο διττό: εκπαιδευτικό, αλλά και ιδεολογικό-αναπαραγωγικό της άρχουσας τάξης (Bourdieu, 1994).

Επομένως, η έννοια της «ολότητας» στον Marx, αν και προέρχεται από το ιδεαλιστικό σύστημα του Hegel, ερμηνεύεται υλιστικά και νοείται σε αδιάσπαστη συνάφεια με την έννοια του «οικονομικού κοινωνικού σχηματισμού», απορρίπτοντας τη θέση του Hegel ότι η ιστορία εξελίσσεται μέσω της διαλεκτικής ή σύγκρουσης αντιτιθέμενων δυνάμεων και πως ο υλικός κόσμος κρύβει από εμάς τον πραγματικό κόσμο της ιδεώδους αντίθεσης. Στον πρόλογο της «*Κριτικής της Πολιτικής Οικονομίας*» ο Marx δίνει έναν συνοπτικό και υποδειγματικό ορισμό αυτής της συνάφειας: «Στην κοινωνική παραγωγή της ζωής τους οι άνθρωποι έρχονται σε καθορισμένες, αναγκαίες, ανεξάρτητες από τη θέλησή τους σχέσεις, παραγωγικές σχέσεις που αντιστοιχούν σε μία καθορισμένη βαθμίδα ανάπτυξης των υλικών παραγωγικών τους δυνάμεων. Το σύνολο των παραγωγικών αυτών σχέσεων διαμορφώνει την οικονομική δομή της κοινωνίας, την πραγματική βάση που πάνω της υψώνεται ένα νομικό και πολιτικό εποικοδόμημα, και στην οποία αντιστοιχούν ορισμένες μορφές συνείδησης. Ο τρόπος παραγωγής της υλικής ζωής εξαρτά εν γένει την κοινωνική, πολιτική και πνευματική διαδικασία της ζωής. Δεν είναι η συνείδηση των ανθρώπων που καθορίζει το Είναι τους, μα αντίστροφα το κοινωνικό τους Είναι, είναι αυτό που καθορίζει τη συνείδησή τους» (Marx & Engels, 1971, pp. 9-10). Στηριγμένος στη διαπίστωση αυτή, ο Σβορώνος υπογραμμίζει πως «η μαρξιστική σκέψη βοηθά το μελετητή της κοινωνίας και της ιστορίας να κατασκευάζει την προβληματική του και να την εμπλουτίζει» (Κουμπουρλής, 2021, σσ. 3-4).

Μία «ολότητα», συνεπώς, με την έννοια του «οικονομικού κοινωνικού σχηματισμού» δεν είναι κάτι απόλυτο· γίνεται ιστορικά, συσταίνει τον εαυτό της καθυποτάσσοντας στον τρόπο παραγωγής που της προσιδιά-

ζει όλα τα στοιχεία της κοινωνίας, τα οποία με τη σειρά τους αντεπιδρούν, ήτοι συντελούν στη σταθεροποίησή της, φτάνει στο ανώτατο στάδιο εξέλιξής της και αρχίζει «να θρυμματίζεται σποραδικά» (Μαρξ, 1990, σ. 205). «Σε μία ορισμένη βαθμίδα της ανάπτυξής τους», συνεχίζει ο Marx στην «*Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας*», «οι υλικές παραγωγικές δυνάμεις της κοινωνίας έρχονται σε αντίθεση με τις υπάρχουσες παραγωγικές σχέσεις ή, πράγμα που είναι η νομική μόνο διατύπωση, με τις σχέσεις ιδιοκτησίας, μέσα στις οποίες είχαν ως τότε κινηθεί. Από μορφές ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων, οι σχέσεις αυτές μεταβάλλονται σε δεσμά τους. Τότε, αρχίζει μία εποχή κοινωνικής επανάστασης. Με την αλλαγή της οικονομικής βάσης ανατρέπεται ολόκληρο το τεράστιο οικοδόμημα με αργότερο ή γρηγορότερο ρυθμό» (Marx & Engels, 1971, p. 9).

Για αυτό, και το ύστατο επίπεδο της ανθρώπινης εξέλιξης, κατά τη μαρξιστική πολιτική θεωρία, είναι η κομμουνιστική κοινωνία, στην οποία θα ξεπεραστούν όλοι οι κοινωνικοί ανταγωνισμοί και συνίσταται στην ανακάλυψη ενός νέου κριτηρίου για τη διαίρεση της ιστορίας σε περιόδους, αυτό των τρόπων παραγωγής. Βάσει αυτών, κατά την άποψη του Marx, η επιστημονική ιστορία θα πρέπει να εγκαταλείψει τη χρονολογική μελέτη των γεγονότων και να μελετά τα διάφορα προβλήματα των εποχών μέσα στο πλαίσιο της διαμορφωμένης κοινωνίας (Hobsbawm, 1998, p. 182), με τη μαρξιστική σχολή να αποτελεί και τη μόνη ιστοριογραφική προσέγγιση που τολμά να προτείνει μια ερμηνεία για τους μετασχηματισμούς και τις αλλαγές της κοινωνίας, δίνοντας ώθηση να μελετηθούν και νέα ζητήματα, όπως η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη (Noiriel, 2005, pp. 167-168· Hobsbawm, 1998, pp. 19-24, 30), και μέσα από τη μελέτη κι έρευνα να αναδείξει την εργατική τάξη σε πρωτοπόρο παράγοντα της ιστορίας, συμβάλλοντας στην ανάδειξη της «από κάτω ιστορίας» (Hobsbawm, 1998, pp. 13-14).

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της αστικής ιστοριογραφικής και της ιστοριογραφικής-εκπαιδευτικής έρευνας για την Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, η μελέτη δεν μπορεί να περιοριστεί σε περιγραφική αποτύπωση θεσμικών αλλαγών ή ουδέτερη χρονολόγηση μεταρρυθμίσεων. Απαιτεί κριτική, διαλεκτική και ολιστική προσέγγιση που αναδεικνύει τις κοινωνικές, οικονομικές και ιδεολογικές αιτίες των εκπαιδευτικών αλλαγών ή/και μεταρρυθμίσεων. Η μαρξιστική ιστορική έρευνα, με τις αρχές της «ενότητας θεωρίας και πράξης» και της ανάλυσης της κοινωνικής

«ολότητας», υποστηρίζεται πως παρέχει ισχυρά εργαλεία κατανόησης των αλλαγών ή/και μεταρρυθμίσεων στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, απορρίπτοντας τα κυρίαρχα «αφηγήματα» και επιτρέποντας την «ανάβαση από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο» (Ιλιένκοφ, 2017· Βαζιούλιν, 2019, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, οι αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής αναλύονται με αναγωγή στους υλικούς όρους της κοινωνικής ζωής και τον συσχετισμό κοινωνικών και παραγωγικών δυνάμεων (Μαρξ, 1990). Η Ειδική Εκπαίδευση, έτσι, δεν εξετάζεται ως απομονωμένος θεσμός αλλά ως συστατικό της γενικής εκπαιδευτικής και κοινωνικής δομής, με κάθε αλλαγή ή/και μεταρρύθμιση να αντικατοπτρίζει και να επηρεάζει οικονομικές, κρατικές και κοινωνικές μεταβολές, ενώ η ερμηνεία των αλλαγών σε όρους ορολογίας, πρακτικής και διάγνωσης των μαθητών αναδεικνύει την ιστορική διαμόρφωση της έννοιας του «ειδικού» μαθητή (Lipietz, 1990· Morrison, 1994). Η μαρξιστική ιστοριογραφική έρευνα επιτρέπει, συνεπώς, τη μελέτη των αντιφάσεων του καπιταλιστικού εκπαιδευτικού συστήματος, προσφέροντας θεωρητικά εργαλεία για την κριτική αποδόμηση του εκπαιδευτικού λόγου και μετατρέποντας την ιστορική έρευνα σε πράξη πολιτικής εγρήγορσης, αναδεικνύοντας τις αιτίες διαμόρφωσης της πολιτικής και τις δυνατότητες ανατροπής του συστήματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anderson, J. & Carden-Coyne, A. (2007). Introduction: Enabling the Past: New Perspectives in the History of Disability. *European Review of History/Revue européenne d'histoire, 14*(4), 447-457.

Armstrong, D. (2004). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 46-56). Ελληνικά Γράμματα.

Barnes, C. (1991). *Disabled People in Britain and Discrimination: a case for anti-discrimination legislation*. Hurst & Co.

Bender, R. (1970). *The Conquest of Deafness: a history of the long struggles to make possible normal living to those handicapped by lack of normal hearing*. The Press of Case Western Reserve University.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Penguin.

Borsay, A. (2014). Ιστορία, εξουσία, ταυτότητα. Στο C. Barnes, M. Oliver, & L. Barton (Επιμ.), *Οι Σπουδές για την Αναπηρία σήμερα* (σσ. 171–206). Επίκεντρο.

Bourdieu, P. (1994). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Καρδαμίτσα.
Bredberg, E. (1999). Writing disability history: Problems, perspectives and sources. *Disability and Society, 14*, 189–201.
Βαζιούλιν, Α. Β. (2019). Το γίγνεσθαι της μεθόδου επιστημονικής έρευνας του Κ. Μαρξ (Μτφ. Τ. Μεϊμάρης & Δ. Πατέλης). *Σύγχρονη Εποχή*.
Deacon, R. (2002). Truth, power and pedagogy: Michel Foucault on the rise of the disciplines. *Educational Philosophy and Theory, 34*(4), 435-458. https://www.researchgate.net/publication/326882230_OI_ENNOIES_TES_EXOUSIAS_KAI_TES_PEITHARCHIAS_STE_THEORIA_TOU_MICHEL_FOUCAULT
Δαφέρμος, Μ. (2002). Η πολιτισμική ιστορική θεωρία του *Vygotsky*. Ατραπός.
Δαφέρμος, Μ. (2008). Κοινωνικός κονστρουκτσιονισμός και ανάλυση λόγου. *Ελεύθερνα, 4*, 67-90.
Deleuze, G. (2005). *Negotiations*. Columbia University Press.
Dworkin, R. (2009). *Justice for hedgehogs*. Harvard University Press.
Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and disabled people*. World Rehabilitation Fund.
Foucault, M. (1989). *Επιτήρηση και Τιμωρία: Η γέννηση της φυλακής*. (Μτφ. Κ. Χατζηδήμου, & Ι. Ράλλη). Κέδρος-Ράππα.
Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και τιμωρία*. Πλεύθρον.
Fukuyama, F. (1993). *The end of history and the last man*. Free Press.
Gédo, A. (2002). Die Philosophie der Postmoderne im Schatten von Marx. In *Gescheiterte Moderne? Zur Ideologiekritik des Postmodernismus* (pp. 11–29). Neue Impulse Verlag. https://archive.org/details/gescheiterte-moderne.-zur-ideologiekritik-des-postmodernismus-aa-vv-herausgegebe/page/n3/mode/2up
Graham, L. J., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory, 40*(2), 277–293.
Harris, N. (2011). Discipline, Surveillance, Control: A foucaultian perspective on the enforcement of planning regulations. *Planning theory & practice, 12*(1), 57-76. http://www.tandfon-line.com/loi/rptp20
Hobsbawm, E. J. (1998). *On history*. Weidenfeld & Nicolson.
Holz, H. H. (2002). Irrationalismus – Moderne – Postmoderne. In *Gescheiterte Moderne? Zur Ideologiekritik des Postmodernismus* (pp. 69–72). Neue Impulse Verlag. https://archive.org/details/gescheiterte-moderne.-zur-ideologiekritik-des-postmodernismus-aa-vv-herausgegebe/page/n3/mode/2up

Ιλιένκοφ, Ε. (2017). Η διαλεκτική του συγκεκριμένου και του αφηρημένου στο Κεφάλαιο του Μαρξ (Επιμ. Γ. Στεφανίδης, Μτφ. Η. Χριστοφορίδης). Ένεκεν.

Ιωαννίδης, Κ. (2001). Το μεταμοντέρνο: Άλλο ένα οριστικό αδιέξοδο. *Κομμουνιστική Επιθεώρηση, 4*, 68–74.

Iggers, G. G., Wang, O. E., & Mukherjee, S. (2013). *A global history of modern historiography*. Routledge.

Jantzen, E. (1990). Particles in lubricating oils - Sources and consequences. In *Vibration and Wear in High Speed Rotating Machinery* (pp. 1–12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1914-3_1

Jantzen, W. (1982). *Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens*. DJI Verlag Deutsches Jungendinstitut.

Jantzen, W. (1987). *Allgemeine Behindertenpädagogik (Band 1)*. Beltz (Edition sozial).

Kanner, L. (1964). *A History of the Care and Study of the Mentally Retarded*. Springfield, Charles Thomas.

Καλαντζής, Κ. (1985α). Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού. Κώστας Σωτηρίου, Ρόζα Ιμβριώτη, Μιχάλης Παπαμαύρος. *Οι τρεις φωτισμένοι παιδαγωγοί και αγωνιστές της εθνικής αντίστασης*. Δίπτυχο.

Καλαντζής, Ν. (1997). Οι νέες τεχνολογίες στην ειδική αγωγή. *Νέα Παιδεία, 83*, 131–142.

Koestler, F.A. (1976). *The Unseen Minority: a social history of blindness in America*. David McKay Co.

Κοιλάκος, Δ. (2019). Ατομική ελευθερία: Μύθος και πραγματικότητα. *Κομμουνιστική Επιθεώρηση, 4*, 97–134.

Κουμπουρλής, Γ. (2021). Η αντίληψη περί ιστορικής μεταβολής στην πρώιμη ελληνική μαρξιστική ιστοριογραφία: Μερικές σκέψεις με αφορμή το παράδειγμα της οθωμανικής κατάκτησης. *Αρχειοτάξιο, 23*, 3–4.

Λένιν, Β. (2010). Ο ιμπεριαλισμός ως το ανώτατο στάδιο του καπιταλισμού (Μτφ. Γ. Καραγιάννης). Παπαζήση.

Lilja, M. & Vinthagen, S. (2014). So vereign power, disciplinary power and biopower: resisting what power with what resistance? *Journal of Political Power, 7*(1), 107-126. https://www.researchgate.net/publication/326882230_OI_ENNOIES_TES_EXOUSIAS_KAI_TES_PEITHARCHIAS_STE_THEORIA_TOU_MICHEL_FOUCAULT

Lipietz, A. (1990). *Mirages et miracles: Problèmes de l'industrialisation dans le Tiers-Monde*. La Découverte.

Longmore, P. K. & Umansky, L. (Eds) (2001). *The New Disability History: American perspectives*. New York University Press.

Lyotard, J-F. (2004). *The postmodern: A repost on knowledge*. Manchester University Press.

Lyotard, J.-F. (2005). Missive sur l'histoire universelle. In *Le postmoderne expliqué aux enfants* (pp. 57–58). Galilée.

Μαρξ, Κ. (1990). *Grundrisse* (Επιμ. Λ. Άξελος, Μτφ. Δ. Διβάρης). Στοχαστής.

Μαρξ, Κ. (2002). Το Κεφάλαιο: Κριτική της πολιτικής οικονομίας: Το Προτσές παραγωγής του Κεφαλαίου (Τόμος 1) (Μτφ. Π. Μαυρομάτης). Σύγχρονη Εποχή.

Μαρξ, Κ., & Ένγκελς, Φ. (1971). Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος (Μτφ. Δ. Γληνός). Σύγχρονη Εποχή.

Μαρξ, Κ., & Ένγκελς, Φ. (1997). Η Γερμανική Ιδεολογία (Τόμ. 1)(Επιμ. & Μτφ. Κ. Φιλίνης). Gutenberg.

Marx, K. (1990). *Capital: Volume I* (Trans. B. Fowkes). Penguin.

Marx, K. (2013). *Capital: A critique of political economy, Volume I* (Trans. B. Fowkes). Verso Books. (Original work published 1867).

Marx, K., & Engels, F. (1971). *Werke* (Bd. 13, S. 9–10). Karl Dietz Verlag.

Μεταξόπουλος, Α. (1986). Μαρξιστική ιστοριογραφία της επιστήμης: Προβλήματα και προοπτικές. *The Greek Review of Social Research, 62*, 45–66. https://doi.org/10.12681/grsr.634

Μπιτσάκης, Σ. (2005). Η έννοια της προόδου: Η αστική και η μαρξιστική αντίληψη. Στο Δ. Ρόκος (Επιμ.), *Περιβάλλον και Ανάπτυξη: Διαλεκτικές Σχέσεις και Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις* (σσ. 123–140). Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Noiriel, G. (2006). *Introduction à la socio-histoire*. La Découverte.

Νταρλαντάνη, Ρ. (2025). Ο κατακερματισμός του αντικειμένου της ιστορίας σε αντίθεση με τη μαρξιστική σύλληψη ως ολότητα. Στο Τμήμα Ιστορίας της ΚΕ του ΚΚΕ (Επιμ.), *Επιστημονική Διημερίδα: Η μάχη της Ιστορίας: Ταξική χειραφέτηση ή αστική οπισθοδρόμηση;* Σύγχρονη Εποχή.

Ντερριντά, Ζ. (1990). *Περί γραμματολογίας* (Μτφ. Κ. Παπαγιώργης). Γνώση.

Οι Βασικές Αρχές της Μαρξιστικής Φιλοσοφίας (2005). Σύγχρονη Εποχή.

Sarton, G. (1938). The scientistic basis of the history of science. In Sarton, G. (1962). *Sarton on the History of Science* (pp. 50-66). MA, Harvard University Press.

Scheerenberger, R.C. (1983). *A History of Mental Retardation*. P.H. Brookes.
Schleier, H. (1977). *Die bürgerliche deutsche Geschichtsschreibung der Weimarer Republik*. Pahl-Rugenstein.
Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge.
Σκολαρίκος, Κ. (2025). Αντιεπιστημονικές μέθοδοι μελέτης της ιστορίας. Στο Τμήμα Ιστορίας της ΚΕ του ΚΚΕ (Επιμ.), *Επιστημονική Διημερίδα: Η μάχη της Ιστορίας: Ταξική χειραφέτηση ή αστική οπισθοδρόμηση;* Σύγχρονη Εποχή.
Τσιώλης, Σ. (2024). Ανασκόπηση της ιστοριογραφίας της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. *Θέματα Παιδείας, 97–98*, 31–41.

Διαφορές Φύλου στη Διαχείριση Συγκρούσεων σε Μαθητές/τριες Δημοτικού Σχολείου.

Αιμιλία Μίχαλου
Εκπαιδευτικός, Διδάκτορας Παν/μιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας
aimichalou@gmail.com

Ιωάννης Δημάκος
Επίκουρος Καθηγητής, Παν/μιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας
idimakos@upatras.gr

Περίληψη

Η διαχείριση συγκρούσεων αποτελεί ένα σύνθετο πεδίο που περιλαμβάνει την κατανόηση του πλαισίου της σύγκρουσης, την αναγνώριση του ατομικού τρόπου αντίδρασης σε αυτήν, και την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών για την επίλυσή της. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του φύλου αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τις προσεγγίσεις των παιδιών. Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει τις πιθανές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στους παραπάνω βασικούς τομείς διαχείρισης συγκρούσεων, ειδικά στο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, εστιάστηκε στην ανάλυση του κατά πόσο το φύλο επηρεάζει τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται, αντιδρούν και διαχειρίζονται τις συγκρούσεις.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Διαχείρισης της Σύγκρουσης (Conflict Management Questionnaire) των Gaumer Erickson & Noonan (2018), ένα εργαλείο που αξιολογεί πολυδιάστατα τις δεξιότητες και τις στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 654 μαθητές και μαθήτριες της Ε' και Στ' τάξης από 15 δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας, τα οποία επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία.

Τα πρώτα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στους προαναφερθέντες τομείς. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια τείνουν να κατανοούν καλύτερα το πλαίσιο μιας σύγκρουσης και να υιοθετούν καταλληλότερες στρατηγικές για την επίλυσή της. Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που θα λαμβάνουν υπόψη το φύλο, με

απώτερο στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων ειρηνικής διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: φύλο, διαχείριση συγκρούσεων, κατανόηση πλαισίου, στρατηγικές αντίδρασης, δημοτικό σχολείο

Abstract

Conflict management is a multidimensional and dynamic process that involves cognitive understanding, emotional regulation, and the application of appropriate behavioral strategies in interpersonal situations. Within the school environment, effective conflict management is particularly important, as children are frequently engaged in social interactions that may give rise to disagreements. Gender has been identified as a key factor influencing how children perceive, interpret, and respond to conflict situations. The present study aimed to investigate potential gender differences in core domains of conflict management among primary school students, focusing on the understanding of the conflict context, awareness of response tendencies, and the application of conflict management strategies.
Data were collected using the *Conflict Management Questionnaire* developed by Gaumer Erickson and Noonan (2018), which assesses conflict management skills across multiple dimensions. The sample consisted of 654 students from the 5th and 6th grades of 15 primary schools in the Regional Unit of Achaia, selected through random sampling. Statistical analyses revealed significant gender differences in the cognitive and emotional aspects of conflict management. Specifically, girls demonstrated a stronger understanding of the conflict context and a greater tendency to employ constructive management strategies compared to boys. These findings underscore the importance of designing gender-sensitive educational interventions aimed at fostering peaceful and effective conflict management skills within the primary school setting.

Keywords: gender, conflict management, context understanding, response strategies, primary school

Εισαγωγή

Η σύγκρουση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και εκδηλώνεται σε όλα τα κοινωνικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένου του σχολείου. Κατά την παιδική και προεφηβική ηλικία, οι μαθητές και μαθήτριες έρχονται αντιμέτωποι με καταστάσεις διαφωνίας που σχετίζονται με διαφορετικές ανάγκες, στόχους, προσδοκίες και αντιλήψεις, οι οποίες συχνά οδηγούν σε συγκρούσεις με συνομηλίκους ή ενήλικες. Στο σχολικό χώρο οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες, καθώς όντας ένας βασικός χώρος κοινωνικοποίησης, συνυπάρχουν άτομα με διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, προσωπικότητες και αξίες, καθιστώντας τις συγκρούσεις αναπόφευκτες και φυσιολογικές (Güneri & Çoban, 2004; Turnuklu et al., 2009).

Η σύγχρονη παιδαγωγική και ψυχολογική προσέγγιση δεν αντιμετωπίζει τη σύγκρουση αποκλειστικά ως αρνητικό φαινόμενο, αλλά ως μια δυναμική διαδικασία, η οποία έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει είτε καταστροφικά είτε εποικοδομητικά, ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισής της (Deutsch, 1973; Μπρούζος & Κουζούνη, 2003). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων θεωρείται κρίσιμη για την ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας, της συναισθηματικής ρύθμισης και της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, καθώς και για την πρόληψη επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον (Johnson & Johnson, 1996; Χατζηχρήστου, 2011).

Θεωρητικό *υπόβαθρο*

Η έννοια της σύγκρουσης

Η σύγκρουση ορίζεται ως μια κατάσταση αλληλεπίδρασης κατά την οποία τα εμπλεκόμενα άτομα ή ομάδες αντιλαμβάνονται ασυμβατότητα στόχων, αναγκών, επιθυμιών ή αξιών (Deutsch, 1973). Στο πλαίσιο της αναπτυξιακής ψυχολογίας, η σύγκρουση θεωρείται φυσικό και αναπόφευκτο στοιχείο της κοινωνικής ανάπτυξης, καθώς μέσα από αυτήν τα παιδιά μαθαίνουν να διαπραγματεύονται, να εκφράζουν συναισθήματα και να κατανοούν την οπτική του άλλου (Howe et al., 2002;Murphy & Eisenberg, 2002).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι συγκρούσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε εποικοδομητικές και καταστροφικές. Οι εποικοδομητικές συγκρούσεις χαρακτηρίζονται από διάλογο, αμοιβαίο σεβασμό και αναζήτηση λύσεων που ικανοποιούν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, ενώ οι κα-

ταστροφικές συνοδεύονται από κλιμάκωση της έντασης, αποφυγή, επιβολή ή εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Johnson & Johnson, 1979; Perlman et al., 2007). Πρόκειται για μια διάκριση ιδιαίτερα σημαντική στο σχολικό πλαίσιο, καθώς ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις επηρεάζει τόσο την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη όσο και το μαθησιακό κλίμα της τάξης.

Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται αναγκαία η εννοιολογική διάκριση μεταξύ των όρων «επίλυσης» και «διαχείρισης» της σύγκρουσης. Ο όρος επίλυση της σύγκρουσης (conflict resolution) αναφέρεται κυρίως στη διαδικασία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η άρση ή η ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης συγκρουσιακής κατάστασης, συνήθως με την εξεύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης (Deutsch, 1973;Johnson & Johnson, 1996). Αντίθετα, η διαχείριση της σύγκρουσης (conflict management) υιοθετεί μια πιο ευρεία και δυναμική προσέγγιση, εστιάζοντας όχι μόνο στο αποτέλεσμα, αλλά κυρίως στη διαδικασία κατανόησης, ρύθμισης και λειτουργικής αντιμετώπισης της σύγκρουσης, αναγνωρίζοντας ότι οι συγκρούσεις δεν είναι πάντα δυνατόν ή επιθυμητό να εξαλειφθούν πλήρως (Rahim, 2002; Χατζηχρήστου, 2011).

Η προσέγγιση της διαχείρισης της σύγκρουσης θεωρεί τη σύγκρουση ως ευκαιρία μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων, δίνοντας έμφαση στην αυτορρύθμιση, την ενσυναίσθηση, την επικοινωνία και τη συνεργασία. Ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο, η έμφαση στη διαχείριση και όχι αποκλειστικά στην επίλυση των συγκρούσεων επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν τόσο στην πρόληψη επαναλαμβανόμενων συγκρούσεων όσο και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Johnson & Johnson, 2004; Bilgin, 2008).

Τέλος, πηγές σύγκρουσης στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να αποτελούν προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών (ηλικία, φύλο, αυτοεικόνα, κοινωνικές δεξιότητες), κοινωνικές και θεσμικές συνθήκες (κανόνες, αξίες, κατανομή ρόλων), καθώς και εξωτερικές πιέσεις από το οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον (Leonard, 1993; Levy, 1989; Μπρούζος & Κουζούνη, 2003). Η κατανόηση των παραγόντων αυτών είναι απαραίτητη όχι μόνο για την πρόληψη, αλλά κυρίως για τη συστηματική και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο.

Λαμβάνοντας υπόψη τις εννοιολογικές και θεωρητικές προσεγγίσεις της σύγκρουσης, καθώς και τη διάκριση μεταξύ επίλυσης και διαχείρισής της, κρίνεται σκόπιμη η εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι συγκρούσεις εκδηλώνονται και αντιμετωπίζονται στο σχολικό πλαίσιο, όπου οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις αποκτούν ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία.

Στρατηγικές διαχείρισης της σύγκρουσης

Η διαχείριση της σύγκρουσης αναφέρεται στο σύνολο των γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών στρατηγικών που υιοθετούν τα άτομα προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά μια συγκρουσιακή κατάσταση, χωρίς απαραίτητα να στοχεύουν στην πλήρη εξάλειψή της. Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι οι στρατηγικές διαχείρισης της σύγκρουσης διαμορφώνονται μέσα από διαδικασίες μάθησης και κοινωνικοποίησης και επηρεάζονται από ατομικά χαρακτηριστικά, προηγούμενες εμπειρίες και το κοινωνικό πλαίσιο (Deutsch, 1973; Rahim, 2002).

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι στρατηγικές διαχείρισης της σύγκρουσης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε λειτουργικές και δυσλειτουργικές, ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο συμβάλλουν στη ρύθμιση της έντασης και στη διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Στις λειτουργικές στρατηγικές περιλαμβάνονται η συνεργασία, ο συμβιβασμός και ο διάλογος, οι οποίες προϋποθέτουν αμοιβαίο σεβασμό, αναγνώριση των αναγκών του άλλου και αναζήτηση κοινά αποδεκτών λύσεων. Αντίθετα, στις δυσλειτουργικές στρατηγικές εντάσσονται η αποφυγή, η υποχώρηση και η επιβολή, οι οποίες συχνά οδηγούν σε προσωρινή αποκλιμάκωση της σύγκρουσης χωρίς ουσιαστική επεξεργασία των αιτίων της (Johnson & Johnson, 1979; Bilgin, 2008).

Ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο, η επιλογή στρατηγικών διαχείρισης της σύγκρουσης συνδέεται στενά με το επίπεδο κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές με αυξημένες δεξιότητες ενσυναίσθησης, αυτορρύθμισης και κοινωνικής κατανόησης τείνουν να υιοθετούν περισσότερο συνεργατικές στρατηγικές και στρατηγικές διαπραγμάτευσης, ενώ η περιορισμένη συναισθηματική επίγνωση συχνά συνδέεται με στρατηγικές αποφυγής ή επιβολής (Murphy & Eisenberg, 2002; Baumgartner & Strayer, 2008).

Πιο πρόσφατες μελέτες υποστηρίζουν ότι οι στρατηγικές διαχείρισης της σύγκρουσης μπορούν και πρέπει να καλλιεργούνται συστηματικά στο σχολείο μέσω οργανωμένων παρεμβάσεων, όπως η εκπαίδευση στη συνεργατική επίλυση προβλημάτων, η σχολική διαμεσολάβηση και τα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης. Η έμφαση στη διαδικασία της διαχείρισης, και όχι αποκλειστικά στο αποτέλεσμα της επίλυσης, θεωρείται κρίσιμη για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων και την πρόληψη επαναλαμβανόμενων συγκρούσεων (Johnson & Johnson, 1996; Χατζηχρήστου, 2011).

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης προϋποθέτει ένα σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών και

συμπεριφορικών διεργασιών. Αρχικά, τα άτομα χρειάζεται να έχουν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο αντιδρούν σε συγκρουσιακές καταστάσεις, αναγνωρίζοντας τα συναισθήματα και τις αυτόματες αντιδράσεις που ενεργοποιούνται. Η κατανόηση αυτή συνδέεται με την ικανότητα αυτοπαρατήρησης και συναισθηματικής επίγνωσης, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς (Murphy & Eisenberg, 2002).

Σε δεύτερο επίπεδο, η διαχείριση της σύγκρουσης προϋποθέτει την κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτή εκδηλώνεται, δηλαδή την αναγνώριση των αιτίων, των προθέσεων και των αναγκών των εμπλεκόμενων μερών. Ικανότητα που επιτρέπει την ερμηνεία της σύγκρουσης πέρα από την άμεση συμπεριφορά και διευκολύνει την επιλογή κατάλληλων τρόπων αντιμετώπισης (Howe et al., 2002; Rinaldi & Heath, 2006).

Τέλος, η εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης της σύγκρουσης αποτελεί το συμπεριφορικό επίπεδο της διαδικασίας και περιλαμβάνει την υιοθέτηση λειτουργικών τρόπων αντιμετώπισης, όπως ο διάλογος, ο συμβιβασμός και η συνεργασία. Η επιλογή και η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών αυτών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την προηγούμενη κατανόηση της προσωπικής αντίδρασης και του πλαισίου της σύγκρουσης, γεγονός που αναδεικνύει τη διαχείριση της σύγκρουσης ως μια πολυεπίπεδη και δυναμική διαδικασία (Johnson & Johnson, 1996; Bilgin, 2008).

Σύγκρουση στο σχολικό πλαίσιο

Το σχολείο λειτουργεί ως μικρογραφία της κοινωνίας, όπου οι μαθητές έρχονται καθημερινά σε επαφή με διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς, κοινωνικούς ρόλους και προσδοκίες. Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις μεταξύ συνομηλίκων αποτελούν συχνό φαινόμενο και συνδέονται με ζητήματα αποδοχής, φιλίας, εξουσίας και κοινωνικής θέσης μέσα στην ομάδα (Güneri & Çoban, 2004; Turnuklu et al., 2009).

Οι συνέπειες των σχολικών συγκρούσεων μπορεί να είναι τόσο αρνητικές όσο και θετικές. Στις αρνητικές επιπτώσεις περιλαμβάνονται η ενίσχυση αρνητικών συναισθημάτων, όπως θυμός και αδικία, η μείωση της αυτοεκτίμησης, η ρήξη των σχέσεων και η εμφάνιση επιθετικών ή βίαιων συμπεριφορών (Deutsch, 1973; Hakvoort, 2010; Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο, 2016). Αντίθετα, όταν οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται με λειτουργικό τρόπο, μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση και η επίλυση προβλημάτων (Bickmore, 1997; Johnson & Johnson, 2004).

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι οι μαθητές συχνά διαθέτουν περιορισμένες γνώσεις και δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων, καταφεύγοντας σε στρατηγικές όπως η υποχώρηση, η επιβολή ή η αναφορά στον εκπαιδευτικό, χωρίς ουσιαστική επεξεργασία της κατάστασης (Atici, 2007; Bilgin, 2008). Η έλλειψη συστηματικής εκπαίδευσης στη διαχείριση συγκρούσεων καθιστά αναγκαία την ενσωμάτωση σχετικών παρεμβάσεων στο σχολικό πρόγραμμα, με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής αυτονομίας και της συναισθηματικής κατανόησης των μαθητών (Johnson & Johnson, 1996; Χατζηχρήστου, 2011).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στον ρόλο του φύλου στη διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς έρευνες δείχνουν ότι αγόρια και κορίτσια ενδέχεται να διαφέρουν τόσο ως προς την κατανόηση των συγκρουσιακών καταστάσεων όσο και ως προς τις στρατηγικές που υιοθετούν (Shantz, 2016; Baumgartner & Strayer, 2008). Οι διαφοροποιήσεις αυτές καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών, προωθώντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον.

Ο ρόλος του φύλου στη διαχείριση των συγκρούσεων

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία αναγνωρίζει το φύλο ως έναν από τους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και αντιμετωπίζουν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις. Οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν αποδίδονται σε βιολογικούς προσδιορισμούς, αλλά ερμηνεύονται κυρίως μέσα από διαδικασίες κοινωνικοποίησης, πολιτισμικές προσδοκίες και διαφοροποιημένες εμπειρίες αλληλεπίδρασης στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (Miller et al., 1986; Shantz, 2016).

Σύμφωνα με θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, το φύλο φαίνεται να σχετίζεται με διαφορετικά πρότυπα συναισθηματικής έκφρασης και κοινωνικής συμπεριφοράς ήδη από την παιδική ηλικία. Σύμφωνα με έρευνες, τα κορίτσια ενθαρρύνονται συχνότερα να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν συναισθήματα, καθώς και να λαμβάνουν υπόψη τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων, ενώ τα αγόρια κοινωνικοποιούνται συχνά προς την κατεύθυνση της αυτονομίας, της διεκδίκησης και της άμεσης δράσης (Baumgartner & Strayer, 2008; Benenson et al., 2021). Οι διαφοροποιήσεις αυτές ενδέχεται να επηρεάζουν τόσο τον τρόπο κατανόησης των αιτίων μιας σύγκρουσης όσο και την επιλογή στρατηγικών διαχείρισής της.

Στο σχολικό πλαίσιο, το φύλο έχει εξεταστεί σε σχέση τόσο με τις μορφές σύγκρουσης όσο και με τις στρατηγικές που υιοθετούν οι μαθητές για την αντιμετώπισή της. Ορισμένες μελέτες αναφέρουν ότι τα κορίτσια τείνουν να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, ενώ τα αγόρια συχνότερα εστιάζουν σε ζητήματα δύναμης, κανόνων ή επικράτησης μέσα στην ομάδα (Murphy & Eisenberg, 2002; Johnson & Johnson, 1996). Ωστόσο, τα ερευνητικά ευρήματα δεν είναι ομοιογενή, καθώς άλλες μελέτες δεν εντοπίζουν σαφείς διαφοροποιήσεις φύλου ή υπογραμμίζουν τον καθοριστικό ρόλο του σχολικού πλαισίου και των εκπαιδευτικών πρακτικών στη διαμόρφωση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων (Bilgin, 2008; Χατζηχρήστου, 2011).

Ιδιαίτερη σημασία για τη μελέτη των διαφορών φύλου στη διαχείριση συγκρούσεων έχει το αναπτυξιακό πλαίσιο της προεφηβικής ηλικίας, το οποίο αντιστοιχεί στη φοίτηση στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Κατά τη φάση αυτή, οι μαθητές και μαθήτριες παρουσιάζουν σημαντική πρόοδο στις γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες, όπως η αυτοπαρατήρηση, η κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων και η ρύθμιση των συναισθημάτων, ενώ παράλληλα οι σχέσεις με τους συνομηλίκους αποκτούν αυξημένη βαρύτητα (Eccles et al., 1993; Steinberg, 2005). Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι κατά την προεφηβεία ενδέχεται να αναδύονται ή να ενισχύονται διαφοροποιήσεις φύλου στη συναισθηματική επεξεργασία, στην κοινωνική κατανόηση και στους τρόπους αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων, γεγονός που καθιστά την ηλικιακή αυτή περίοδο ιδιαίτερα κατάλληλη για τη διερεύνηση της διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο (Rose & Rudolph, 2006; Andreu et al., 2016).

Συνολικά, η θεωρητική αποτίμηση των παραπάνω ευρημάτων αναδεικνύει ότι το φύλο λειτουργεί ως παράγοντας που αλληλεπιδρά με άλλες μεταβλητές, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση, οι κοινωνικές δεξιότητες και το σχολικό κλίμα, και όχι ως ανεξάρτητος ή καθοριστικός προσδιοριστής της διαχείρισης συγκρούσεων. Η προσέγγιση αυτή υπογραμμίζει την ανάγκη εμπειρικής διερεύνησης των διαφορών φύλου σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια με στόχο την πληρέστερη κατανόηση των μηχανισμών που επηρεάζουν τη διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο.

Λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναδεικνύουν τον σύνθετο και πολυπαραγοντικό ρόλο του φύλου στη διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς και τη σημασία του αναπτυξιακού και σχολικού πλαισίου, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει εμπειρικά τις δια-

φοροποιήσεις φύλου στους βασικούς τομείς της διαχείρισης συγκρούσεων σε μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ και Στ΄ τάξης, μέσω της εφαρμογής κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων και στατιστικών αναλύσεων.

Μεθοδολογία

Στόχος της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στους βασικούς τομείς της διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο, με έμφαση στον ρόλο του φύλου στην αντίληψη, την επεξεργασία και την αντιμετώπιση των συγκρουσιακών καταστάσεων. Ειδικότερα, εξετάζονται οι γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις της διαχείρισης συγκρούσεων, με στόχο την κατανόηση των διαφορών φύλου και τη διαμόρφωση στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που θα συμβάλλουν τόσο στην πρόληψη επιθετικών συμπεριφορών όσο και στην ενίσχυση συνεργατικών και λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο.

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 654 μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν σε 15 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας. Ως προς το φύλο, στο δείγμα συμμετείχαν 337 αγόρια (51,5%) και 317 κορίτσια (48,5%). Αναφορικά με την τάξη φοίτησης, 297 μαθητές και μαθήτριες (45,5%) φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη, ενώ 357 (54,6%) στη Στ΄ τάξη.

Ερευνητικό Εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Διαχείρισης της Σύγκρουσης (Conflict Management Formative Questionnaire) των Gaumer, Erickson & Noonan (2018), το οποίο διατίθεται διαδικτυακά. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 21 δηλώσεις αυτοαναφοράς, οι οποίες αξιολογούνται μέσω πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (1 = δεν ισχύει καθόλου έως 5 = ισχύει απόλυτα), και έχει σχεδιαστεί για να αποτυπώνει την επάρκεια των μαθητών στη διαχείριση συγκρούσεων.

Το εργαλείο εστιάζει σε τρεις βασικούς τομείς: (α) την κατανόηση της συνήθους αντίδρασης στη σύγκρουση, δηλαδή τον βαθμό επίγνω-

σης των μαθητών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν σε καταστάσεις διαφωνίας, (β) την κατανόηση του πλαισίου της σύγκρουσης, που αφορά την αναγνώριση των αιτίων και των συνθηκών υπό τις οποίες ανακύπτει μια σύγκρουση, και (γ) την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών διαχείρισης της σύγκρουσης, με έμφαση στη λήψη αποφάσεων και στην επιλογή λειτουργικών τρόπων αντιμετώπισης. Οι δηλώσεις ομαδοποιούνται αντίστοιχα στις υποκλίμακες: Αντίδραση στη σύγκρουση (1–9), Πλαίσιο της σύγκρουσης (10–15) και Τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης (16–21).

Δεδομένου ότι η κλίμακα δεν είχε χρησιμοποιηθεί προηγουμένως στον ελληνικό χώρο, κατόπιν άδειας των δημιουργών, ακολουθήθηκε η διαδικασία της μετάφρασης της στα ελληνικά (translation) και πάλι στα αγγλικά (back translation) από εξωτερικούς μεταφραστές που δεν είχαν προηγούμενη εμπλοκή στην έρευνα.. Η αξιοπιστία της κλίμακας εξετάστηκε μέσω του δείκτη Cronbach's α, ο οποίος για το σύνολο των δηλώσεων ήταν α = .829 μετά την αφαίρεση μίας δήλωσης που μείωνε τη συνοχή της κλίμακας, γεγονός που υποδηλώνει καλή εσωτερική συνέπεια. Οι τιμές αξιοπιστίας των επιμέρους υποκλιμάκων κυμάνθηκαν από .543 έως .670.

Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατόπιν συνεννόησης με τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων. Οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και μαθητριών των Ε΄ και Στ΄ τάξεων ενημερώθηκαν γραπτώς για τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας και παρείχαν τη συγκατάθεσή τους. Στη συνέχεια, τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες από τους εκπαιδευτικούς της κάθε τάξης, σύμφωνα με κοινές οδηγίες.

Η ανωνυμία των μαθητών διασφαλίστηκε πλήρως, καθώς δεν συλλέχθηκαν στοιχεία ταυτοποίησης και τα δεδομένα αναλύθηκαν σε συγκεντρωτικό επίπεδο. Καταγράφηκαν μόνο βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου 50 λεπτά. Πριν από την έναρξη της διαδικασίας, οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, την εθελοντική συμμετοχή και τη δυνατότητα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή, καθώς και ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις και ότι η συμμετοχή τους δεν επηρεάζει τη σχολική τους αξιολόγηση.

Στατιστική Ανάλυση

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο αφορούσε την ύπαρξη διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στους βασικούς τομείς της διαχείρισης συγκρούσεων, εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με τη χρήση του ελέγχου *t* για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος αυτός επιλέχθηκε προκειμένου να συγκριθούν οι μέσοι όροι των δύο ομάδων φύλου τόσο στο συνολικό σκορ του Ερωτηματολογίου Διαχείρισης της Σύγκρουσης όσο και στις τρεις επιμέρους υποκλίμακες του εργαλείου: κατανόηση του τρόπου αντίδρασης, κατανόηση του πλαισίου της σύγκρουσης και εφαρμογή τρόπων διαχείρισης της σύγκρουσης. Πριν από την εφαρμογή του ελέγχου *t*, εξετάστηκαν οι βασικές προϋποθέσεις χρήσης του, ενώ το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p < .05$. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στη συνέχεια και αφορούν τις διαφοροποιήσεις που καταγράφηκαν μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στους επιμέρους τομείς της διαχείρισης συγκρούσεων.

Αποτελέσματα

Για τη διερεύνηση διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στους βασικούς τομείς της διαχείρισης συγκρούσεων πραγματοποιήθηκε έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα (Πίνακας 1) έδειξαν ότι υφίστανται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στο συνολικό σκορ του Ερωτηματολογίου Διαχείρισης της Σύγκρουσης, t(652) = −2.32, p = .021, με τα κορίτσια να συγκεντρώνουν υψηλότερα σκορ σε σύγκριση με τα αγόρια, όπως αποτυπώνεται και στους αντίστοιχους μέσους όρους .

Πίνακας 1
Αποτελέσματα ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα ως προς το φύλο στο Ερωτηματολόγιο Διαχείρισης της Σύγκρουσης και τις υποκλίμακές του

	t(df)	p	Αγόρια	Κορίτσια
			M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)
Διαχείριση Συγκρούσεων (CMQ)	-2.32 (652)	.021	2.38 (0.29)	2.43 (0.25)

		Υποκλίμακες		
Κατανόηση του πλαισίου της σύγκρουσης	-2.29 (652)	.022	3.37 (0.65)	3.48 (0.64)
Κατανόηση του τρόπου αντίδρασης	-2.26 (652)	.024	3.22 (0.83)	3.37 (0.79)
Εφαρμογή τρόπου διαχείρισης	-1.89	n.s.	3.42 (0.70)	3.53 (0.73)

Περαιτέρω ανάλυση των επιμέρους υποκλιμάκων ανέδειξε επίσης στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις υπέρ των κοριτσιών στην υποκλίμακα «Κατανόηση του πλαισίου της σύγκρουσης», $t(652) = -2.29$, $p = .022$, γεγονός που υποδηλώνει, ότι ενδεχομένως, έχουν αναπτύξει μεγαλύτερη ικανότητα αναγνώρισης των αιτίων και των συνθηκών που οδηγούν σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Αντίστοιχα, στατιστικά σημαντική διαφορά καταγράφηκε και στην υποκλίμακα «Κατανόηση του τρόπου αντίδρασης», $t(652) = -2.26$, $p = .024$, με τα κορίτσια να εμφανίζουν υψηλότερο επίπεδο επίγνωσης των προσωπικών τρόπων αντίδρασης σε καταστάσεις διαφωνίας.

Αντίθετα, στην υποκλίμακα «Εφαρμογή τρόπων διαχείρισης της σύγκρουσης» δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, γεγονός που υποδηλώνει ότι, πιθανόν, παρά τις διαφοροποιήσεις στη γνωστική και συναισθηματική κατανόηση των συγκρούσεων, οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν ουσιαστικά ως προς την πρακτική εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης.

Συνολικά, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι το φύλο αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης κυρίως στη γνωστική και συναισθηματική διάσταση της διαχείρισης συγκρούσεων, ενώ οι διαφορές στην εφαρμογή των στρατηγικών εμφανίζονται λιγότερο έντονες.

Συζήτηση – Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ανέδειξαν ότι το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης στη διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο, επιβεβαιώνοντας εν μέρει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερα

σκορ στο συνολικό δείκτη διαχείρισης συγκρούσεων, καθώς και στις υποκλίμακες που αφορούν την κατανόηση του τρόπου αντίδρασης και την κατανόηση του πλαισίου της σύγκρουσης, γεγονός που υποδηλώνει, ενδεχομένως, αυξημένη γνωστική και συναισθηματική επεξεργασία των συγκρουσιακών καταστάσεων σε σύγκριση με τα αγόρια.

Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία τα κορίτσια τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης, κοινωνικής επίγνωσης και συναισθηματικής κατανόησης, στοιχεία που λειτουργούν προστατευτικά ως προς την εμφάνιση επιθετικών ή δυσλειτουργικών αντιδράσεων στη σύγκρουση (Baumgartner & Strayer, 2008; Χατζηχρήστου, 2011; Benenson et al., 2021). Η αυξημένη ικανότητα κατανόησης του πλαισίου της σύγκρουσης φαίνεται να επιτρέπει στα κορίτσια να αναγνωρίζουν τα υποκείμενα αίτια μιας διαφωνίας, όπως παρεξηγήσεις ή συναισθηματικές ανάγκες του άλλου, διευκολύνοντας έτσι την επιλογή πιο λειτουργικών τρόπων διαχείρισης (Murphy & Eisenberg, 2002; Rinaldi & Heath, 2006).

Παράλληλα, η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανόηση του τρόπου αντίδρασης υποδηλώνει μεγαλύτερο βαθμό αυτοπαρατήρησης και αναστοχασμού εκ μέρους των κοριτσιών, εύρημα που συμφωνεί με θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη μεταγνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων εμφανίζεται συχνά εντονότερη στο γυναικείο φύλο κατά την παιδική και προεφηβική ηλικία (Miller et al., 1986; Andreu et al., 2016).

Αντίθετα, το γεγονός ότι δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην υποκλίμακα που αφορά την εφαρμογή τρόπων διαχείρισης της σύγκρουσης είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι, παρότι τα κορίτσια φαίνεται να υπερέχουν σε επίπεδο κατανόησης και ερμηνείας των συγκρούσεων, η πρακτική εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης επηρεάζεται πιθανόν από εξωγενείς παράγοντες, όπως οι σχολικοί κανόνες, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και οι καθιερωμένες πρακτικές επίλυσης συγκρούσεων στην τάξη (Johnson & Johnson, 1996; Bilgin, 2008). Επιπλέον, η εφαρμογή στρατηγικών μπορεί να περιορίζεται από αναπτυξιακούς παράγοντες και από την περιορισμένη ευκαιρία εξάσκησης δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης και συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υποστηρίζουν την άποψη ότι οι διαφορές φύλου στη διαχείριση συγκρούσεων εντοπίζονται κυρίως στη γνωστική και συναισθηματική διάσταση της διαδικασίας και λιγότερο στη συμπεριφορική της έκφραση. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την ανάγκη για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που θα στοχεύουν αφενός στην ενίσχυση της συναισθηματικής επί-

γνωσης και της ενσυναίσθησης των αγοριών και αφετέρου στη συστηματική καλλιέργεια δεξιοτήτων εφαρμογής συνεργατικών στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως φύλου (Johnson & Johnson, 2004; Χατζηχρήστου, 2011).

Περιορισμοί και μελλοντικές προοπτικές

Παρά τη συστηματική μεθοδολογική προσέγγιση, η παρούσα μελέτη υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι αφορούν κυρίως τη χρήση εργαλείων αυτοαναφοράς, που ενδέχεται να επηρεάζονται από κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, καθώς και τον συγχρονικό σχεδιασμό της έρευνας, ο οποίος δεν επιτρέπει τη διερεύνηση αιτιωδών σχέσεων. Επιπλέον, το δείγμα προήλθε από σχολικές μονάδες συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Η μελέτη συμβάλλει στη διερεύνηση των γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαστάσεων της διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο, με έμφαση στις διαφοροποιήσεις φύλου, αξιοποιώντας για πρώτη φορά στον ελληνικό χώρο το Ερωτηματολόγιο Διαχείρισης της Σύγκρουσης σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να υιοθετήσουν διαχρονικό ή μικτό ερευνητικό σχεδιασμό και να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων και η ενδεχόμενη μείωση των διαφορών φύλου στο σχολικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Andreu, J. M., Peña, M. E., & Ramírez, J. M. (2016). Gender differences in aggression and conflict resolution**.** *Aggressive Behavior, 42*(1), 37–45. https://doi.org/10.1002/ab.21604

Atici, M. (2007). A small-scale study on student–teacher conflicts in the classroom**.** *Educational Sciences: Theory & Practice, 7*(3), 1345–1351.

Baumgartner, E., & Strayer, J. (2008). Beyond emotional understanding: The role of empathy in children's social development. *Social Development, 17*(4), 956–973. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00477.x

Benenson, J. F., Markovits, H., Thompson, M. E., & Wrangell, M. (2021). Gender differences in the development of social understanding and empathy. *Journal of Experimental Child Psychology, 205*. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105078

Bickmore, K. (1997). Teaching conflict and conflict resolution in school: (Extra-)curricular considerations**.** *Journal of Peace Education, 1*(1), 1–19.

Bilgin, M. (2008). The relationship between conflict resolution strategies and personality traits**.** *Social Behavior and Personality, 36*(2), 255-264. https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.2.255

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. Yale University Press.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage–environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist, 48*(2), 90–101. https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90

Güneri, O. Y., & Çoban, A. E. (2004). Conflict resolution styles of adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice, 4*(2), 375–391.

Hakvoort, I. (2010). *Theories of conflict and conflict resolution*. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning* (pp. 215–232). OECD.

Howe, N., Rinaldi, C. M., Jennings, M., & Petrakos, H. (2002). **"**No! The lambs can stay out because they got cozies": Constructive and destructive sibling conflict, pretend play, and social understanding**.** *Child Development, 73*(5), 1460–1473. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00483

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research, 49*(1), 51–70. https://doi.org/10.3102/00346543049001051

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research, 66*(4), 459-506. https://doi.org/10.3102/00346543066004459

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Implementing the "Teaching Students to Be Peacemakers" program. *Theory Into Practice, 43*(1), 68-79. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301_9

Leonard, P. (1993). Conflict in the classroom:. Understanding children's disputes. Routledge.

Levy, A. (1989). *Conflict resolution in educational settings*. New York, NY: Teachers College Press.

Miller, P. H., Smith, C. M., & Upton, R. L. (1986). Children's understanding of mental states**.** *Developmental Psychology, 22*(4), 480–490. https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.4.480

Murphy, B. C., & Eisenberg, N. (2002). An integrative examination of emotional and social competence in children**.** *Social Development, 11*(3), 317–343. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00196

Perlman, M., Kalish, C., & Pollak, S. (2007). The role of social experience in children's understanding of conflict**.** *Journal of Cognition and Development, 8*(2), 215–241.

Rahim, M. A. (2002). *Toward a theory of managing organizational conflict*. *The International Journal of Conflict Management, 13*(3), 206–235. https://doi.org/10.1108/eb0228744

Rinaldi, C. M., & Heath, N. L. (2006). Teachers' perceptions of peer conflict and interventions. *Journal of School Psychology, 44*(3), 185–207. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.001

Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*(1), 98–131. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98

Shantz, C. U. (2016). Conflicts between children. *Child Development Perspectives, 10*(4), 236–241. https://doi.org/10.1111/cdep.12194

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(2), 69–74. https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005

Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D., Ergul, H., & Ustun, B. (2009). From destructive to constructive conflict: A study with Turkish primary school children**.** *Educational Research, 51*(4), 407–427. https://doi.org/10.1080/00131880903354781

Μπρούζος, Α., & Κουζούνη, Μ. (2003). *Συγκρούσεις στο σχολείο και διαχείρισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο (2016). Επίλυση Συγκρούσεων στο Δημοτικό Σχολείο: Εγχειρίδιο εκπαιδευτικού με ενδεικτικές δραστηριότητες καλλιέργειας των δεξιοτήτων των παιδιών για αποτροπή ή/και διαχείριση συγκρούσεων. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. https://www.pi.ac.cy/pi/files/pavis/ekpaideftiko_yliko/scholika_encheiridia/epilysi_sigkrouseon_kai_scholiki_diamesolavisi.pdf

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Προγράμματα πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας στο σχολείο*. Gutenberg.

Αξιολόγηση των μεθόδων εκπαιδευτικής έρευνας που χρησιμοποιούνται στο περιβάλλον τάξης μαθητών γυμνασίου

Βικτωρία Μπαλντούκα
Υποψήφια Διδάκτωρ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
vi.baldouka@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή γίνεται προσπάθεια αξιολόγησης μεθόδων εκπαιδευτικής έρευνας που μπορούν να εφαρμοστούν σε μαθητές γυμνασίου. Η αξιολόγηση των συγκεκριμένων μεθόδων αποσκοπεί στη διερεύνηση της καταλληλότητας, της αποτελεσματικότητας και της εγκυρότητας των εργαλείων και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται για τη μελέτη της μαθησιακής διαδικασίας. Οι μαθητές που φοιτούν στις γυμνασιακές τάξεις βρίσκονται σε στάδιο γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης, γεγονός που απαιτεί την προσαρμογή των ερευνητικών μεθόδων στις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Η αξιολόγηση των μεθόδων εστιάζει τόσο στη συλλογή αξιόπιστων δεδομένων όσο και στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος έρευνας.

Οι ποσοτικές μέθοδοι, όπως τα ερωτηματολόγια και τα τυποποιημένα τεστ, αξιολογούνται με βάση την ακρίβεια, την αντικειμενικότητα και τη δυνατότητα σύγκρισης αποτελεσμάτων. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για τη μέτρηση της επίδοσης και την ανάλυση γενικών τάσεων, ωστόσο χρειάζεται να είναι σχεδιασμένες με σαφή και κατανοητό τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, οι ποιοτικές μέθοδοι, όπως οι συνεντεύξεις ή η παρατήρηση, αξιολογούνται με κριτήρια όπως η εγκυρότητα περιεχομένου, η αυθεντικότητα και η ικανότητα ανάδειξης της προσωπικής εμπειρίας των μαθητών. Αυτές οι μέθοδοι επιτρέπουν τη βαθύτερη κατανόηση των συναισθημάτων, των στάσεων και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η μεικτή προσέγγιση, που συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, θεωρείται

ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς προσφέρει σφαιρικότερη εικόνα της μαθησιακής πραγματικότητας.

Η αξιολόγηση κάθε μεθόδου συμπεριλαμβάνει και τα στατιστικά εργαλεία που είναι δυνατόν να εφαρμοστούν για την επαγωγική εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων από τα αποτελέσματα του δείγματος των μαθητών που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα, όπως: (α) έλεγχοι υποθέσεων: t-test, ANOVA (ανάλυση διακύμανσης) για σύγκριση ομάδων ή μεταβλητών, (β) συσχετίσεις: συντελεστής συσχέτισης Pearson ή Spearman (SPPS) για μελέτη σχέσεων μεταξύ μεταβλητών, (γ) παλινδρόμηση: απλή ή πολλαπλή, για την πρόβλεψη τιμών και την κατανόηση αιτιακών σχέσεων, (δ) μη παραμετρικές δοκιμασίες: Mann-Whitney, Kruskal-Wallis, για δεδομένα που δεν πληρούν προϋποθέσεις κανονικότητας (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010, Κολυβά-Μαχαίρα, Μπόρα-Σέντα, Μπράτσας, 2018).

Διαπιστώθηκε ότι κάθε ερευνητική προσέγγιση προσφέρει διαφορετικού τύπου δεδομένα και συμβάλλει με διακριτό τρόπο στη βελτίωση της διδακτικής πράξης. Οι ποσοτικές μέθοδοι παρέχουν αντικειμενικές μετρήσεις και υψηλή δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, αλλά περιορισμένο βάθος κατανόησης, ενώ οι ποιοτικές αποκαλύπτουν τις νοηματικές και συναισθηματικές διεργασίες των μαθητών, αν και απαιτούν περισσότερο χρόνο και ερευνητική εξειδίκευση. Η μεικτή μεθοδολογία αναδείχθηκε ως η πιο ολοκληρωμένη, καθώς συνδυάζει την ακρίβεια των ποσοτικών δεδομένων με το ερμηνευτικό βάθος των ποιοτικών, προσφέροντας μια σφαιρική εικόνα του μαθησιακού φαινομένου, παρά τις αυξημένες απαιτήσεις εφαρμογής της. Συνολικά, η μελέτη υπογραμμίζει ότι καμία μέθοδος δεν υπερτερεί απόλυτα. Η καταλληλότητα κάθε μεθόδου εξαρτάται από τον σκοπό της έρευνας, το είδος των υπό μελέτη φαινομένων και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού, επιβεβαιώνοντας την αξία της μεικτής μεθοδολογικής προσέγγισης (τριγωνοποίηση μεθόδων) στη σχολική πραγματικότητα του Γυμνασίου.

Λέξεις-κλειδιά: Ποσοτικές μέθοδοι εκπαιδευτικής έρευνας, Ποιοτικές μέθοδοι εκπαιδευτικής έρευνας, Μεικτές μέθοδοι εκπαιδευτικής έρευνας, Γυμνάσιο

Abstract

This paper attempts to evaluate educational research methods that can be applied to secondary school students. The evaluation of educational research methods aims to investigate the suitability, effectiveness, and validity of the tools and techniques used to study the learning process. Students attending middle school are at a stage of cognitive and social development, which requires the adaptation of research methods to their needs and abilities. The evaluation of these methods focuses both on the collection of reliable data and on the creation of a safe and supportive research environment. Quantitative methods, such as questionnaires and standardized tests, are evaluated based on accuracy, objectivity, and the ability to compare results. They are particularly useful for measuring performance and analyzing general trends; however, they need to be designed in a clear and comprehensible manner so as to correspond to the students' cognitive level. On the other hand, qualitative methods, such as interviews or observation, are evaluated according to criteria such as content validity, authenticity, and the ability to highlight students' personal experiences. These methods allow for a deeper understanding of emotions, attitudes, and social interaction. The mixed-methods approach, which combines quantitative and qualitative data, is considered particularly effective, as it provides a more comprehensive view of the learning reality.

The evaluation of each method also includes the statistical tools that can be applied for the inductive derivation of reliable conclusions from the results of the sample of students participating in the research, such as: (a) hypothesis testing: t-test, ANOVA (analysis of variance), Chi-square (X^2) for the comparison of groups or variables; (b) correlations: Pearson or Spearman correlation coefficients for the study of relationships between variables; (c) regression analysis: simple or multiple, for the prediction of values and the understanding of causal relationships; (d) non-parametric tests: Mann–Whitney and Kruskal–Wallis, for data that do not meet the assumptions of normality (Katsis, Sideridis, & Emvalotis, 2010; Kolyva-Machaira, Bora-Senta, & Bratsas, 2018).

Overall, it was found that each research approach provides different types of data and contributes in a distinct way to the improvement of teaching practice. Quantitative methods offer objective measurements and a high potential for generalization of results, but a limited depth of understanding, whereas qualitative methods reveal students' cognitive

and emotional processes, although they require more time and greater research expertise. The mixed-methods methodology emerged as the most comprehensive approach, as it combines the accuracy of quantitative data with the interpretive depth of qualitative data, offering a holistic view of the learning phenomenon, despite the increased demands involved in its implementation. Overall, the study emphasizes that no single method is superior. The suitability of each method depends on the purpose of the research, the nature of the phenomena under investigation, and the capabilities of the teacher, confirming the value of the mixed methodological approach (methodological triangulation) in the secondary school educational context.

Key words: Quantitative methods in educational research, Qualitative methods in educational research, Mixed methods in educational research, Middle School

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική έρευνα στο Γυμνάσιο αποτελεί αναπόσπαστο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος επιδιώκει να κατανοήσει σε βάθος τη μαθησιακή διαδικασία, τις δυσκολίες, τις στάσεις και τις ερμηνευτικές στρατηγικές των μαθητών. Η λογοτεχνία, ως πεδίο που συνδυάζει γνωστική, συναισθηματική και ερμηνευτική διάσταση, απαιτεί διδακτικές πρακτικές που βασίζονται σε τεκμηριωμένη έρευνα. Όπως επισημαίνει ο Creswell (2014), η κατάλληλη μεθοδολογία προκύπτει από το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων και τη φύση των δεδομένων που επιδιώκει να συλλέξει ο ερευνητής. Στην ελληνική βιβλιογραφία, η Ντοροπούλου (2010) αναγνωρίζει την ιδιαίτερη σημασία της έρευνας μέσα στην τάξη, ιδίως στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, καθώς επιτρέπει την κατανόηση της πρόσληψης των κειμένων και την τεκμηριωμένη βελτίωση της διδακτικής πράξης. Οι μέθοδοι που αξιοποιούνται στο Γυμνάσιο περιλαμβάνουν ποσοτικές, ποιοτικές και μεικτές προσεγγίσεις, οι οποίες εφαρμόζονται σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας μέσω δομημένων σεναρίων, φύλλων εργασίας και διαδικασιών αξιολόγησης.

Οι ποσοτικές μέθοδοι εκπαιδευτικής έρευνας, μαζί με τις στατιστικές τεχνικές που αναπόσπαστα τις συνοδεύουν, επιτρέπουν τη μέτρηση μαθησιακών μεταβλητών, τη σύγκριση επιδόσεων και την ανάλυση

σταθερών σχέσεων μεταξύ δεδομένων. Στο Γυμνάσιο μπορούν να εφαρμοστούν μέσα από ερωτηματολόγια και ημιπειραματικά σχέδια (quasi-experimental research designs).

Οι ποιοτικές μέθοδοι εκπαιδευτικής έρευνας, αντίθετα, εστιάζουν στις εμπειρίες, στις νοηματοδοτήσεις και στις συναισθηματικές ανταποκρίσεις των μαθητών, προσφέροντας μια εις βάθος κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά βιώνουν τη λογοτεχνία.

Οι μεικτές μέθοδοι εκπαιδευτικής έρευνας συνδυάζουν τα πλεονεκτήματα των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων και προσφέρουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της μαθησιακής διαδικασίας. Στην τάξη του Γυμνασίου μπορούν να εφαρμοστούν, για παράδειγμα, σε μια έρευνα που εξετάζει τη σχέση μεταξύ μητέρας-κόρης μέσα από το λαϊκό παραμύθι «Η Μαρούλα» (Μέγας, 2004).

Ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας

Η εκπαιδευτική έρευνα στο Γυμνάσιο αποτελεί θεμελιώδες εργαλείο για την κατανόηση των μαθησιακών διεργασιών, των δυσκολιών, των στάσεων και των στρατηγικών που υιοθετούν οι έφηβοι μαθητές. Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων, η ανάλυση της πρόσληψης των κειμένων στη λογοτεχνία και η τεκμηριωμένη προσαρμογή της διδασκαλίας καθιστούν αναγκαία τη συστηματική χρήση ποσοτικών, ποιοτικών και μεικτών μεθόδων εκπαιδευτικής έρευνας. Καθώς κάθε μεθοδολογική προσέγγιση συνοδεύεται από διαφορετικά πλεονεκτήματα και περιορισμούς, καθίσταται κρίσιμο να αξιολογηθεί η εφαρμοσιμότητα, η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η παιδαγωγική της αξία στο αυθεντικό περιβάλλον της σχολικής τάξης. Με βάση τη βιβλιογραφία, η αξιολόγηση των μεθόδων αυτών απαιτεί σαφώς διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα, εστιασμένα στις πραγματικές συνθήκες του Γυμνασίου.

Στο πλαίσιο αυτό, το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης διατυπώνεται ως εξής: «Πώς αξιολογούνται οι ποσοτικές, ποιοτικές και μεικτές μέθοδοι εκπαιδευτικής έρευνας όταν εφαρμόζονται σε πραγματικό περιβάλλον τάξης Γυμνασίου, ως προς την αποτελεσματικότητα, την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την ευκολία χρήσης τους;». Το ερώτημα αυτό αναπτύσσεται σε επιμέρους ειδικά ερωτήματα που επιτρέπουν τη συστηματική διερεύνηση κάθε μεθοδολογικής κατηγορίας.

Η αξιολόγηση των ποσοτικών μεθόδων εστιάζει στην ικανότητά τους να αποτυπώνουν με ακρίβεια τις μαθησιακές επιδόσεις και στάσεις, στην ευκολία χρήσης των εργαλείων αξιολόγησης όπως ερωτηματο-

λόγια ή δοκιμασίες επίδοσης, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Έτσι, τα ειδικά ερωτήματα διερευνούν: (α) τον βαθμό ακρίβειας της μέτρησης, (β) τις πρακτικές δυσκολίες ή ευκολίες εφαρμογής, και (γ) την αντίληψη της αξιοπιστίας από τους συμμετέχοντες.

Αντίστοιχα, για τις ποιοτικές μεθόδους τίθενται ερωτήματα που εστιάζουν στη διερεύνηση των ερμηνευτικών διαδικασιών των μαθητών, στη χρονική και οργανωτική εφικτότητα της ποιοτικής έρευνας μέσα στο σχολικό πλαίσιο και στην αξία των ποιοτικών δεδομένων για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Ειδικότερα διερευνώνται: (α) ο βαθμός καταγραφής εμπειριών, συναισθημάτων και νοημάτων, (β) η δυνατότητα εφαρμογής των ποιοτικών εργαλείων εντός της σχολικής καθημερινότητας, και (γ) οι δυνατότητες αξιοποίησης των αποτελεσμάτων για τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Οι μεικτές μέθοδοι, που συνδυάζουν δεδομένα δύο προσεγγίσεων, αξιολογούνται ως προς το πόσο ολοκληρωμένη εικόνα προσφέρουν για τη μαθησιακή διαδικασία του Γυμνασίου και ως προς τις πρακτικές δυσκολίες στη συλλογή, ανάλυση και σύνθεση των ετερογενών δεδομένων. Έτσι, διερευνώνται: (α) η πληρότητα της ερευνητικής εικόνας που παράγεται, (β) οι πρακτικές δυσκολίες που ανακύπτουν στη διττή συλλογή δεδομένων, και (γ) η αποτελεσματικότητά τους στη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων.

Τέλος, η συγκριτική αξιολόγηση των τριών μεθόδων απαιτεί τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων που εξετάζουν την καταλληλότητα κάθε μεθόδου στη σχολική πραγματικότητα του Γυμνασίου με βάση κριτήρια όπως η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η παιδαγωγική αξία, η δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής και η ευκολία διαχείρισης και ανάλυσης των δεδομένων. Η διερεύνηση αυτή οργανώνεται μέσα από τα ερωτήματα: (α) ποια μέθοδος είναι συνολικά καταλληλότερη, (β) πώς διαφοροποιούνται τα αποτελέσματά τους όταν εφαρμόζονται στο ίδιο διδακτικό σενάριο, και (γ) ποια μέθοδος στηρίζει αποτελεσματικότερα την τεκμηριωμένη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων.

Παράδειγμα εφαρμογής ποσοτικής μεθόδου εκπαιδευτικής έρευνας σε μαθητές Γυμνασίου: Σενάριο - Φύλλα Εργασίας – Μέθοδος αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών και των ερευνητικών αποτελεσμάτων

Ένα ενδεικτικό και συχνά χρησιμοποιούμενο παράδειγμα εφαρμογής ποσοτικής μεθόδου εκπαιδευτικής έρευνας αφορά τη διερεύνηση της

αποτελεσματικότητας της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας κατά την επεξεργασία του μύθου «Ο ψεύτης βοσκός». Στο σενάριο αυτό οι μαθητές του Γυμνασίου χωρίζονται σε δύο ομάδες με διαφορετικές διδακτικές συνθήκες: η πρώτη ομάδα παρακολουθεί παραδοσιακή διδασκαλία, ενώ η δεύτερη συμμετέχει σε ομαδοσυνεργατική διαδικασία, όπου αναλύει το κείμενο μέσα από κατανομή ρόλων, συζήτηση, διατύπωση υποθέσεων και σύνθεση συλλογικών απαντήσεων. Η έρευνα στοχεύει στη σύγκριση των δύο αυτών μορφών διδασκαλίας ως προς την κατανόηση του μύθου και τη δυνατότητα εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων για την αποτελεσματικότητά τους.

Για τη συλλογή των δεδομένων κατασκευάζονται δύο φύλλα εργασίας ποσοτικού τύπου: το προ-τεστ και το μετα-τεστ. Το προ-τεστ χορηγείται πριν από τη διδασκαλία και περιλαμβάνει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που αξιολογούν τη βασική κατανόηση του μύθου, όπως: «Ο βασικός ήρωας είναι: α. ένας κυνηγός, β. ένας βοσκός, γ. ένας χωρικός» και «Το κεντρικό μήνυμα του μύθου είναι: α. η τιμωρία, β. η αξία της αλήθειας, γ. η φιλία». Το τεστ περιλαμβάνει 10 αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις, καθεμία από τις οποίες βαθμολογείται με 1 μονάδα, ώστε η συνολική επίδοση να κυμαίνεται από 0 έως 10. Το μετα-τεστ που χορηγείται μετά τη διδασκαλία έχει παρόμοια δομή, ωστόσο περιλαμβάνει παραλλαγμένες ερωτήσεις ώστε να μετρηθεί ουσιαστικά η επίδραση της διδασκαλίας και όχι η αποστήθιση των αρχικών απαντήσεων. Η αντιστοίχιση των θεματικών ενοτήτων μεταξύ προ- και μετα-τεστ επιτρέπει τη συγκριτική ανάλυση της μαθησιακής βελτίωσης.

Η αξιολόγηση των μαθητικών απαντήσεων βασίζεται σε αυστηρά τυποποιημένη διαδικασία. Αρχικά υπολογίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις τόσο στο προ-τεστ όσο και στο μετα-τεστ για κάθε ομάδα. Στη συνέχεια εφαρμόζεται η στατιστική δοκιμασία t-test για ανεξάρτητα δείγματα, η οποία – όπως εξηγούν οι Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής (2010) – επιτρέπει τη σύγκριση της επίδοσης δύο ομάδων ώστε να διαπιστωθεί αν η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.05$: εάν η τιμή p είναι μικρότερη από 0.05, τότε η διαφορά θεωρείται σημαντική και άρα η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενδέχεται να έχει επιφέρει μεγαλύτερη μαθησιακή βελτίωση. Παράλληλα καταγράφεται το ποσοστό βελτίωσης ανά μαθητή και ανά ομάδα, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς πολλαπλούς δείκτες αξιολόγησης.

Αντίστοιχα παραδείγματα ποσοτικής έρευνας μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Στη διερεύνηση, για πα-

ράδειγμα, της σχέσης μεταξύ χρόνου μελέτης και επίδοσης στη συγγραφή περίληψης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στατιστικές μέθοδοι όπως ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, ο οποίος επιτρέπει την ποσοτική αποτύπωση της σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών. Οι μαθητές καταγράφουν τον χρόνο μελέτης λογοτεχνίας στο σπίτι για πέντε ημέρες και στη συνέχεια συντάσσουν μία περίληψη περίπου 100 λέξεων. Η αξιολόγηση της περίληψης γίνεται με βάση συγκεκριμένη ρουμπρίκα βαθμολόγησης, η οποία περιλαμβάνει κριτήρια όπως η συνοχή, η ακρίβεια, η σαφήνεια και η πληρότητα. Η βαθμολογία μετατρέπεται σε αριθμητική τιμή, επιτρέποντας τον υπολογισμό της συσχέτισης Pearson. Η ανάλυση ενδέχεται να δείξει, για παράδειγμα, ότι όσο αυξάνεται ο χρόνος μελέτης τόσο βελτιώνονται η ακρίβεια και η συνοχή της περίληψης, προσφέροντας στον εκπαιδευτικό αντικειμενικά δεδομένα για τη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων.

Όπως σημειώνουν οι Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής (2010), οι ποσοτικές και στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές έρευνες παρέχουν ισχυρή τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων και επιτρέπουν την αντικειμενική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Μέσα από την κατασκευή τυποποιημένων εργαλείων, τη στατιστική ανάλυση και την ορθολογική ερμηνεία των διαφορών, ο εκπαιδευτικός αποκτά ένα αξιόπιστο πλαίσιο λήψης αποφάσεων, ικανό να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και να προάγει την παιδαγωγική έρευνα στο Γυμνάσιο.

Παράδειγμα εφαρμογής ποιοτικής μεθόδου εκπαιδευτικής έρευνας σε μαθητές Γυμνασίου: Σενάριο - Φύλλα Εργασίας – Μέθοδος αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών και των ερευνητικών αποτελεσμάτων

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής ποιοτικής μεθόδου στην εκπαιδευτική έρευνα αφορά τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές του Γυμνασίου κατανοούν και ερμηνεύουν το παραμύθι «Η κοκκινοσκουφίτσα». Το ερευνητικό σενάριο σχεδιάζεται ώστε να αναδείξει τις υποκειμενικές αντιλήψεις, τα συναισθήματα, τις ερμηνευτικές διεργασίες και τα πολιτισμικά φίλτρα των μαθητών, όπως επισημαίνει η Ντοροπούλου (2010). Η έρευνα ξεκινά με συστηματική παρατήρηση της συζήτησης στην τάξη, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός καταγράφει σε πρωτόκολλο παρατήρησης τις αντιδράσεις των μαθητών, τις αυθόρμητες εκφράσεις συναισθημάτων, τις ερμηνείες που διατυπώνουν, τα σημεία σύγχυσης,

καθώς και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Στόχος της παρατήρησης είναι να αποτυπωθεί η αυθεντική πρόσληψη της αφήγησης, πριν οι μαθητές οδηγηθούν σε πιο στοχαστικές διεργασίες.

Στη συνέχεια, οι μαθητές συμπληρώνουν ημερολόγιο ανάγνωσης, ένα εργαλείο ποιοτικών δεδομένων που αποτυπώνει τις ατομικές αντιδράσεις και νοηματοδοτήσεις τους. Το φύλλο εργασίας περιλαμβάνει προτροπές όπως: «Ποιο στοιχείο της ιστορίας με προβλημάτισε;», «Με ποιον χαρακτήρα ταυτίζομαι περισσότερο; Γιατί;», «Ποιες στιγμές με έκαναν να φοβηθώ ή να ανησυχήσω;», «Ποιο μήνυμα θεωρώ ότι δίνει το κείμενο;», «Ποιο στοιχείο θεωρώ πιο ρεαλιστικό και ποιο πιο συμβολικό;». Οι προτροπές είναι ανοιχτές και επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράσουν προσωπικές εμπειρίες και συναισθηματικές συνδέσεις, κάτι που αποτελεί βασικό στοιχείο της ποιοτικής μεθοδολογίας.

Ένα τρίτο εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες συμμετέχει μια μικρή ομάδα μαθητών, επιλεγμένη με βάση την ποικιλομορφία απαντήσεων και επιπέδου συμμετοχής. Οι συνεντεύξεις διεξάγονται με οδηγό ερωτήσεων που στοχεύουν στη βαθύτερη κατανόηση των ερμηνειών, όπως: «Τι πιστεύεις ότι συμβολίζει ο λύκος;», «Γιατί θεωρείς ότι η Κοκκινοσκουφίτσα συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο;», «Τι θα άλλαζες στην ιστορία; Γιατί;», «Ποιο μήνυμα πιστεύεις ότι θέλει να μεταδώσει ο παραμυθάς;». Οι απαντήσεις συχνά αποκαλύπτουν εσωτερικές επεξεργασίες όπως: «η Κοκκινοσκουφίτσα είναι αφελής», «ο λύκος συμβολίζει κάτι επικίνδυνο που δεν αντιλαμβανόμαστε εύκολα», «η γιαγιά δείχνει ότι οι ηλικιωμένοι χρειάζονται προστασία». Αυτές οι φράσεις αποτελούν αυθεντικές ποιοτικές μονάδες ανάλυσης και παρέχουν πολύτιμη εικόνα για την πρόσληψη του κειμένου.

Η αξιολόγηση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιείται μέσω θεματικής ανάλυσης, η οποία περιλαμβάνει πολλαπλά στάδια. Αρχικά, γίνεται εξοικείωση με τα δεδομένα μέσω επανειλημμένων αναγνώσεων όλων των ημερολογίων, των συνεντεύξεων και των σημειώσεων παρατήρησης. Στη συνέχεια, οι ερευνητές εντοπίζουν επαναλαμβανόμενα μοτίβα και δημιουργούν αρχικές θεματικές κατηγορίες, όπως «φόβος», «προστασία», «αφέλεια», «συμβολική απειλή». Ακολουθεί η κωδικοποίηση των δεδομένων: κάθε απάντηση, φράση ή συμπεριφορά αντιστοιχίζεται σε μία ή περισσότερες θεματικές κατηγορίες. Έτσι, για παράδειγμα, η φράση «η Κοκκινοσκουφίτσα είναι αφελής» εντάσσεται στην κατηγορία «αφέλεια», ενώ η φράση «ο λύκος είναι κάτι επικίνδυνο που δεν φαίνεται με την πρώτη ματιά» στην κατηγορία «συμβολική απειλή». Στο επόμενο στάδιο οι θεματικές κατηγορίες συγκρίνονται, ομαδοποιούνται και ανα-

διαμορφώνονται ώστε να αντικατοπτρίζουν συνολικές ερμηνευτικές τάσεις των μαθητών.

Τέλος, γίνεται η ερμηνεία των θεμάτων, όπου εξετάζεται πώς κάθε κατηγορία συνδέεται με τα συναισθήματα, τις εμπειρίες και τις πολιτισμικές αναφορές των μαθητών. Σύμφωνα με τη Ντοροπούλου (2010), η ποιοτική ανάλυση αποκαλύπτει πτυχές της πρόσληψης του κειμένου που δεν είναι ορατές μέσω ποσοτικών εργαλείων, ιδίως όταν αφορά συμβολισμούς, προσωπικές ταυτίσεις και συναισθηματικές αντιδράσεις. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη θεματική ανάλυση δεν βασίζονται σε στατιστικά κριτήρια αλλά στην ερμηνευτική κατανόηση της μαθητικής εμπειρίας και συμβάλλουν στην προσαρμογή της διδακτικής πρακτικής και στον εμπλουτισμό της αναγνωστικής προσέγγισης.

Παράδειγμα εφαρμογής μεικτής μεθόδου εκπαιδευτικής έρευνας σε μαθητές Γυμνασίου: Σενάριο - Φύλλα Εργασίας – Μέθοδος αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών και των ερευνητικών αποτελεσμάτων

Ένα ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής της μεικτής μεθόδου εκπαιδευτικής έρευνας στο Γυμνάσιο αφορά τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την την ψυχοπαθολογία των οικογενειακών και φιλικών σχέσεων μέσα από το παραμύθι «Η Μαρούλα» ή άλλο παραμύθι με παρόμοιο αξιακό περιεχόμενο. Η μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση επιλέγεται επειδή συνδυάζει την ακρίβεια των ποσοτικών δεδομένων με το ερμηνευτικό βάθος των ποιοτικών πληροφοριών, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη, πολυεπίπεδη και αξιόπιστη κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου. Όπως επισημαίνει ο Creswell (2014), η μεικτή μέθοδος αποτελεί την καταλληλότερη επιλογή για σύνθετες παιδαγωγικές ερωτήσεις, ενώ οι Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής (2010) τονίζουν ότι η διερεύνηση πραγματικών σχολικών φαινομένων απαιτεί συνδυασμό αριθμητικών δεικτών και ποιοτικών αναπαραστάσεων για την εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων.

Το ερευνητικό σενάριο οργανώνεται σε τρεις διαδοχικές φάσεις. Στην πρώτη φάση οι μαθητές συμπληρώνουν ένα ποσοτικό ερωτηματολόγιο βασισμένο σε κλίμακα Likert 1–5, το οποίο διερευνά τις αρχικές τους αντιλήψεις σχετικά με τη φιλία. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου, όπως «Βοηθάω έναν συμμαθητή μου ακόμη κι αν δεν είμαστε φίλοι» και «Η φιλία φαίνεται στις δύσκολες στιγμές», έχουν σχεδιαστεί ώστε να αποτυπώνουν τις στάσεις, τις προθέσεις και τις προσωπικές αξίες των μαθητών. Τα δεδομένα αυτής της φάσης παρέχουν μια ποσοτική βάση

σύγκρισης, καταγράφοντας τις γενικές τάσεις της τάξης και επιτρέποντας στη συνέχεια τη μέτρηση μεταβολών μετά τη διδακτική παρέμβαση. Η δεύτερη φάση επικεντρώνεται στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσα από μια βιωματική δραστηριότητα θεατρικού παιχνιδιού, η οποία προσομοιώνει κρίσιμες στιγμές του παραμυθιού. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί συστηματική παρατήρηση, χρησιμοποιώντας ειδικό πρωτόκολλο καταγραφής συμπεριφορών που σχετίζονται με τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση, τη διάθεση για αλληλοβοήθεια και τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών. Η παρατήρηση αυτή αποτελεί ουσιώδες ποιοτικό εργαλείο, καθώς φωτίζει πλευρές της μαθητικής συμπεριφοράς που δεν αποτυπώνονται μέσα από αριθμητικές κλίμακες.

Μετά την ολοκλήρωση της βιωματικής δραστηριότητας, οι μαθητές καλούνται να συντάξουν ένα σύντομο ποιοτικό κείμενο αναστοχασμού σχετικά με τη φιλία και με το πώς η δραστηριότητα επηρέασε τις σκέψεις τους. Μέσα από προτροπές όπως «Τι σημαίνει για εμένα η φιλία σήμερα;» και «Ποιες στιγμές της δραστηριότητας με έκαναν να νιώσω ότι κάποιος με υποστηρίζει;» οι μαθητές διατυπώνουν προσωπικές εμπειρίες, συναισθήματα και συμβολικές ερμηνείες. Σε αυτή τη φάση, η ποιοτική διάσταση της έρευνας αποκαλύπτει χαρακτηριστικά που δεν εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο, όπως η ένταση των συναισθημάτων, η φύση των προσωπικών βιωμάτων και οι πολιτισμικές συνδέσεις που κάνουν οι μαθητές με το περιεχόμενο του παραμυθιού.

Η ανάλυση των δεδομένων ακολουθεί τη λογική της μεικτής μεθοδολογίας, η οποία απαιτεί παράλληλη αλλά και συνθετική επεξεργασία ποσοτικών και ποιοτικών πληροφοριών. Αρχικά, τα ποσοτικά δεδομένα από τα ερωτηματολόγια επεξεργάζονται με τον υπολογισμό μέσων όρων, τυπικών αποκλίσεων και συνολικού «Δείκτη Αντίληψης Φιλίας» ανά μαθητή. Στη συνέχεια, εφόσον εφαρμόζεται προ- και μετα-μέτρηση, μπορεί να πραγματοποιηθεί σύγκριση των δεδομένων μέσω στατιστικών δεικτών και δοκιμασιών, όπως ανάλυση διαφοράς μέσων όρων ή t-test, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν έχουν προκύψει σημαντικές αλλαγές μετά τη διδακτική παρέμβαση. Παράλληλα, τα ποιοτικά δεδομένα από την παρατήρηση και τα κείμενα των μαθητών αναλύονται με θεματική ανάλυση, μέσα από στάδια κωδικοποίησης και ομαδοποίησης σε ευρύτερες θεματικές ενότητες, όπως «ενσυναίσθηση», «αλληλεγγύη», «εμπιστοσύνη», «συνεργατικότητα» και «κοινωνική ευαισθησία». Η ερμηνεία των θεματικών κατηγοριών επιτρέπει την κατανόηση της συναισθηματι-

κής και κοινωνικής διάστασης της εμπειρίας των μαθητών, ενώ επιβεβαιώνει ή συμπληρώνει τα ποσοτικά αποτελέσματα.

Στο τελικό στάδιο της έρευνας πραγματοποιείται η ενοποίηση (integration) των δύο τύπων δεδομένων. Η σύνθεση αυτή επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει όχι μόνο το αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται θετικά τη φιλία (όπως δείχνουν τα ποσοτικά δεδομένα), αλλά και πώς τη βιώνουν, γιατί διαμορφώνουν τις συγκεκριμένες στάσεις και με ποιον τρόπο η δραστηριότητα τους επηρέασε (πληροφορίες που προκύπτουν από τα ποιοτικά δεδομένα). Η πολυεπίπεδη αυτή κατανόηση συνιστά την ουσία της μεικτής μεθοδολογίας και επιβεβαιώνει τη θέση του Creswell (2014) ότι η συνδυαστική χρήση ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων προσφέρει την πληρέστερη εικόνα στην εκπαιδευτική έρευνα. Παράλληλα, ευθυγραμμίζεται με τη Ντοροπούλου (2010), η οποία επισημαίνει ότι τα σχολικά φαινόμενα είναι πολύπλοκα και απαιτούν πολυμεθοδολογικές προσεγγίσεις για την ουσιαστική κατανόησή τους.

Η εφαρμογή της μεικτής μεθόδου στην εξεταζόμενη διδακτική παρέμβαση αποδεικνύεται εξαιρετικά αποτελεσματική, καθώς προσφέρει ένα πλούσιο φάσμα δεδομένων που στηρίζει τον εκπαιδευτικό στη λήψη τεκμηριωμένων παιδαγωγικών αποφάσεων. Η συνύπαρξη αριθμητικών και ερμηνευτικών στοιχείων βοηθά στην κατανόηση τόσο των γνωστικών όσο και των συναισθηματικών διεργασιών των μαθητών, δημιουργώντας ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο αξιολόγησης και αναστοχασμού.

Συγκριτική αξιολόγηση των μεθόδων εκπαιδευτικής έρευνας

Η συγκριτική αξιολόγηση δύο ή περισσότερων ερευνητικών μεθόδων αποτελεί ουσιαστικό στάδιο στον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς συμβάλλει στην επιλογή της μεθόδου που ανταποκρίνεται καλύτερα στα ερευνητικά ερωτήματα, στο είδος των δεδομένων και στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης. Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, η σύγκριση ερευνητικών μεθόδων βασίζεται συνήθως σε κριτήρια όπως η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η δυνατότητα γενίκευσης, το βάθος κατανόησης, η πρακτική εφαρμόσιμότητα και η ηθική διάσταση της έρευνας (Creswell, 2014). Η συστηματική χρήση τέτοιων κριτηρίων επιτρέπει στον ερευνητή να συγκρίνει με συνέπεια διαφορετικές μεθόδους και να διαμορφώσει ένα πλαίσιο αντικειμενικής αξιολόγησης, το οποίο μπορεί στη συνέχεια να αποτυπωθεί σε έναν αλγόριθμο βαθμολόγησης.

Μία από τις βασικότερες τεχνικές που αξιοποιούνται στη συγκριτική αξιολόγηση είναι η πολυκριτηριακή ανάλυση, η οποία επιτρέπει τη

σύγκριση δύο εναλλακτικών ερευνητικών προσεγγίσεων με βάση πολλαπλά κριτήρια, συχνά διαφορετικής φύσης (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010). Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας στο Γυμνάσιο, τα κριτήρια αυτά μπορούν να οργανωθούν σε τέσσερις κατηγορίες: επιστημονικά–μεθοδολογικά (εγκυρότητα, δυνατότητα ελέγχου υποθέσεων), παιδαγωγικά–ερμηνευτικά (βάθος κατανόησης, ανάδειξη της μαθητικής φωνής), πρακτικά–οργανωτικά (χρόνος, απαιτήσεις σε πόρους, ευκολία εφαρμογής) και ηθικά–δεοντολογικά (σεβασμός στα δεδομένα των μαθητών, ελάχιστη επιβάρυνση). Κάθε κριτήριο διατυπώνεται με σαφήνεια και μετατρέπεται σε άξονα αξιολόγησης, ώστε η σύγκριση των μεθόδων να γίνεται με κοινές παραμέτρους.

Ένα δεύτερο εργαλείο που χρησιμοποιείται ευρέως είναι η κλιμακωτή βαθμολόγηση. Σε αυτήν κάθε μέθοδος βαθμολογείται για κάθε κριτήριο με βάση μια τετραβάθμια ή πενταβάθμια κλίμακα (π.χ. από «λίγο» έως «πολύ καλό»), επιτρέποντας την ποσοτικοποίηση ποιοτικών κρίσεων (Creswell, 2014). Για παράδειγμα, εάν συγκρίνονται μία ποσοτική και μία ποιοτική μέθοδος, η ποσοτική μπορεί να λάβει υψηλότερη βαθμολογία στην εσωτερική εγκυρότητα και στον έλεγχο μεταβλητών, ενώ η ποιοτική μπορεί να υπερτερεί στο βάθος κατανόησης και στη δυνατότητα ανάδειξης των συναισθηματικών εμπειριών των μαθητών. Η συστηματική αυτή βαθμολόγηση δημιουργεί μία δομημένη βάση δεδομένων, η οποία στη συνέχεια χρησιμοποιείται για την εφαρμογή ενός αλγοριθμικού μηχανισμού.

Καθοριστικό στοιχείο της συγκριτικής αξιολόγησης αποτελεί η στάθμιση των κριτηρίων. Όπως υπογραμμίζει ο Creswell (2014), δεν έχουν όλα τα κριτήρια την ίδια βαρύτητα σε κάθε έρευνα· για παράδειγμα, σε μελέτες που διερευνούν αιτιώδεις σχέσεις, η εγκυρότητα και ο έλεγχος των μεταβλητών αποκτούν μεγαλύτερη σημασία, ενώ στις ερμηνευτικές μελέτες προέχει η κατανόηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων. Έτσι, κάθε κριτήριο λαμβάνει ένα βάρος από 0 έως 1, με το άθροισμα όλων των βαρών να ισούται με 1. Τα βάρη αυτά πολλαπλασιάζονται με τις βαθμολογίες της κάθε μεθόδου και το άθροισμά τους παράγει έναν συνολικό βαθμό καταλληλότητας. Αυτή η διαδικασία – η οποία αποτελεί τον πυρήνα του αλγόριθμου βαθμολόγησης – επιτρέπει την αριθμητική σύγκριση των μεθόδων και την ανάδειξη της καταλληλότερης με βάση τις προτεραιότητες του ερευνητικού σχεδίου.

Ο αλγόριθμος συγκριτικής αξιολόγησης μπορεί να περιγραφεί ως εξής: πρώτον, οριοθετούνται τα κριτήρια (π.χ. εγκυρότητα, βάθος κατανόησης, πρακτικότητα). Δεύτερον, αποδίδονται τα βάρη. Τρίτον, βαθμολογούνται οι μέθοδοι ως προς κάθε κριτήριο. Τέταρτον, υπολογίζονται

τα σταθμισμένα αθροίσματα. Τέλος, συγκρίνονται τα συνολικά σκορ και επιλέγεται η μέθοδος με την υψηλότερη βαθμολογία. Η διαδικασία αυτή μπορεί να εμπλουτιστεί με τεχνικές ανάλυσης αποφάσεων, όπως η ανάλυση ευαισθησίας, η οποία εξετάζει πώς μικρές μεταβολές στα βάρη επηρεάζουν το τελικό αποτέλεσμα (Creswell, 2014), έτσι ο ερευνητής θα διαπιστώσει εάν η επιλογή της μεθόδου είναι σταθερή ή αν αλλάζει ανάλογα με τις προτεραιότητες.

Τέλος, η ελληνική βιβλιογραφία τονίζει ότι η συγκριτική αξιολόγηση πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τη σχολική πραγματικότητα. Οι Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής (2010) και η Ντοροπούλου (2010) επισημαίνουν ότι η έρευνα μέσα στην τάξη δεν μπορεί να αγνοεί τις χρονικές πιέσεις, τις ανάγκες των μαθητών, τις ερευνητικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού και τον βαθμό που οι μέθοδοι ενσωματώνονται ομαλά στη διδακτική διαδικασία. Επομένως, κριτήρια όπως η ευκολία εφαρμογής και η λειτουργικότητα των εργαλείων συλλογής δεδομένων αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στον αλγοριθμικό υπολογισμό της καταλληλότητας της μεθόδου.

Η συγκριτική αξιολόγηση των ποσοτικών, ποιοτικών και μεικτών μεθόδων εκπαιδευτικής έρευνας απαιτεί τη χρήση ενός πλαισίου κριτηρίων που αποτυπώνει τόσο τις θεωρητικές προϋποθέσεις των μεθόδων όσο και τη λειτουργικότητά τους σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης. Όπως επισημαίνει ο Creswell (2014), η επιλογή της προσέγγισης πρέπει να ανταποκρίνεται στον τύπο των δεδομένων που χρειάζεται η έρευνα. Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής (2010) και η Ντοροπούλου (2010) τονίζουν ότι η έρευνα που διεξάγεται μέσα στην τάξη απαιτεί μεθόδους που αποτυπώνουν τόσο τη μαθησιακή επίδοση όσο και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσλαμβάνουν και νοηματοδοτούν τα εκπαιδευτικά φαινόμενα. Με βάση αυτά, τα βασικά κριτήρια συγκριτικής αξιολόγησης περιλαμβάνουν: την εγκυρότητα και αξιοπιστία των δεδομένων, τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, το βάθος κατανόησης, την πρακτικότητα εφαρμογής στο Γυμνάσιο, την ανάδειξη της «φωνής» των μαθητών, την ευελιξία και δυνατότητα σύνθεσης δεδομένων, και – προστιθέμενο πλέον – την ευκολία χρήσης των εργαλείων-μεθόδων αξιολόγησης των ερευνητικών αποτελεσμάτων, δηλαδή το πόσο εύκολα ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλύσει και να ερμηνεύσει τα δεδομένα που συλλέγει.

Οι ποσοτικές μέθοδοι παρουσιάζουν υψηλή αξιοπιστία και δυνατότητα γενίκευσης, χάρη στη χρήση τυποποιημένων εργαλείων όπως ερωτηματολόγια, κλίμακες τύπου Likert και στατιστικές δοκιμασίες Creswell (2014). Οι μέθοδοι αξιολόγησης των αποτελεσμάτων – όπως ο υπολογι-

σμός μέσων όρων, τυπικών αποκλίσεων ή η εφαρμογή ενός t-test – χαρακτηρίζονται από υψηλή ευκολία χρήσης, ιδιαίτερα όταν ο ερευνητής διαθέτει βασικές γνώσεις στατιστικής ή εργαλεία υπολογισμού. Συνεπώς, στο νέο αυτό κριτήριο οι ποσοτικές μέθοδοι μπορούν να αξιολογηθούν με 4 (πολύ καλό), αφού προσφέρουν ξεκάθαρα, αριθμητικά αποτελέσματα που διευκολύνουν την ερμηνεία. Παρά τα παραπάνω πλεονεκτήματα, η ποσοτική μέθοδος δυσκολεύεται να αποτυπώσει σε βάθος τα κίνητρα, τις στάσεις και τη συναισθηματική ανταπόκριση των μαθητών, λαμβάνοντας 2 (μέτριο) στο βάθος κατανόησης. Επίσης, ενώ είναι εύχρηστη σε τάξη Γυμνασίου (3 – καλό), παραμένει λιγότερο ευέλικτη (2 – μέτριο) και αναδεικνύει λιγότερο τη φωνή των μαθητών (2 – μέτριο).

Αντίθετα, η ποιοτική μέθοδος δίνει έμφαση στην ερμηνεία των εμπειριών των μαθητών μέσα από συνεντεύξεις, παρατήρηση, ημερολόγια σκέψης και ανάλυση παραγόμενου λόγου. Αυτή η προσέγγιση επιτυγχάνει τη μέγιστη δυνατή ανάδειξη της φωνής των μαθητών (4 – πολύ καλό), καθώς και το μεγαλύτερο βάθος κατανόησης (4 – πολύ καλό) (Creswell (2014). Ωστόσο, στο νέο κριτήριο της «ευκολίας χρήσης των εργαλείων αξιολόγησης», η ποιοτική μέθοδος παρουσιάζει σημαντικές απαιτήσεις· η θεματική ανάλυση, η κωδικοποίηση, η κατηγοριοποίηση και η ερμηνεία των δεδομένων απαιτούν υψηλή εξειδίκευση και σημαντική επένδυση χρόνου. Για τον λόγο αυτό βαθμολογείται με 2 (μέτριο) ως προς την ευκολία χρήσης των εργαλείων αξιολόγησης. Επιπλέον, τα ποιοτικά αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν σε μεγάλους πληθυσμούς (1 – λίγο), ενώ η πρακτική εφαρμογή τους σε σχολική τάξη είναι συχνά απαιτητική (2 – μέτριο), παρά την υψηλή ευελιξία τους (3 – καλό). Η εγκυρότητα της ποιοτικής προσέγγισης παραμένει υψηλή (3 – καλό) όταν εφαρμόζονται διαδικασίες τριγωνοποίησης και αναστοχασμού (Ντοροπούλου, 2010).

Η μεικτή μέθοδος εκπαιδευτικής έρευνας συνδυάζει τα πλεονεκτήματα των ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων, προσφέροντας μία ολιστική εικόνα του εκπαιδευτικού φαινομένου (Creswell, 2014). Στα περισσότερα κριτήρια υπερτερεί, καθώς καταφέρνει να παρέχει και γενικεύσιμα δεδομένα (3 – καλό), και βαθιά κατανόηση (4 – πολύ καλό), και ευελιξία υψηλού επιπέδου (4 – πολύ καλό). Ωστόσο, ως προς την «ευκολία χρήσης των εργαλείων αξιολόγησης», η μεικτή μέθοδος παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό πολυπλοκότητας, επειδή απαιτεί τόσο στατιστική επεξεργασία όσο και ποιοτική κωδικοποίηση. Αυτό σημαίνει ότι η ευκολία χρήσης αξιολογητικών εργαλείων είναι μέτρια, άρα βαθμολογείται με 2 (μέτριο). Η πρακτικότητα στη σχολική τάξη παραμένει επίσης 2 (μέτριο),

λόγω αυξημένων απαιτήσεων σε χρόνο και οργάνωση. Τέλος, η μεικτή μέθοδος αναδεικνύει τη φωνή των μαθητών σε ικανοποιητικό βαθμό (3 – καλό), χωρίς όμως να φτάνει το επίπεδο βάθους της καθαρά ποιοτικής προσέγγισης.

Η συνολική συγκριτική εικόνα δείχνει ότι κάθε μέθοδος διαθέτει σαφή και διαφοροποιημένα πλεονεκτήματα. Η ποσοτική προσέγγιση υπερέχει στην ευκολία αξιολόγησης των δεδομένων και στη δυνατότητα γενίκευσης· η ποιοτική στην ερμηνεία και στην ανάδειξη της μαθητικής υποκειμενικότητας· ενώ η μεικτή αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη αλλά και την πιο απαιτητική από πλευράς αξιολόγησης. Στον Πίνακα 1 αξιολογούνται οι τρεις ερευνητικές μέθοδοι για κάθε κριτήριο αξιολόγησης, με βαθμολογίες: 1 (λίγο), 2 (μέτριο), 3 (καλό) και 4 (πολύ καλό).

Πίνακας 1: Συγκριτική αξιολόγηση των μεθόδων εκπαιδευτικής έρευνας σε περιβάλλον τάξης μαθητών Γυμνασίου. Κριτήριο I: Εγκυρότητα και Αξιοπιστία. Κριτήριο II: Δυνατότητα γενίκευσης. Κριτήριο III: Βάθος Κατανόησης. Κριτήριο IV: Πρακτικότητα στο Γυμνάσιο. Κριτήριο V: Ανάδειξη "φωνής" μαθητών. Κριτήριο VI: Ευελιξία και Προσαρμοστικότητα. Κριτήριο VII: Ευκολία χρήσης των εργαλείων αξιολόγησης των ερευνητικών αποτελεσμάτων

Κριτήρια Αξιολόγησης	**Ποσοτική μέθοδος**				**Ποιοτική μέθοδος**				**Μεικτή μέθοδος**			
I	1	2	3	4	1	2	3		1	2	3	4
II	1	2	3	4	1				1	2	3	
III	1	2			1	2	3	4	1	2	3	4
IV	1	2	3		1	2			1	2		
V	1	2			1	2	3	4	1	2	3	
VI	1	2			1	2	3		1	2	3	4
VII	1	2	3	4	1	2			1	2		

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι η εφαρμογή ποσοτικών, ποιοτικών και μεικτών μεθόδων εκπαιδευτικής έρευνας στο Γυμνάσιο συμβάλλει καθοριστικά στην κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας και στη βελτίωση

της διδακτικής πράξης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι κάθε μεθοδολογική προσέγγιση προσφέρει διαφορετικού τύπου δεδομένα και παράγει ιδιαίτερα ερευνητικά οφέλη, τα οποία ωστόσο συνοδεύονται από συγκεκριμένους περιορισμούς. Η συστηματική αξιολόγηση των μεθόδων αυτών επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της σχολικής πραγματικότητας και επιβεβαιώνει τη σημασία του μεθοδολογικού πλουραλισμού στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα.

Οι ποσοτικές μέθοδοι φάνηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικές ως προς την αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης και των στάσεων των μαθητών. Η χρήση ερωτηματολογίων, δοκιμασιών επίδοσης και στατιστικών ελέγχων (όπως t-test ή ANOVA) επιτρέπει την ακριβή αποτύπωση διαφορών μεταξύ ομάδων και τη στατιστικά τεκμηριωμένη εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου εκτιμούν την ακρίβεια και την ευκολία επανάληψης των διαδικασιών αυτών, ενώ οι μαθητές αναγνωρίζουν την αμεροληψία των αποτελεσμάτων. Παρ' όλα αυτά, η εφαρμογή ποσοτικών εργαλείων απαιτεί χρόνο για κατασκευή και βαθμολόγηση των δοκιμασιών, καθώς και επάρκεια στατιστικής κατάρτισης, γεγονός που μπορεί να περιορίσει τη χρήση τους στην καθημερινή σχολική πράξη.

Αντίθετα, οι ποιοτικές μέθοδοι χαρακτηρίζονται από την ικανότητά τους να αποκαλύπτουν βαθύτερες νοηματικές και συναισθηματικές διεργασίες των μαθητών, οι οποίες δεν καθίστανται εμφανείς μέσα από αριθμητικά δεδομένα. Η χρήση συνεντεύξεων, ημερολογίων ανάγνωσης και παρατήρησης τάξης προσφέρει πλούσια, λεπτομερή και πολυεπίπεδα δεδομένα που αναδεικνύουν τρόπους σκέψης και ερμηνείας, ιδιαίτερα χρήσιμους για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Ταυτόχρονα, όμως, η ποιοτική προσέγγιση εμφανίζει προκλήσεις ως προς τον χρόνο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και την ανάγκη ιδιαίτερης ερευνητικής επιμόρφωσης, ενώ η υποκειμενικότητα ερμηνείας αποτελεί έναν παράγοντα που πρέπει να αντιμετωπίζεται με αυστηρές μεθοδολογικές πρακτικές.

Η μεικτή μεθοδολογία αναδείκνύεται ως η πιο ολοκληρωμένη και ευέλικτη προσέγγιση, καθώς συνδυάζει την ακρίβεια των ποσοτικών δεδομένων με το ερμηνευτικό βάθος των ποιοτικών. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι ο συνδυασμός των δύο ειδών δεδομένων επιτρέπει μια σφαιρική κατανόηση του μαθησιακού φαινομένου και διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων με άμεσο παιδαγωγικό αντίκτυπο. Ωστόσο, η εφαρμογή μεικτών μεθόδων προϋποθέτει ση-

μαντικό χρόνο, συστηματική οργάνωση και αυξημένη ερευνητική δεξιότητα, γεγονός που καθιστά τη συγκεκριμένη προσέγγιση πιο απαιτητική, αλλά ταυτόχρονα ιδιαίτερα παραγωγική για την εκπαιδευτική πράξη.

Σε συγκριτικό επίπεδο, η αξιολόγηση των τριών μεθόδων έδειξε ότι δεν υπάρχει μία «καλύτερη» μέθοδος, αλλά η καταλληλότητα εξαρτάται από τον σκοπό της έρευνας, το είδος του υπό μελέτη φαινομένου και τις πρακτικές δυνατότητες του εκπαιδευτικού. Οι ποσοτικές μέθοδοι υπερτερούν όταν απαιτείται μέτρηση και στατιστική σύγκριση, οι ποιοτικές όταν ζητείται βαθιά κατανόηση της μαθητικής εμπειρίας, ενώ οι μεικτές μέθοδοι αποδεικνύονται ιδανικές όταν χρειάζεται ολιστική προσέγγιση. Η ένταξη των τριών προσεγγίσεων στο σχολικό περιβάλλον του Γυμνασίου επιτρέπει την ανάπτυξη μιας πολυδιάστατης εκπαιδευτικής πρακτικής, που στηρίζεται σε δεδομένα και συνδυάζει ακρίβεια, ερμηνεία και παιδαγωγική ευαισθησία. Η υιοθέτηση μιας πολυμεθοδολογικής προσέγγισης αποτελεί, τελικά, όχι μόνο ερευνητική αναγκαιότητα αλλά και ουσιαστική προϋπόθεση για μια σύγχρονη, αποτελεσματική και μαθητοκεντρική εκπαιδευτική πραγματικότητα στο Γυμνάσιο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.

Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Τόπος.

Κολυβά-Μαχαίρα, Φ., Μπόρα-Σέντα, Ε., & Μπράτσας, Χ. (2018). *Στατιστική*. Ζήτη.

Μέγας, Γ.Α. (2004). *Ελληνικά παραμύθια*. Σειρα πρώτη. (15η έκδοση). Εκδόσεις ΕΣΤΙΑ.

Ντοροπούλου, Μ. (2010). *Η συμβολή του παραμυθιού στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (εφαρμογή στη ΣΤ' Τάξη)*. Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ .

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Μαρία Πεκοπούλου – Τσικαρδάνη
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
mpekopoulou@gmail.com

Κωνσταντίνα Φέγγου
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
konna.feggou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις συναισθηματικές εμπειρίες αρχάριων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο των σχέσεών τους με τη διεύθυνση, τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς, καθώς και τη σύνδεσή τους με την επαγγελματική ταυτότητα. Υιοθετήθηκε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 20 αρχάριους εκπαιδευτικούς και ερωτηματολόγια σε δείγμα 173 εκπαιδευτικών (85 αρχάριοι και 88 προχωρημένοι). Η επαγγελματική ταυτότητα εξετάστηκε μέσω των διαστάσεων του βολονταρισμού, της αυτοπραγμάτωσης και του κοινωνικού εαυτού.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ισχυρή συσχέτιση αρνητικών συναισθημάτων (θυμός, απογοήτευση) με τις σχέσεις με τη διεύθυνση και τους συναδέλφους, ενώ τα θετικά συναισθήματα συνδέθηκαν κυρίως με τη σχέση με τους μαθητές. Επιπλέον, η ταύτιση με το επάγγελμα ενισχύεται από θετικές συναισθηματικές εμπειρίες και αποδυναμώνεται όταν κυριαρχούν αρνητικές. Η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της συναισθηματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών στα πρώτα χρόνια υπηρεσίας.

Λέξεις-κλειδιά: συναισθήματα, αρχάριοι εκπαιδευτικοί, επαγγελματική ταυτότητα, κοινωνικά πλαίσια, μικτή μέθοδος

Abstract

This study explores the emotional experiences of novice primary school

teachers within their relationships with school leadership, colleagues, students, and parents, as well as their association with professional identity. A mixed-methods design was employed, including semi-structured interviews with 20 novice teachers and questionnaires administered to 173 teachers (85 novice and 88 experienced). Professional identity was examined through the dimensions of voluntarism, self-actualization, and social self.

The findings revealed a strong association between negative emotions (anger and frustration) and relationships with school leadership and colleagues, whereas positive emotions were mainly linked to interactions with students. Moreover, professional identification was strengthened by positive emotional experiences and weakened when negative emotions prevailed. The study highlights the importance of providing emotional support to teachers during their early years of service.

Keywords: emotions, novice teachers, professional identity, social contexts, mixed methods

Εισαγωγή

Η συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει τόσο την ποιότητα της διδακτικής πράξης όσο και τη συνολική επαγγελματική τους πορεία και την εμπειρία μάθησης των μαθητών (Chang, 2009). Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η συναισθηματική εμπειρία των αρχάριων εκπαιδευτικών, οι οποίοι, κατά τα πρώτα έτη άσκησης του επαγγέλματος, συχνά έρχονται αντιμέτωποι με το λεγόμενο «σοκ μετάβασης», δηλαδή τη διάσταση ανάμεσα στις θεωρητικές προσδοκίες της αρχικής κατάρτισης και στην απαιτητική σχολική πραγματικότητα (Al-Naimi et al., 2020). Η περίοδος αυτή συνοδεύεται από έντονες συναισθηματικές διακυμάνσεις και επαγγελματικά διλήμματα, τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις οδηγούν ακόμη και σε πρόωρη επαγγελματική αποχώρηση.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολυδιάστατα και αλληλένδετα με την επαγγελματική ανθεκτικότητα και την ευημερία τους (Weiland, 2021; Dreer, 2024). Θετικά συναισθήματα, όπως η χαρά και η ικανοποίηση, συνδέονται με την υποστήριξη, τη συνεργασία και τη θετική ανατροφοδότηση, ενώ αρνητικά συναισθήματα, όπως ο θυμός και η απογοήτευση, αναδύ-

ονται συχνότερα σε περιβάλλοντα αυξημένων απαιτήσεων, περιορισμένων πόρων και θεσμικών δυσλειτουργιών (Chen et al., 2016; Ritchie et al., 2023). Οι συναισθηματικές αυτές εμπειρίες επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από το σχολικό κλίμα, τις διαπροσωπικές σχέσεις και το επίπεδο διοικητικής και θεσμικής υποστήριξης (Collie et al., 2015).

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της ευημερίας των εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Η ευημερία δεν περιορίζεται στην ατομική ψυχολογική διάσταση, αλλά ενσωματώνει κοινωνικούς, παιδαγωγικούς και οργανωσιακούς παράγοντες (Collie et al., 2016; McLellan et al., 2022). Ειδικότερα, η επαγγελματική και παιδαγωγική ευημερία συνδέεται με την ποιότητα της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης, την αίσθηση νοήματος στο έργο του εκπαιδευτικού και την ικανότητα διαχείρισης επαγγελματικών προκλήσεων (Soini et al., 2010; Carroll, 2020). Η χαμηλή ευημερία, αντιθέτως, συσχετίζεται με συναισθηματική εξάντληση και φαινόμενα συναισθηματικής εργασίας, όπως η καταστολή ή η προσποίηση συναισθημάτων, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις θυμού και απογοήτευσης (Keller et al., 2014; Park & Ramirez, 2022).

Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο ευάλωτοι στη συναισθηματική δυσφορία, ιδίως όταν δεν διαθέτουν ανεπτυγμένες δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης ή επαρκή δίκτυα υποστήριξης (Saleem et al., 2019). Ως εκ τούτου, η διερεύνηση των συναισθημάτων τους και των στρατηγικών διαχείρισής τους καθίσταται κρίσιμη τόσο για τη διατήρηση της επαγγελματικής τους ευημερίας όσο και για την ενίσχυση της ανθεκτικότητάς τους στο σχολικό περιβάλλον.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των συναισθημάτων θυμού, απογοήτευσης και θετικών συναισθημάτων που βιώνουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην καθημερινή σχολική πρακτική, καθώς και των κοινωνικών και θεσμικών πλαισίων που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους. Η έρευνα εστιάζει στην επίδραση των βασικών πλαισίων του σχολικού περιβάλλοντος (διοίκηση, συνάδελφοι, μαθητές και γονείς) στη συναισθηματική εμπειρία των αρχάριων εκπαιδευτικών, στις στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων τους και στη σύνδεσή τους με την επαγγελματική ευημερία, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ανθεκτικότητα, υιοθετώντας μια μικτή ερευνητική προσέγγιση.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον ανωτέρω σκοπό, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα κοινωνικά πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος που διαμορφώνουν συναισθήματα απογοήτευσης, θυμού και ευημερίας των αρχάριων εκπαιδευτικών;
2. Πώς επηρεάζουν τα πλαίσια (διοίκηση, συνάδελφοι, μαθητές και γονείς) του σχολικού περιβάλλοντος τα συναισθήματα (θυμός, απογοήτευση και θετικά συναισθήματα) των αρχάριων εκπαιδευτικών;
3. Πώς διαχειρίζονται οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί αυτά τα συναισθήματα σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος;

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, με στόχο τη διερεύνηση των συναισθημάτων θυμού, απογοήτευσης και θετικών συναισθημάτων των αρχάριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σύγκριση με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, καθώς και των παραγόντων και στρατηγικών διαχείρισής τους. Ακόμη, εξετάζεται ο βαθμός ταύτισης των εκπαιδευτικών με το επάγγελμά τους. Η μεθοδολογία περιλαμβάνει δύο φάσεις: ποιοτική και ποσοτική.

Ποιοτική φάση: διαδικασία και δείγμα

Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε ποιοτική διερεύνηση με σκοπό τη θεμελίωση του ερευνητικού εργαλείου για τη δεύτερη φάση. Το ποιοτικό σκέλος επιδιώκει την ανάδειξη εννοιολογικών κατηγοριών και τυπολογικής γνώσης.

Το δείγμα αποτελούνταν από 20 εκπαιδευτικούς (18 γυναίκες, 2 άνδρες) από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές (αστικές και αγροτικές), με προϋπηρεσία 1–8 έτη. Στο πλαίσιο της μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης και λόγω της περιορισμένης θεωρητικής χαρτογράφησης του ερευνητικού πεδίου, η ποιοτική φάση της έρευνας βασίστηκε σε μη πιθανολογική δειγματοληψία με τη μέθοδο χιονοστιβάδας.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν, με τήρηση όλων των δεοντολογικών πρωτοκόλλων, ώστε να διασφαλιστεί η ακρίβεια και η αξιοπιστία της καταγραφής. Ο οδηγός συνέντευξης βασίστηκε στα ερευ-

νητικά ερωτήματα και τη σχετική βιβλιογραφία και δοκιμάστηκε πιλοτικά σε δύο συνεντεύξεις, με σκοπό τη βελτιστοποίησή τους. Η μέθοδος αυτή επέτρεψε την εις βάθος κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχόντων. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους, οι συμμετέχοντες κωδικοποιήθηκαν με αλφαριθμητικούς κωδικούς (π.χ. Ε1, Ε2).

Ποσοτική φάση: διαδικασία και δείγμα

Μετά την κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων, κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο για την ποσοτική φάση. Προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου σε δείγμα 25 εκπαιδευτικών (13 αρχάριοι και 12 έμπειροι), η οποία επέτρεψε τον έλεγχο της σαφήνειας των ερωτήσεων, τη βελτιστοποίησή του πριν από την κύρια έρευνα και επιβεβαίωσε τη λειτουργικότητα του εργαλείου.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Google Forms σε δείγμα 173 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Από αυτούς, οι 85 ήταν αρχάριοι με προϋπηρεσία από 1 έως 8 έτη και οι 88 έμπειροι με προϋπηρεσία άνω των 20 ετών. Το δείγμα αποτελούνταν από 79,2% γυναίκες και 20,8% άνδρες.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τριβαθμική κλίμακα Likert, για τη διερεύνηση των συναισθημάτων και της διαχείρισής τους σε σχέση με τα κοινωνικά πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος (διοίκηση, συνάδελφοι, μαθητές, γονείς), καθώς της ταύτισης με το επάγγελμα.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων υλοποιήθηκε με θεματική ανάλυση, μέσω κωδικοποίησης βασισμένης σε θεματικούς άξονες και σχάρες κωδίκων. Δημιουργήθηκαν πίνακες διασταύρωσης, δενδρογράμματα και κατηγοριοποιήσεις για την καταγραφή των σχέσεων μεταξύ κωδίκων και κατηγοριών, εξασφαλίζοντας εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Στην ποσοτική φάση, η στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων διεξήχθη με τη χρήση του λογισμικού SPSS. Περιλάμβανε περιγραφική στατιστική των δημογραφικών δεδομένων και των κλιμάκων Likert, συγκρίσεις μεταξύ αρχάριων και έμπειρων εκπαιδευτικών, καθώς και εφαρμογή του συντελεστή συσχέτισης Pearson για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ συναισθημάτων και ταύτισης με το επάγγελμα. Η ταύτιση εξετάστηκε σε τρεις διαστάσεις—βολονταρισμός, αυτοπραγμάτωση και κοινωνικός εαυτός—σύμφωνα με τη θεωρία του Mead.

Η συνδυαστική αυτή προσέγγιση επέτρεψε μια ολοκληρωμένη κατανόηση των συναισθημάτων των αρχάριων εκπαιδευτικών, των παραγόντων που τα διαμορφώνουν και των στρατηγικών διαχείρισής τους, καθώς και της σύνδεσής τους με την επαγγελματική ευημερία και την ανθεκτικότητα.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε σε δύο επίπεδα: ποιοτικό και ποσοτικό. Στόχος ήταν η πολυδιάστατη αποτύπωση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα συναισθήματα που βιώνουν και εκφράζουν στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και η διερεύνηση του βαθμού ταύτισής τους με το επάγγελμα.

Συναισθηματικές εμπειρίες και στρατηγικές διαχείρισης αρχάριων εκπαιδευτικών

Η ποιοτική φάση της έρευνας ανέδειξε ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο πλέγμα συναισθηματικών εμπειριών των αρχάριων εκπαιδευτικών, το οποίο διαμορφώνεται σε συνάρτηση με τα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος (διεύθυνση, συνάδελφοι, μαθητές, γονείς). Η θεματική ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων κατέδειξε διακριτές πηγές θυμού, απογοήτευσης και θετικών συναισθημάτων, καθώς και διαφοροποιημένες στρατηγικές διαχείρισής τους.

Θυμός: πηγές και πλαίσια εκδήλωσης

Ο θυμός αναδείχθηκε ως κυρίαρχο συναίσθημα στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων, ιδίως στις σχέσεις με τη σχολική διοίκηση και τους συναδέλφους. Οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν την εμφάνισή του σε αντισυναδελφικές συμπεριφορές, αυταρχικές πρακτικές, καθώς και σε έλλειψη σεβασμού ή θεσμικής νομιμότητας. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Αισθάνθηκα ότι δεχόμουν προσωπική επίθεση... είχε ύφος "αποφασίζω και διατάζω" και αισθάνθηκα ότι με υποτιμούσε» (Ε1).

Στο πλαίσιο των συναδελφικών σχέσεων, ο θυμός συνδέθηκε με την απουσία συνεργατικότητας και την υποτίμηση των αρχάριων εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνεται στη φράση: «Μας βλέπουν σαν "δεύτερης κατηγορίας" δασκάλους» (Ε2).

Αναφορικά με τους μαθητές, ο θυμός αποδίδεται κυρίως στη μη συμμόρφωση με τους κανόνες της τάξης και στις δυσκολίες διαχείρισης της σχολικής πειθαρχίας, ενώ στις σχέσεις με τους γονείς προκύπτει από παρεμβατικές ή επιθετικές στάσεις που αμφισβητούν το παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού: «Αντί να αναλάβουν την ευθύνη, κατηγορούσαν εμάς τις δασκάλες» (Ε3).

Απογοήτευση: προσδοκίες και ματαιώσεις

Η απογοήτευση φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τη διάψευση προσδοκιών και την έλλειψη στήριξης στο σχολικό περιβάλλον. Σε διοικητικό επίπεδο, αναδύεται όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αυθαίρετες αποφάσεις ή απουσία ουσιαστικής παρέμβασης σε προβλήματα πειθαρχίας: «Απογοήτευση είναι ότι αποφασίζει κάτι ο σύλλογος και ο διευθυντής κάνει ό,τι θέλει» (Ε4).

Στις σχέσεις με τους μαθητές, η απογοήτευση αποδίδεται στη μη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία και στην απόσταση μεταξύ απαιτήσεων και δυνατοτήτων: «Έχεις κάνει ό,τι μπορείς και τελικά να μην αλλάζει τίποτα» (Ε5).

Αντίστοιχα, η έλλειψη εμπιστοσύνης και συνεργασίας από τους γονείς ενισχύει το αίσθημα επαγγελματικής ματαίωσης: «Ένιωθα απογοήτευση γιατί έδειχναν ότι δεν με εμπιστεύονται» (Ε6).

Θετικά συναισθήματα και υποστηρικτικές σχέσεις

Παρά τις δυσκολίες που περιγράφονται, η ανάλυση ανέδειξε και σημαντικές πηγές θετικών συναισθημάτων. Η ηθική αναγνώριση από τη διεύθυνση, η υποστηρικτική ηγεσία και το θετικό εργασιακό κλίμα λειτουργούν ενδυναμωτικά για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς: «Ένιωθα ότι είχα ένα μαξιλαράκι ασφαλείας, ότι μπορούσα να βασιστώ πάνω τους» (Ε7).

Οι συνεργατικές σχέσεις με συναδέλφους, η ανταλλαγή υλικού και η αμοιβαία στήριξη ενισχύουν την επαγγελματική αυτοπεποίθηση, ενώ η ενεργή συμμετοχή των μαθητών και η αναγνώριση από τους γονείς ενδυναμώνουν το αίσθημα νοήματος του εκπαιδευτικού ρόλου: «Δεν με νοιάζει αν είναι άριστη μαθήτρια· με νοιάζει η προσπάθεια και το ενδιαφέρον» (Ε8).

Στρατηγικές διαχείρισης συναισθημάτων

Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ποικίλες στρατηγικές διαχείρισης θυμού και απογοήτευσης, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο. Στις σχέσεις με τη διοίκηση και τους συναδέλφους κυριαρχεί η εσωτερική ρύθμιση και η αποφυγή άμεσης σύγκρουσης: «Συγκρατώ όλα αυτά που σκέφτομαι... προσπαθώ να κάνω υπομονή» (Ε9).

Αντίθετα, στις σχέσεις με τους μαθητές παρατηρείται μεγαλύτερη ποικιλία πρακτικών, από την προσαρμογή της παιδαγωγικής στάσης και τον επαναπροσδιορισμό προσδοκιών έως την ενεργητική παρέμβαση. Στις σχέσεις με τους γονείς, κεντρική στρατηγική αποτελεί η επικοινωνία και, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο, η προσφυγή σε θεσμική διαμεσολάβηση για λόγους ασφάλειας και επαγγελματικής προστασίας.

Συνολικά, τα ευρήματα της ποιοτικής φάσης αναδεικνύουν τη συναισθηματική πολυπλοκότητα της πρώιμης επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών και αποτέλεσαν τη βάση για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου της ποσοτικής φάσης, διασφαλίζοντας τη σύνδεσή του με τις βιωμένες εμπειρίες των συμμετεχόντων.

Ποσοτικά ευρήματα

Περιγραφική Ανάλυση Δημογραφικών στοιχείων

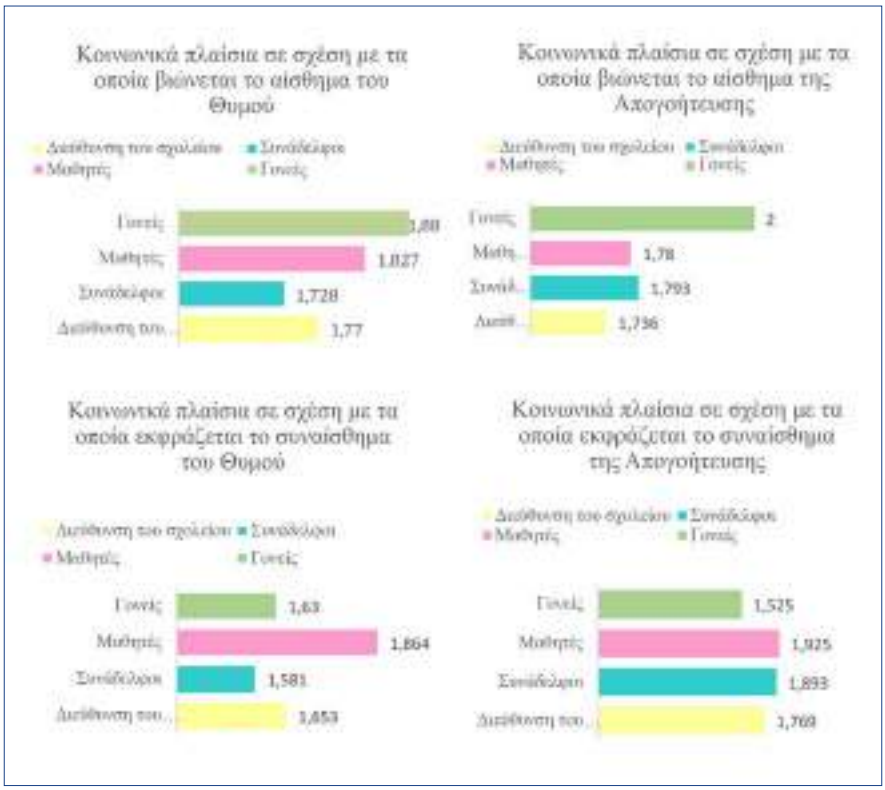
Στην ποσοτική ανάλυση, το δείγμα αποτέλεσαν 173 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (36 άνδρες, 137 γυναίκες), με ίσο περίπου καταμερισμό αρχάριων, με προϋπηρεσία έως 8 έτη (49,13%), και έμπειρων, με προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 20 έτη (50,87%). Η πλειονότητα των πρώτων κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο (89,4%), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους έμπειρους ήταν 42%. Η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης ήταν υψηλή (64,16%). Ωστόσο, τα ποσοστά κατοχής διδακτορικού τίτλου κυμάνθηκαν σε χαμηλά επίπεδα, τόσο στους αρχάριους (3,5%) όσο και στους έμπειρους (5,7%) εκπαιδευτικούς.

Περιγραφική Ανάλυση Ερωτηματολογίων

Για την ανάλυση των πορισμάτων των ερωτηματολογίων εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική, για να υπολογιστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας.

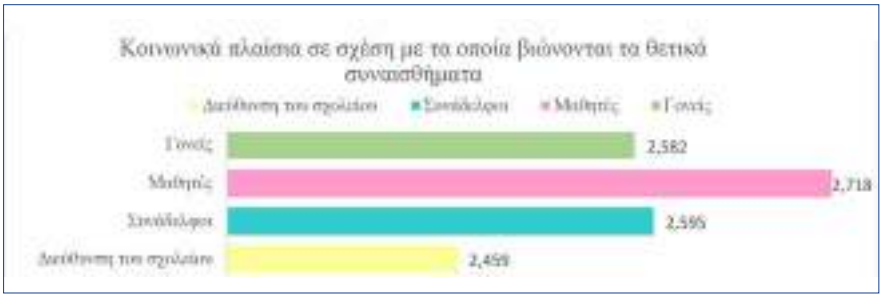
Βίωση και έκφραση αρνητικών συναισθημάτων: Θυμός και Απογοήτευση

Όσον αφορά τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων, οι γονείς αποτέλεσαν την κύρια πηγή θυμού (M=1,88) και απογοήτευσης (M=2,00), ενώ οι μαθητές και η διεύθυνση του σχολείου ακολουθούν σε ένταση. Αντίθετα, οι σχέσεις με τους συναδέλφους προκαλούν χαμηλότερη συναισθηματική φόρτιση. Παράλληλα, η έκφραση αρνητικών συναισθημάτων παρουσιάζει την ίδια τάση: περισσότερο θυμό και απογοήτευση απέναντι στους μαθητές και τη διεύθυνση, και λιγότερο προς τους γονείς και τους συναδέλφους.



Βίωση και έκφραση θετικών συναισθημάτων

Τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών συγκεντρώνουν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους μαθητές (M=2,718) και τους συναδέλφους (M=2,595), ενώ η διεύθυνση παρουσιάζει χαμηλότερη μέση τιμή (M=2,459).



Οι συσχετίσεις Pearson δείχνουν ότι τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες εμφανίζουν σημαντική θετική συνάφεια μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών πλαισίων, υποδηλώνοντας μια συνολική συναισθηματική συνέπεια στις σχολικές αλληλεπιδράσεις.

Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών

Η ανάλυση των διαστάσεων της ταύτισης με το επάγγελμα αποκάλυψε ότι η διάσταση του βολονταρισμού, που αφορά τη συνειδητή επιλογή και τη βούληση του ατόμου να ταυτιστεί με το επάγγελμά του, συνδέεται περισσότερο με τη βίωση θετικών συναισθημάτων απέναντι στους μαθητές (r=0,203, p=0,007), διότι οι εκπαιδευτικοί ταυτίζονται περισσότερο με το ρόλο τους ως στάση προσφοράς.

Η διάσταση της αυτοπραγμάτωσης αντανακλά την προσωπική ολοκλήρωση μέσα από τη διδασκαλία, με τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ότι εκφράζουν τον καλύτερο εαυτό τους μέσα στο επάγγελμα, και να εμφανίζουν περισσότερα θετικά συναισθήματα προς τους γονείς (r = ,261, p < ,001), τους μαθητές (r = ,210, p = ,006) και τη διεύθυνση του σχολείου (r = ,229, p = ,002). Αντίθετα, οι αρνητικές συσχετίσεις υποδεικνύουν ότι η μειωμένη αίσθηση αυτοπραγμάτωσης συνδέεται με συναισθήματα θυμού προς τους γονείς (r= -.209) και απογοήτευσης απέναντι στη διεύθυνση (r = -,196, p = ,010).

Τέλος, ο κοινωνικός εαυτός αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Όσο περισσότερο απογοητεύεται ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές, τόσο μειώνεται η κοινωνική του ταύτιση με τον ρόλο του (r = -,225, p = ,003). Αντίθετα, η θετική αναγνώριση και η καλή σχέση με μαθητές και συναδέλφους ενισχύουν τη σύνδεση με την επαγγελματική ταυτότητα.

Συνολικά, οι συσχετίσεις αυτές δείχνουν τη δυναμική και σύνθετη φύση του επαγγελματικού εαυτού: όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν το επάγγελμα ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης και κοινωνικής προσφοράς, εκδηλώνουν θετικά συναισθήματα, ενώ η αυτοπραγμάτωση και η συνειδητή ταύτιση μειώνουν την απογοήτευση και τον θυμό, ενισχύοντας έτσι την επαγγελματική πληρότητα και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τη συναισθηματική τους εμπειρία.

	Θυμός με Γονείς (Θ-Γ)	**Θυμός με Μαθητές (Θ- Μ)**	**Απογοήτευση με Μαθητές (Α- Μ)**	**Θετικά συναισθήματα με Μαθητές (ΘΑ- Μ)**	**Θετικά συναισθήματα με Διεύθυνση (Θ-Δ)**	**Θετικά συναισθήματα με Γονείς (Θ-Γ)**	**Έκφραση Απογοήτευσης με Διεύθυνση (Εκφρ. Απ.- Δ)**
Διάσταση Βολονταρισμού				r = -,203 p =,007			
Διάσταση Αυτοπραγμάτωσης	r = -,209 p =,006			r = -,210 p =,006	r = -,229 p =,002	r = -,261 p <,001	r = -,196 p =,010
Διάσταση Κοινωνικού Εαυτού («Εμένα») κατά Mead		r = -,072 p =,344	r = -,225 p =,003				

Σύνδεση ποιοτικών και ποσοτικών ευρημάτων

Η συνδυαστική ανάλυση των δύο μεθοδολογιών επιβεβαιώνει ότι οι αλληλεπιδράσεις με μαθητές και γονείς αποτελούν τον κύριο παράγοντα συναισθηματικής φόρτισης, ενώ οι σχέσεις με τους συναδέλφους ενισχύουν τα θετικά συναισθήματα και τη συναισθηματική ανθεκτικότητα. Τα ποιοτικά αποσπάσματα επιβεβαιώνουν τις ποσοτικές τάσεις, δίνοντας

φωνή στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ενώ η στατιστική ανάλυση τεκμηριώνει τις σχέσεις μεταξύ συναισθημάτων και ταύτισης με το επάγγελμα. Συνολικά, τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία υποστηρικτικών διαπροσωπικών σχέσεων και συνειδητής επαγγελματικής ταύτισης για τη διατήρηση της ψυχικής ευεξίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τον κοινωνικά διαμορφωμένο χαρακτήρα των συναισθημάτων των αρχάριων εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα αρνητικά συναισθήματα, όπως ο θυμός και η απογοήτευση, εμφανίζονται κυρίως σε συνθήκες πίεσης και περιορισμένης υποστήριξης και συνδέονται με δυσλειτουργικές σχέσεις με τη διεύθυνση, τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία αναδεικνύει τον ρόλο των διοικητικών πρακτικών, της συνεργασίας στο σχολείο και των διαπροσωπικών σχέσεων στη συναισθηματική εμπειρία των εκπαιδευτικών (Aelterman et al., 2007; Schmidt et al., 2021).

Αντίθετα, θετικά συναισθήματα αναδύονται μέσα από ουσιαστικές σχέσεις με μαθητές και συναδέλφους, την υποστήριξη γονέων και την αναγνώριση από τη διεύθυνση, ενισχύοντας την επαγγελματική ικανοποίηση και την ευημερία των εκπαιδευτικών (Hagenauer et al., 2015; Collie et al., 2015). Η διαχείριση των συναισθημάτων διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο, με αποστασιοποίηση να παρατηρείται κυρίως στις σχέσεις με τη διοίκηση και τους συναδέλφους, και επικοινωνιακές στρατηγικές στις αλληλεπιδράσεις με μαθητές και γονείς. Τέλος, τα ευρήματα δείχνουν ότι υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ταύτισης των αρχάριων εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνονται μέσω των διαστάσεων του Mead, συνδέονται με αυξημένη συναισθηματική ανθεκτικότητα, αναδεικνύοντας τη σημασία ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί βιώνουν τόσο αρνητικά (π.χ. θυμό, απογοήτευση) όσο και θετικά συναισθήματα μέσα από τις σχέσεις τους με τη διεύθυνση, τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς, με τις συναισθηματικές εμπειρίες να εμφανίζουν υψηλό βαθμό συσχέτισης ως προς την έντασή τους στα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Ο θυμός και η απογοήτευση εκδηλώνονται κυρίως στις αλλη-

λεπιδράσεις με τη διεύθυνση και τους συναδέλφους, ενώ τα θετικά συναισθήματα φαίνεται να ενισχύονται μέσα από ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές και υποστηρικτικές σχέσεις με τους γονείς, συνδεόμενα με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και ψυχοσυναισθηματικής ευημερίας. Η σύνδεση της συναισθηματικής εμπειρίας με πτυχές της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αναδεικνύει τη σημασία της αίσθησης νοήματος και προσωπικής εμπλοκής στο επάγγελμα για την ανάπτυξη ανθεκτικότητας. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη θεσμικής υποστήριξης, ενίσχυσης της συνεργασίας και καλλιέργειας θετικού σχολικού κλίματος, ενώ μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν τη χρονική εξέλιξη των συναισθημάτων και τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων μέτρησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies, 33*(3), 285–297. https://doi.org/10.1080/03055690701423085

Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction, 50*, 21–30. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005

Al-Naimi, S. R., Romanowski, M. H., & Du, X. (2020). Novice teachers' challenges and coping strategies in Qatari government schools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(5), 1–20. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.5.1

Aulen, A.-M., Pakarinen, E., Feldt, T., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching and Teacher Education, 102*, Article 103323. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323

Burić, I., & Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions, and work engagement among teachers: A two-wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies, 19*(7), 1917–1933. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9

Burger, J., Bellhauser, H., & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 103*, Article 103344.

Γεωργίου, Ε., & Κάμτσιος, Σ. (2024). Στρεσογόνοι παράγοντες, επαγγελματική εξουθένωση και ανθεκτικότητα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων και του ρόλου των δημογραφικών χαρακτηριστικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, σσ. 125- 147. Ανάκτηση από https://doi.org/10.12681/hjre.36445

Carroll, E. N. (2020, January). *A case study of the social and emotional well-being of beginning teachers* [Doctoral dissertation, Northcentral University]. ProQuest Dissertations & Theses.

Chang, M. L. (2009). Teacher emotional management in the classroom: Appraisals, regulation, and coping with emotions. *Educational Psychology Review, 21*(2), 193–218.

Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education, 55*, 68–77. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001

Collie, R. J., Perry, N. E., Shapka, J. D., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 788–799. http://dx.doi.org/10.1037/edu0000088

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*(8), 744–756. https://doi.org/10.1177/0734282915587990

Damásio, B., Melo, R., & Silva, J. (2013). Meaning in life, psychological well-being and quality of life in teachers. *Paidéia, 23*(54), 73–82. https://doi.org/10.1590/1982-43272354201309

Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for new teachers and ways of coping with them. *Journal of Education and Learning, 6*(3), 265–272. https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p265

Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology, 23*(2), 262–277. https://doi.org/10.1037/ocp0000070

Doyle, N. B., Downer, J. T., & Rimm-Kaufman, S. E. (2024). Understanding teachers' emotion regulation strategies and related teacher and classroom factors. *School Mental Health, 16*(1), 123–135. https://doi.org/10.1007/s12310-023-09624-8

Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Cogent Education, 9*(1), Article 2044583. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2044583

Dreer, B. (2024). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies, 50*(1), 61–77. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872

Esmaeili, F., Modirkhamene, S., & Alavinia, P. (2019). EFL teachers' emotions, their identity development, and teaching strategies: A constant-comparative approach. *International Journal of English Language & Translation Studies, 7*(4), 1–12. https://www.eltsjournal.org/archive/value7%20issue4/1-7-4-19.pdf

Gloria, C. T., Faulk, K. E., & Steinhardt, M. A. (2013). Positive affectivity predicts successful and unsuccessful adaptation to stress. *Motivation and Emotion, 37*(1), 185–193. https://doi.org/10.1007/s11031-012-9291-8

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1302–1316. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006

Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline, and the interpersonal teacher–student relationship. *European Journal of Psychology of Education, 30*(4), 385–403. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0

Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching, 18*(4), 417–440. https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044

Hou, Y., Chen, S., & Yu, S. (2023). Unspoken teacher conflict: Uncovering female novice teachers' conflict experiences in professional learning community. *Journal of Professional Capital and Community, 8*(2), 90–108.

Κουδιγκέλη, Φ. Δ. (2017). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. doi:10.12681/eadd/51909

Karakuş, M. (2013). Emotional intelligence and negative feelings: A gender-specific moderated mediation model. *Educational Studies, 39*(1), 68–82. https://doi.org/10.1080/03055698.2012.671514

Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation* (pp. 69–82). Routledge.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 702–715. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702

Kokkinos, C. M., & Stavropoulos, G. (2021). Novice teachers' perceptions of students' behavioral challenges instigating emotional self-regulation challenges in classroom management. *Journal of Educational Research and Practice, 11*(1), 123–135.

Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2022). The emotional journey of the beginning teacher: Phases and coping strategies. *Research Papers in Education, 37*(5), 615–635. https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2065518

Liu, W., Yuan, R., Liao, W., & Zhang, H. (2022). "I felt the whole world was against me!": A qualitative study of novice teachers' anger expression and regulation. *Educational Studies*. https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2117541

Martínez-Sierra, G., Arellano, J., & Hernández-Moreno, J. (2021). Which situations trigger emotions of secondary school mathematics teachers? *International Journal of Science and Mathematics Education, 20*(5), 1013–1032. https://doi.org/10.1007/s10763-021-10158-1

McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19–34.

McLellan, R., Faucher, C., & Venka, S. (2022). *Wellbeing and schooling: Cross cultural and cross disciplinary perspectives* (Vol. 4). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95205-1

Nalipay, M., King, R., Mordeno, I., & Wang, H. (2022). Are good teachers born or made? Teachers who hold a growth mindset about their teaching ability have better well-being. *Educational Psychology, 42*(1), 23–41. https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2001791

Novaco, R. W. (2016). Anger. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (2nd ed., pp. 1–6). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00003-4

Parker, P., & Martin, A. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 68–75.

Parker, P., Martin, A., Colmar, S., & Liem, G. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 503–513. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001

Paulsen, M. (2020). Appearance of experience as form and process. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 54*(4), 861–879. https://doi.org/10.1007/s12124-020-09526-3

Pepe, A., & Addimando, L. (2014). Teacher–parent relationships: Influence of gender and education on organizational parents' counterproductive behaviors. *European Journal of Psychology of Education, 29*(3), 503–519. https://doi.org/10.1007/s10212-014-0210-0

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315–341.

Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings, and coping strategies. *European Journal of Teacher Education, 36*(3), 240–260. https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192

Prakke, B., Van Peet, A., & Van der Wolf, K. (2007). Challenging parents, teacher occupational stress, and health in Dutch primary schools. *International Journal about Parents in Education, 1*(0), 36–44. https://doi.org/10.54195/ijpe.18247

Ritchie, K. C., Young, C., Hayre, K., Stemmler, P., King, S., & McGonnell, M. (2023). Exploring teachers' emotions in Eastern Canada: Understanding positive, neutral, and negative experiences. *Social Sciences & Humanities Open, 8*(1), Article 100674. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100674

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology, 29*(4), 8–17.

Saleem, A., Muhammad, Y., & Masood, S. (2019). Negative emotions and self-created challenges of novice public-school teachers in managing classroom behavior. *University of Education, Lahore.* (No DOI; grey literature)

Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J., & Kunter, M. (2021). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Learning and Instruction, 76*, Article 101442. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101442

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Shoffner, M. (2011). Considering the first year: Reflection as a means to address beginning teachers' concerns. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 17*(4), 417–433. https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580518

Simbula, S. (2010). Daily fluctuations in teachers' well-being: A diary study using the Job Demands–Resources model. *Anxiety, Stress, & Coping, 23*(5), 563–584. https://doi.org/10.1080/10615801003728273

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education, 10*(7), 1400–1424. https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104

Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 16*(6), 735–751. https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690

Stephanou, G., & Oikonomou, A. (2018). Teacher emotions in primary and secondary education: Effects of self-efficacy and collective-efficacy, and problem-solving appraisal as a moderating mechanism. *Psychology, 9*(4), 820–875. https://doi.org/10.4236/psych.2018.94053

Veronese, G., Pepe, A., Dagdukee, J., & Yaghi, S. (2018). Social capital, affect balance and personal well-being among teachers in Israel and Palestine. *Teachers and Teaching, 24*(8), 951–964. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1508431

Wang, H., Chiu, M. M., & Hall, N. C. (2023). Teacher anger as a double-edged sword: Contrasting trait and emotional labor effects. *Motivation and Emotion, 47*(4), 650–668. https://doi.org/10.1007/s11031-023-10027-0

Weiland, A. (2021). Teacher well-being: Voices in the field. *Teaching and Teacher Education, 99*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103250

Χριστοδούλου, Μ. (2022). Τι είναι το θέμα; Οι παραλλαγές της Θεματικής Ανάλυσης στην εκπαιδευτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 144–166. https://doi.org/10.12681/hjre.30483

Χριστοδούλου, Μ. (2022). Μια τυπολογία των ερευνητικών σχεδίων στην ποιοτική έρευνα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 159*(2), Άρθρο 00. https://doi.org/10.12681/grsr.30827

Yurtseven, N., & Saraç, S. (2022). Teacher emotions and teacher self-regulation: Insights from teachers' perspectives. *International Electronic Journal of Elementary Education, 14*(5), 627–641.

Από την αμφιβολία στην αυτοπεποίθηση: Διερεύνηση της αλλαγής στάσεων υποψήφιων εκπαιδευτικών απέναντι στα Μαθηματικά

Δήμητρα Ρεμούνδου
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
dremoundou@aegean.gr

Ρόζα Βλάχου
Μέλος ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
r.vlachou@aegean.gr

Ευγένιος Αυγερινός
Αφυπηρετήσας Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
eavgerinos@gmail.com

Περίληψη

Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στα Μαθηματικά αποτελούν κρίσιμο παράγοντα της μαθηματικής εκπαίδευσης, καθώς επηρεάζουν όχι μόνο τη διδακτική τους πρακτική και το μαθησιακό κλίμα της τάξης, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται, προσεγγίζουν και νοηματοδοτούν το μάθημα. Η παρούσα μελέτη διερευνά τις στάσεις υποψήφιων δασκάλων απέναντι στα Μαθηματικά και τη μεταβολή τους μετά την παρακολούθηση ενός εξαμηνιαίου πανεπιστημιακού μαθήματος. Συμμετείχαν υποψήφιοι δάσκαλοι, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο στην αρχή και στο τέλος του εξαμήνου, αποτυπώνοντας το ενδιαφέρον τους για τα Μαθηματικά, την αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων τους και τις αντιλαμβανόμενες κοινωνικές προσδοκίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν μικρή βελτίωση στις στάσεις των φοιτητών, κυρίως ως προς το ενδιαφέρον και την αυτοπεποίθησή τους για τη διδασκαλία του μαθήματος, ενώ οι κοινωνικές προσδοκίες παρέμειναν σχετικά σταθερές.

Λέξεις-κλειδιά: στάσεις, Μαθηματικά, υποψήφιοι δάσκαλοι.

Abstract

Teachers' attitudes toward Mathematics constitute a critical factor in mathematics education, as they influence not only their teaching practice and the classroom learning climate, but also the way students perceive, approach, and make sense of the subject. The present study investigates the attitudes of prospective teachers toward Mathematics and their change after attending a semester-long university course. Prospective teachers participated in the study by completing a questionnaire at the beginning and at the end of the semester, capturing their interest in Mathematics, their self-assessment of their abilities, and their perceived social expectations. The results showed a slight improvement in students' attitudes, mainly in terms of their interest and self-confidence in teaching the subject, while social expectations remained relatively stable.

Keywords: attitudes, Mathematics, prospective teachers.

Εισαγωγή

Τα Μαθηματικά αποτελούν θεμελιώδες γνωστικό αντικείμενο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς σε αυτό το στάδιο τίθενται οι βάσεις της μαθηματικής σκέψης και αναπτύσσονται δεξιότητες που επηρεάζουν τη μετέπειτα σχολική πορεία των μαθητών. Η διδασκαλία τους δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων και διαδικασιών, αλλά συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση στάσεων, συναισθημάτων και αντιλήψεων απέναντι στο μάθημα. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός, καθώς λειτουργεί όχι μόνο ως φορέας γνώσης, αλλά και ως πρότυπο που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν τα Μαθηματικά.

Έρευνες έχουν αναδείξει ότι οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Μαθηματικά επηρεάζουν τη διδακτική τους πρακτική, το κλίμα της τάξης και, τελικά, τις επιδόσεις και τις στάσεις των μαθητών (Ma & Kishor, 1997). Ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι το γεγονός ότι αρκετοί υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, ακόμη και κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών, εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα, χαμηλή αυτοπεποίθηση ή άγχος σε σχέση με το μάθημα. Τέτοιες στά-

σεις ενδέχεται να μεταφερθούν, έμμεσα ή άμεσα, στους μαθητές τους, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο αρνητικών εμπειριών και μειωμένης εμπλοκής με τα Μαθηματικά.

Η ανάγκη διερεύνησης των στάσεων των μελλοντικών δασκάλων και της πιθανής μεταβολής τους μέσα από τη συστηματική ενασχόληση με το αντικείμενο καθίσταται, επομένως, ιδιαίτερα σημαντική. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο πανεπιστημιακά μαθήματα Μαθηματικών μπορούν να επηρεάσουν το ενδιαφέρον, την αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση των φοιτητών ενδέχεται να συμβάλει στον σχεδιασμό πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση των στάσεων υποψήφιων δασκάλων απέναντι στα Μαθηματικά και στη μεταβολή τους μετά την παρακολούθηση ενός εξαμηνιαίου μαθήματος Μαθηματικών, αναδεικνύοντας τη σημασία της ενίσχυσης των μαθηματικών γνώσεων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η μελέτη των στάσεων και των πεποιθήσεων απέναντι στα Μαθηματικά έχει αποτελέσει διαχρονικά κεντρικό άξονα της έρευνας στη μαθηματική εκπαίδευση, καθώς συνδέεται άμεσα τόσο με τη μαθησιακή επίδοση όσο και με τη διδακτική πρακτική. Οι πεποιθήσεις ενός ατόμου για τα Μαθηματικά δεν ταυτίζονται με αντικειμενικά τεκμηριωμένες γνώσεις, αλλά συγκροτούν ένα πλέγμα υποκειμενικών αντιλήψεων και συναισθημάτων που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει το αντικείμενο (Pehkonen, 2001). Το συναισθηματικό στοιχείο αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των πεποιθήσεων και συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση στάσεων, θετικών ή αρνητικών, απέναντι στο μάθημα.

Οι στάσεις για τα Μαθηματικά περιλαμβάνουν συναισθηματικές αντιδράσεις, γνωστικές αξιολογήσεις και πρότυπα συμπεριφοράς που σχετίζονται με το αντικείμενο (Hart, 1989). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, βασικές διαστάσεις των στάσεων αυτών είναι η αυτοπεποίθηση, το άγχος, η αντιλαμβανόμενη αξία του μαθήματος, η ευχαρίστηση, τα κίνητρα καθώς και οι προσδοκίες του κοινωνικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Tapia & Marsh, 2004). Οι παράγοντες αυτοί δεν λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά αλληλεπιδρούν, διαμορφώνοντας τη συνολική εμπειρία του ατόμου σε σχέση με τα Μαθηματικά.

Ιδιαίτερη θέση στην έρευνα για τα συναισθήματα προς τα Μαθη-

ματικά κατέχει η έννοια του μαθηματικού άγχους. Το μαθηματικό άγχος έχει οριστεί ως το αίσθημα φόβου ή έντονης δυσφορίας που βιώνει το άτομο σε καταστάσεις που απαιτούν μαθηματική σκέψη ή επίλυση προβλημάτων και το οποίο μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τόσο την επίδοση όσο και τη διάθεση ενασχόλησης με τα Μαθηματικά στην καθημερινή ζωή (Richardson & Suinn, 1972). Μεταγενέστερες έρευνες έχουν αναδείξει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του φαινομένου, επισημαίνοντας ότι περιλαμβάνει συναισθηματικούς, γνωστικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες, όπως η πίεση από αξιολογικές διαδικασίες, το άγχος εξετάσεων και η αίσθηση ανεπάρκειας (Bai et al., 2009).

Η σχέση μεταξύ στάσεων, πεποιθήσεων και επίδοσης των μαθητών έχει διερευνηθεί εκτενώς και έχει αναδείξει τις στάσεις των μαθητών για τα Μαθηματικά ως σημαντικό παράγοντα της μαθηματικής τους επίδοσης (Ma & Kishor, 1997). Πλήθος ερευνών έχει δείξει ότι, αν και οι μαθητές αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα και τη σημασία των Μαθηματικών, συχνά τα αντιλαμβάνονται ως δύσκολα ή μη ελκυστικά, γεγονός που επηρεάζει τη μαθησιακή τους πορεία (Hannula et al., 1996). Παράλληλα, έχει διαπιστωθεί ότι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των μαθητών σχετίζονται με τις επιδόσεις τους, καθώς αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στη μαθησιακή διαδικασία (Garofalo, 1989· Gómez-Chacón, 2000).

Αντίστοιχα ευρήματα έχουν καταγραφεί και στον πληθυσμό των μελλοντικών δασκάλων. Έρευνες σε φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων αναφέρουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό έχει βιώσει αρνητικές εμπειρίες στη σχολική του πορεία στα Μαθηματικά και εμφανίζει αυξημένα επίπεδα μαθηματικού άγχους (Gresham, 2007· Harper & Daane, 1998). Παράγοντες όπως ο φόβος του λάθους, οι απαιτήσεις για άμεσες και «σωστές» απαντήσεις, τα λεκτικά προβλήματα, ο περιορισμένος χρόνος σε εξετάσεις και η χαμηλή αυτοπεποίθηση έχουν αναγνωριστεί ως βασικές πηγές άγχους για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Gresham, 2007).

Οι στάσεις και το μαθηματικό άγχος των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα. Μελέτες δείχνουν ότι επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων ως προς τη διδασκαλία των Μαθηματικών (Gresham, 2008), καθώς και την επιλογή μεθόδων, δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικού υλικού (Hart, 2002). Εκπαιδευτικοί με υψηλό μαθηματικό άγχος τείνουν να χρησιμοποιούν πιο περιορισμένες και λιγότερο διερευνητικές διδακτικές προσεγγίσεις, ενώ η μείωση του άγχους συνδέεται με την υιοθέτηση πλουσιότερων και πιο

απαιτητικών μαθησιακών εμπειριών. Επιπλέον, έχει επισημανθεί ότι το άγχος και οι αρνητικές στάσεις των δασκάλων μπορούν να μεταδοθούν στους μαθητές, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση αντίστοιχα αρνητικών στάσεων απέναντι στα Μαθηματικά.

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η καλλιέργεια θετικών στάσεων στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη βελτίωση της μαθηματικής εκπαίδευσης. Οι στάσεις των μελλοντικών δασκάλων απέναντι στα μαθηματικά επηρεάζουν σημαντικά την εκπαίδευσή τους και η αλλαγή αυτών των στάσεων μπορεί να προκύψει μέσα από στοχευμένα προγράμματα κατάρτισης, υπογραμμίζοντας παράλληλα τη στενή αλληλεπίδραση μεταξύ των συναισθημάτων, γνώσεων και στάσεων προς τα μαθηματικά. (Panero et al., 2023). Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων προσφέρει ένα πεδίο παρέμβασης, στο οποίο η συστηματική και ουσιαστική ενασχόληση με τα Μαθηματικά μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο γνωστικά, αλλά και μετασχηματιστικά ως προς τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα των φοιτητών (Stevens & Wenner, 1996).

Μεθοδολογία

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων υποψήφιων δασκάλων απέναντι στα Μαθηματικά και της μεταβολής τους μετά την παρακολούθηση ενός εξαμηνιαίου πανεπιστημιακού μαθήματος. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με ένα ερωτηματολόγιο πριν (pre-test) και μετά (post-test) την παρακολούθηση ενός εξαμηνιαίου μαθήματος Μαθηματικών. Συμπληρωματικά, χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικά δεδομένα από ανοιχτές ερωτήσεις, ώστε να αποτυπωθούν σε μεγαλύτερο βάθος οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις των φοιτητών.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από φοιτητές ενός Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που παρακολούθησαν το υποχρεωτικό μάθημα των Μαθηματικών κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2024-2025. Το αρχικό ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 148 φοιτητές, ενώ το τελικό (post-test) από 207 φοιτητές. Από αυτούς, 101 φοιτητές απάντησαν και στις δύο φάσεις της έρευνας και αποτέλεσαν το βασικό υποσύνολο για τη συγκριτική ανάλυση των μεταβολών στις στάσεις.

Συλλογή δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων περιλάμβανε κλειστές ερωτήσεις με πενταβάθμια κλίμακα Likert, ως εξής: 1. Καθόλου, 2. Πολύ λίγο, 3. Λίγο, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ, καθώς και ανοιχτές ερωτήσεις που στόχευαν στην αποτύπωση των εμπειριών των φοιτητών και της σχέσης τους με το μάθημα των Μαθηματικών. Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου ήταν ικανοποιητική, με τον συντελεστή Cronbach's α = 0,81, τιμή που υποδηλώνει ικανοποιητική αξιοπιστία και επιτρέπει τη χρήση των κλιμάκων για ερευνητικούς σκοπούς. Το ερωτηματολόγιο οργανώθηκε σε τρεις βασικές θεματικές ενότητες, οι οποίες αφορούσαν το ενδιαφέρον των φοιτητών για τα Μαθηματικά, την αυτοαξιολόγηση των μαθηματικών τους ικανοτήτων και της ικανότητάς τους να διδάξουν το μάθημα, καθώς και τις αντιλαμβανόμενες κοινωνικές προσδοκίες από το οικογενειακό, φιλικό και ευρύτερο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον.

Οι φοιτητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μία φορά στην αρχή του εξαμήνου, πριν από την ουσιαστική επαφή τους με το περιεχόμενο του μαθήματος, και μία ακόμα φορά στο τέλος του εξαμήνου. Το μάθημα που παρακολούθησαν οι φοιτητές καλύπτει μεγάλο εύρος μαθηματικών εννοιών και θεωρείται απαιτητικό, γεγονός που το καθιστά κατάλληλο πλαίσιο για τη διερεύνηση πιθανών μεταβολών στις στάσεις.

Ανάλυση δεδομένων

Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με χρήση του λογισμικού R (R Package), ενώ το Excel χρησιμοποιήθηκε για την οργάνωση και παρουσίαση των δεδομένων. Αρχικά υπολογίστηκαν περιγραφικά στατιστικά μέτρα (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις) για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Για τη διερεύνηση της μεταβολής των στάσεων των φοιτητών που συμμετείχαν και στις δύο μετρήσεις (N = 101), πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test για εξαρτημένα δείγματα. Τα ποιοτικά δεδομένα από τις ανοιχτές ερωτήσεις αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση, με στόχο τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων και εμπειριών που σχετίζονται με τη στάση των φοιτητών απέναντι στα Μαθηματικά και τη διδακτική τους επάρκεια.

Αποτελέσματα

Στάσεις και πεποιθήσεις για τα Μαθηματικά

Η ανάλυση του πρώτου ερωτηματολογίου βασίστηκε στις απαντήσεις 148 φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και αποσκοπούσε στην αποτύπωση των αρχικών στάσεων τους απέναντι στα Μαθηματικά.

Σε ό,τι αφορά την αυτοαξιολόγηση των γνώσεών τους, ποσοστό περίπου 46% των φοιτητών δήλωσε ότι θεωρεί πως γνωρίζει αρκετά καλά την ύλη που απαιτείται για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Δημοτικό, και το 36% εμφανίστηκε πιο σίγουρο δηλώνοντας ότι τη γνωρίζει πολύ καλά (Γράφημα 1).

Γράφημα 1. *Απαντήσεις στην ερώτηση για τη γνώση της ύλης των Μαθηματικών Δημοτικού.*

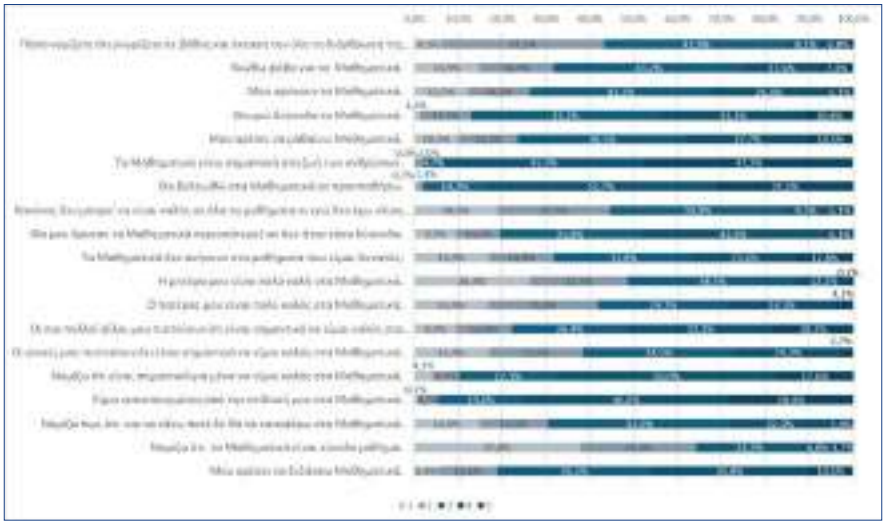
Η ανάλυση των απαντήσεων του πρώτου ερωτηματολογίου ανέδειξε ένα σύνθετο προφίλ στάσεων των φοιτητών απέναντι στα Μαθηματικά, στο οποίο συνυπάρχουν θετικές αντιλήψεις για τη σημασία του μαθήματος με επιφυλάξεις ως προς τη δυσκολία και την προσωπική επάρκεια (Πίνακας 1, Γράφημα 2). Συγκεκριμένα, το 25% των φοιτητών δήλωσε ότι νιώθει φόβο για τα Μαθηματικά, ενώ το 43,9% τα χαρακτήρισε ως δύσκολο μάθημα. Παράλληλα, μόνο το 12,9% συμφώνησε με τη δήλωση ότι τα Μαθηματικά είναι εύκολο μάθημα, γεγονός που επιβεβαιώνει την αντίληψη της αυξημένης δυσκολίας του αντικειμένου.

Πίνακας 1. *Ποσοστά συμφωνίας στις ερωτήσεις.*

Ερώτηση	**Ποσοστό συμφωνίας % (Πολύ/Πάρα πολύ)**
Νιώθω φόβο για τα Μαθηματικά.	25
Μου αρέσουν τα Μαθηματικά.	32,5
Θεωρώ δύσκολα τα Μαθηματικά.	43,9
Μου αρέσει να μαθαίνω Μαθηματικά.	37,8
Τα Μαθηματικά είναι σημαντικά στη ζωή των ανθρώπων.	93,2
Θα βελτιωθώ στα Μαθηματικά αν προσπαθήσω.	83,8
Κανένας δεν μπορεί να είναι καλός σε όλα τα μαθήματα κι εγώ δεν έχω κλίση στα Μαθηματικά.	15,6
Θα μου άρεσαν τα Μαθηματικά περισσότερο αν δεν ήταν τόσο δύσκολα.	48,7
Τα Μαθηματικά δεν ανήκουν στα μαθήματα που είμαι δυνατός.	36,4
Νομίζω ότι τα Μαθηματικά είναι εύκολο μάθημα.	12,9
Η μητέρα μου είναι πολύ καλή στα Μαθηματικά.	28,4
Ο πατέρας μου είναι πολύ καλός στα Μαθηματικά.	51,3
Οι πιο πολλοί φίλοι μου πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να είμαι καλός στα Μαθηματικά.	27
Οι γονείς μου πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να είμαι καλός στα Μαθηματικά.	67,6
Νομίζω ότι είναι σημαντικό για μένα να είμαι καλός στα Μαθηματικά.	75
Είμαι ικανοποιημένος από την επίδοσή μου στα Μαθηματικά.	27,7
Νομίζω πως ότι και να κάνω ποτέ δε θα τα καταφέρω στα Μαθηματικά.	11,5
Μου αρέσει να διδάσκω Μαθηματικά.	45,9

Όσον αφορά το ενδιαφέρον για τα Μαθηματικά, το 32,5% των φοιτητών δήλωσε ότι τους αρέσουν τα Μαθηματικά και το 37,8% ότι τους αρέσει να μαθαίνουν Μαθηματικά. Αξιοσημείωτο είναι ότι σχεδόν οι μισοί φοιτητές (48,7%) ανέφεραν ότι θα τους άρεσαν περισσότερο τα Μαθηματικά αν δεν ήταν τόσο δύσκολα, στοιχείο που υποδηλώνει ότι η δυσκολία λειτουργεί ανασταλτικά στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων. Σε επίπεδο αυτοαντίληψης, το 36,4% των φοιτητών δήλωσε ότι τα Μαθηματικά δεν ανήκουν στα μαθήματα στα οποία είναι δυνατοί, ενώ μόλις το 27,7% ανέφερε ότι είναι ικανοποιημένο από την επίδοσή του στο μάθημα. Ωστόσο, η πλειονότητα των φοιτητών (83,8%) εξέφρασε την πεποίθηση ότι μπορεί να βελτιωθεί στα Μαθηματικά αν προσπαθήσει, γεγονός που καταδεικνύει την ύπαρξη θετικών προσδοκιών για πρόοδο. Παράλληλα, χαμηλό ποσοστό (11,5%) συμφώνησε με τη δήλωση ότι ό,τι κι αν κάνει δεν θα τα καταφέρει στα Μαθηματικά, στοιχείο που δείχνει ότι οι έντονα απαισιόδοξες πεποιθήσεις δεν είναι εκτεταμένες.

Γράφημα 2. *Αναλυτικές απαντήσεις στο πρώτο ερωτηματολόγιο.*



Ιδιαίτερα θετικά εμφανίζονται τα αποτελέσματα που αφορούν την αντιλαμβανόμενη αξία των Μαθηματικών, καθώς το 93,2% των φοιτητών συμφώνησε ότι τα Μαθηματικά είναι σημαντικά στη ζωή των ανθρώπων και το 75% δήλωσε ότι θεωρεί σημαντικό για τον ίδιο να είναι

καλός στο μάθημα. Οι κοινωνικές προσδοκίες καταγράφηκαν επίσης σε υψηλά επίπεδα, με το 67,6% των φοιτητών να αναφέρει ότι οι γονείς τους πιστεύουν πως είναι σημαντικό να είναι καλοί στα Μαθηματικά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους φίλους ήταν αισθητά χαμηλότερο (27%). Σε ό,τι αφορά το οικογενειακό πρότυπο, το 28,4% των φοιτητών δήλωσε ότι η μητέρα του είναι πολύ καλή στα Μαθηματικά, ενώ το ποσοστό για τον πατέρα ανήλθε στο 51,3%.

Τέλος, σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος, το 45,9% των φοιτητών δήλωσε ότι του αρέσει να διδάσκει Μαθηματικά, στοιχείο που δείχνει ότι, παρά τις δυσκολίες και τις επιφυλάξεις, ένα σημαντικό ποσοστό υποψήφιων δασκάλων διατηρεί θετική στάση απέναντι στη μελλοντική διδακτική ενασχόληση με το αντικείμενο.

Σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι φοιτητές ανέφεραν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού επηρέασε σημαντικά τις στάσεις τους απέναντι στα μαθηματικά, είτε θετικά είτε αρνητικά, υπογραμμίζοντας τη σημασία της διδακτικής προσέγγισης στην αρχική εκπαίδευση δασκάλων.

Σύγκριση αποτελεσμάτων pre-test και post-test

Η σύγκριση των απαντήσεων των φοιτητών πριν και μετά την παρακολούθηση του εξαμηνιαίου μαθήματος δείχνει μεταβολές στις στάσεις τους απέναντι στα Μαθηματικά, με εντονότερες αλλαγές σε διαστάσεις που σχετίζονται με την αυτοαντίληψη, το ενδιαφέρον και την αυτοπεποίθηση.

Στο pre-test, η πλειονότητα των φοιτητών τοποθετούνταν στις μεσαίες κατηγορίες ως προς το πόσο καλά γνωρίζουν το αντικείμενο των Μαθηματικών που απαιτείται για τη διδασκαλία στο Δημοτικό, με το 46,5% να δηλώνει διαφωνία (1–2) και μόλις το 17,8% συμφωνία (4–5). Στο post-test παρατηρείται σαφής μετατόπιση προς υψηλότερα επίπεδα, καθώς το ποσοστό συμφωνίας αυξάνεται στο 38,1%, ενώ το ποσοστό διαφωνίας μειώνεται σημαντικά στο 13,4%, γεγονός που υποδηλώνει ενίσχυση της αντιλαμβανόμενης διδακτικής επάρκειας.

Ο φόβος για τα Μαθηματικά παρουσιάζει μικρή αλλά διακριτή μείωση. Στο pre-test, το 24,7% των φοιτητών συμφωνούσε ότι νιώθει φόβο, ενώ στο post-test το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 29,7%, με παράλληλη μείωση των ουδέτερων απαντήσεων. Η εικόνα αυτή δείχνει μια πόλωση των στάσεων, χωρίς όμως ουσιαστική αύξηση του έντονου άγχους. Παράλληλα, η αντίληψη των Μαθηματικών ως δύσκολου μαθήματος παραμένει ισχυρή και στα δύο χρονικά σημεία, με ποσοστά συμφωνί-

ας 46,6% στο pre-test και 48,5% στο post-test, γεγονός που υποδηλώνει ότι η αντίληψη της δυσκολίας δεν μεταβάλλεται εύκολα.

Σημαντική βελτίωση καταγράφεται στο ενδιαφέρον για τα Μαθηματικά. Ενώ στο pre-test μόνο το 30,7% των φοιτητών δήλωνε ότι τους αρέσουν τα Μαθηματικά, στο post-test το ποσοστό αυτό αυξάνεται στο 49%. Αντίστοιχα, η ευχαρίστηση από τη μάθηση των Μαθηματικών παρουσιάζει αξιοσημείωτη άνοδο, με το ποσοστό συμφωνίας να αυξάνεται από 38,6% σε 58,4%, γεγονός που δείχνει πιο θετική συναισθηματική σχέση με το αντικείμενο μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος.

Οι πεποιθήσεις που σχετίζονται με την προσωπική ικανότητα και τη δυνατότητα βελτίωσης εμφανίζουν σαφή θετική μεταβολή. Ήδη στο pre-test, υψηλό ποσοστό φοιτητών (86,2%) πίστευε ότι μπορεί να βελτιωθεί στα Μαθηματικά αν προσπαθήσει, ποσοστό που παραμένει υψηλό και στο post-test (77,0%), με μετατόπιση προς τις ανώτερες κατηγορίες συμφωνίας. Παράλληλα, οι έντονα αρνητικές πεποιθήσεις μειώνονται, καθώς το ποσοστό των φοιτητών που συμφωνούν ότι ό,τι κι αν κάνουν δεν θα τα καταφέρουν στα Μαθηματικά μειώνεται από 11,9% σε 10,9%, ενώ αυξάνεται το ποσοστό έντονης διαφωνίας.

Η αξία των Μαθηματικών παραμένει εξαιρετικά υψηλή και στα δύο ερωτηματολόγια. Στο pre-test, το 95,1% των φοιτητών συμφωνούσε ότι τα Μαθηματικά είναι σημαντικά στη ζωή των ανθρώπων, ποσοστό που παραμένει υψηλό στο post-test, με μεγαλύτερη συγκέντρωση στην απόλυτη συμφωνία. Αντίστοιχα, παραμένει σε υψηλό επίπεδο και η προσωπική σημασία του μαθήματος, ποσοστό συμφωνίας 77,2%. Οι αντιλαμβανόμενες γονεϊκές προσδοκίες είναι επίσης σταθερές (περίπου 65%), ενώ οι προσδοκίες των φίλων είναι σχετικά χαμηλότερες (περίπου 27%).

Τέλος, η στάση απέναντι στη διδασκαλία των Μαθηματικών εμφανίζει μικρή θετική μεταβολή. Στο pre-test, το 46,5% των φοιτητών δήλωνε ότι του αρέσει να διδάσκει Μαθηματικά, ενώ στο post-test το ποσοστό αυτό αυξάνεται στο 47,5%, με ελαφρά ενίσχυση της απόλυτης συμφωνίας. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς συνδέεται άμεσα με τη μελλοντική διδακτική πρακτική των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Ο μέσος όρος των απαντήσεων των 101 φοιτητών που απάντησαν και στα δύο ερωτηματολόγια αυξήθηκε από 3,188 (SD = 0,574) στο pre-test σε 3,233 (SD = 0,559) στο post-test (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. *Μέσοι όροι για τους 101 συμμετέχοντες στο pre και στο post test.*

	Pre-test		**Post-test**	
Ερώτηση	**Μέσος όρος**	**Διασπορά**	**Μέσος όρος**	**Διασπορά**
1. Πόσο νομίζετε ότι γνωρίζετε σε βάθος και έκταση την ύλη, τη διάρθρωση της ύλης και σφαιρικά το αντικείμενο των Μαθηματικών που χρειάζεται κανείς για να διδάξει επαρκώς τα Μαθηματικά στο Δημοτικό;	2,72	0,90	3,32	0,62
2. Νιώθω φόβο για τα Μαθηματικά.	2,86	1,22	3,00	1,39
3. Μου αρέσουν τα Μαθηματικά.	3,00	1,14	3,15	1,14
4. Θεωρώ δύσκολα τα Μαθηματικά.	3,41	0,77	3,52	0,98
5. Μου αρέσει να μαθαίνω Μαθηματικά.	3,14	1,21	3,57	1,31
6. Τα Μαθηματικά είναι σημαντικά στη ζωή των ανθρώπων.	4,39	0,46	4,54	0,40
7. Θα βελτιωθώ στα Μαθηματικά αν προσπαθήσω.	4,12	0,56	4,04	0,99
8. Κανένας δεν μπορεί να είναι καλός σε όλα τα μαθήματα κι εγώ δεν έχω κλίση στα Μαθηματικά.	2,58	1,18	2,79	1,56
9. Θα μου άρεσαν τα Μαθηματικά περισσότερο, αν δεν ήταν τόσο δύσκολα.	3,26	1,09	3,25	1,29
10. Τα Μαθηματικά δεν ανήκουν στα μαθήματα που είμαι δυνατός.	3,01	1,58	3,11	1,56
11. Νομίζω ότι τα Μαθηματικά είναι εύκολο μάθημα.	2,39	1,05	2,66	1,80
12. Η μητέρα μου είναι πολύ καλή στα Μαθηματικά.	2,74	1,27	3,18	1,74

13. Ο πατέρας μου είναι πολύ καλός στα Μαθηματικά.	3,38	1,43	2,74	1,16
14. Οι πιο πολλοί φίλοι μου πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να είμαι καλός στα Μαθηματικά.	2,74	1,19	3,64	1,26
15. Οι γονείς μου πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να είμαι καλός στα Μαθηματικά.	3,71	0,93	3,95	0,73
16. Νομίζω ότι είναι σημαντικό για μένα να είμαι καλός στα Μαθηματικά.	3,97	0,73	2,72	0,88
17. Είμαι ικανοποιημένος από την επίδοσή μου στα Μαθηματικά.	2,88	1,18	2,08	1,14
18. Νομίζω πως ότι και να κάνω ποτέ δε θα τα καταφέρω στα Μαθηματικά.	2,14	1,31	2,07	0,93
19. Μου αρέσει να διδάσκω Μαθηματικά.	3,32	1,02	3,33	1,10

Ο έλεγχος διαφορών με τη χρήση paired samples t-test ανέδειξε στατιστικά σημαντικές μεταβολές σε επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση «1. Πόσο νομίζετε ότι γνωρίζετε σε βάθος και έκταση την ύλη, τη διάρθρωση της ύλης και σφαιρικά το αντικείμενο των Μαθηματικών που χρειάζεται κανείς για να διδάξει επαρκώς τα Μαθηματικά στο Δημοτικό;» διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση στην αυτοαντίληψη της γνώσης των φοιτητών μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος ($p = 0,0199$). Ιδιαίτερα έντονη ήταν η μεταβολή στη δήλωση «5. Μου αρέσει να μαθαίνω Μαθηματικά», όπου καταγράφηκε πολύ ισχυρή στατιστικά σημαντική βελτίωση της στάσης των φοιτητών απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία ($p = 0,0006$). Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε και στην ερώτηση «6. Τα Μαθηματικά είναι σημαντικά στη ζωή των ανθρώπων», γεγονός που υποδηλώνει ενίσχυση της αντιλαμβανόμενης αξίας των Μαθηματικών μετά το πέρας του εξαμήνου ($p = 0,034$).

Αναφορικά με τις διαστάσεις στις οποίες δεν παρατηρήθηκαν ουσιαστικές μεταβολές, ο φόβος για τα Μαθηματικά, η αντίληψη της δυσκολίας του μαθήματος και το κατά πόσο τα Μαθηματικά αποτελούν

«αγαπημένο μάθημα» παρέμειναν σε γενικές γραμμές σταθερά μεταξύ pre-test και post-test. Αντίστοιχα, οι κοινωνικές επιρροές, όπως οι αντιλαμβανόμενες προσδοκίες των γονέων και των φίλων, δεν παρουσίασαν μεταβολή, γεγονός αναμενόμενο, καθώς πρόκειται για παράγοντες που δεν συνδέονται άμεσα με το περιεχόμενο ή τη δομή του συγκεκριμένου μαθήματος. Τέλος, καταγράφηκε μια οριακή μείωση στη δήλωση «θα βελτιωθώ στα Μαθηματικά αν προσπαθήσω», η οποία μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη ότι οι φοιτητές ανέπτυξαν μια πιο ρεαλιστική και απαιτητική εικόνα για το γνωστικό αντικείμενο και τις δυσκολίες που αυτό συνεπάγεται.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι οι στάσεις των υποψήφιων δασκάλων απέναντι στα Μαθηματικά δεν είναι στατικές, αλλά μπορούν να μεταβληθούν μέσα από τη συστηματική και ουσιαστική πανεπιστημιακή ενασχόληση με το αντικείμενο. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων των 101 φοιτητών που συμμετείχαν τόσο στο pre-test όσο και στο post-test έδειξε μια μικρή αλλά συνολικά θετική μεταβολή στις στάσεις τους, με ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης της μαθηματικής γνώσης και στη διάθεση για μάθηση των Μαθηματικών. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι ένα απαιτητικό μάθημα Μαθηματικών μπορεί να λειτουργήσει ενδυναμωτικά, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και το ενδιαφέρον των φοιτητών, ακόμη και αν δεν αίρει πλήρως βαθύτερες αντιλήψεις, όπως ο φόβος ή η αντίληψη της δυσκολίας του αντικειμένου.

Παράλληλα, η σταθερότητα που παρατηρήθηκε σε διαστάσεις όπως το μαθηματικό άγχος, η αντίληψη της δυσκολίας και οι κοινωνικές επιρροές υποδεικνύει ότι ορισμένες στάσεις και πεποιθήσεις είναι πιο ανθεκτικές στην αλλαγή και πιθανόν συνδέονται με μακροχρόνιες σχολικές εμπειρίες (Gresham, 2007· Harper & Daane, 1998). Η οριακή μείωση στην πεποίθηση ότι «θα βελτιωθώ στα Μαθηματικά αν προσπαθήσω» μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη ανάπτυξης μιας πιο ρεαλιστικής εικόνας των απαιτήσεων του γνωστικού αντικειμένου και όχι απαραίτητα ως αρνητική εξέλιξη. Συνολικά, η απουσία ερωτήσεων με ουσιαστική ή στατιστικά σημαντική επιδείνωση των στάσεων ενισχύει την εκτίμηση ότι η γενική επίδραση του μαθήματος ήταν θετική.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη σημασία της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ως πεδίου παρέμβασης για τη διαμόρφωση

θετικότερων στάσεων απέναντι στα Μαθηματικά (Panero et al., 2023). Η ενίσχυση των γνώσεων των μελλοντικών δασκάλων είναι αναγκαία, αλλά όχι επαρκής από μόνη της (Stevens & Wenner, 1996· Ernest, 1989). Απαιτούνται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που να δίνουν έμφαση στη βιωματική μάθηση, στη διδακτική των Μαθηματικών και στη συναισθηματική διάσταση της μάθησης, συμβάλλοντας στη μείωση του μαθηματικού άγχους και στην καλλιέργεια μιας ενεργητικής και θετικής στάσης απέναντι στο αντικείμενο. Ιδιαίτερα σε ένα πλαίσιο όπου μεγάλο ποσοστό μελλοντικών δασκάλων προέρχεται από θεωρητική κατεύθυνση και δηλώνει δυσκολίες σε βασικές μαθηματικές έννοιες, καθίσταται αναγκαία η πρόβλεψη υποστηρικτικών και προπαρασκευαστικών μαθημάτων.

Κλείνοντας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υπογραμμίζουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Μαθηματικά αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για τον μαθηματικό εγγραμματισμό των μαθητών (Ma & Kishor, 1997· Gresham, 2008). Κατά συνέπεια, κάθε επένδυση στην καλλιέργεια θετικών στάσεων, στην αυτοπεποίθηση και στη διδακτική επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων συνιστά επένδυση στο μέλλον της μαθηματικής εκπαίδευσης και, ευρύτερα, της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bai, H., Wang, L., Pan, W., & Frey, M. (2009). Measuring Mathematics Anxiety: Psychometric Analysis of a Bidimensional Affective Scale. *Journal of Instructional Psychology*, *36(3),* 185–193.

Ernest, P. (1989). The Knowledge, Beliefs and Attitudes of the Mathematics Teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, *15*(1), 13–33. https://doi.org/10.1080/0260747890150102

Garofalo, J. (1989). Beliefs and Their Influence on Mathematical Performance. *Mathematics Teacher*, *82*(7), 502–505. https://doi.org/10.5951/MT.82.7.0502

Gómez-Chacón, I. M. (2000). Affective influences in the knowledge of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, *43*(2), 149–168. https://doi.org/10.1023/A:1017518812079

Gresham, G. (2007). A Study Of Mathematics Anxiety in Pre-Service Teachers. *Early Childhood Education Journal*, *35*(2), 181–188. https://doi.org/10.1007/s10643-007-0174-7

Gresham, G. (2008). Mathematics anxiety and mathematics teacher efficacy in elementary pre-service teachers. *Teaching Education*, *19*(3), 171–184. https://doi.org/10.1080/10476210802250133

Hannula, M., Malmivuori, M.-L., & Pehkonen, E. (1996). Development of pupils' mathematical beliefs: A description of a research project. *Current State of Research on Mathematical Beliefs. Proceedings of the MAVI-3 Workshop, University of Helsinki Department of Teacher Education Research Report*, *170*, 42–50.

Harper, N. W., & Daane, C. J. (1998). Causes and Reduction of Math Anxiety in Preservice Elementary Teachers. *Action in Teacher Education*, *19*(4), 29–38. https://doi.org/10.1080/01626620.1998.10462889

Hart, L. C. (2002). Preservice Teachers' Beliefs and Practice After Participating in an Integrated Content/Methods Course. *School Science and Mathematics*, *102*(1), 4–14. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2002.tb18191.x

Hart, L. E. (1989). Describing the Affective Domain: Saying What We Mean. In D. B. McLeod & V. M. Adams (Eds), *Affect and Mathematical Problem Solving: A New Perspective* (pp. 37–45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3614-6_3

Ma, X., & Kishor, N. (1997). Assessing the Relationship between Attitude toward Mathematics and Achievement in Mathematics: A Meta-Analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, *28*(1), 26–47. https://doi.org/10.2307/749662

Panero, M., Castelli, L., Di Martino, P., & Sbaragli, S. (2023). Preservice primary school teachers' attitudes towards mathematics: A longitudinal study. *ZDM – Mathematics Education*, *55*(2), 447–460. https://doi.org/10.1007/s11858-022-01455-2

Pehkonen, E. (2001). A hidden regulating factor in mathematics classrooms: Mathematics-related beliefs. *Research on Mathematics and Science Education: From Beliefs to Cognition, from Problem Solving to Understanding*, 15–39.

Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, *19*(6), 551–554. https://doi.org/10.1037/h0033456

Stevens, C., & Wenner, G. (1996). Elementary Preservice Teachers' Knowledge and Beliefs Regarding Science and Mathematics. *School Science and Mathematics*, *96*(1), 2–9. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1996.tb10204.x

Tapia, M., & Marsh, G. E. (2004). An instrument to measure mathematics attitudes. *Academic Exchange Quarterly*, *8*(2), 16–22.

Εκπαίδευση και Φύλο: Από τα έμφυλα στερεότυπα στη χειραφετική παιδαγωγική

Χριστίνα Ρούμπου
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Βόλου
chrisroum@gmail.com

Λίνος Βίγκλας
Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Βόλου
magos@uth.gr

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει μια πρωτότυπη συνέργεια μεταξύ του ΣΔΕ Βόλου και του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΤΠΕ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο πλαίσιο έρευνας–δράσης, ελήφθησαν (βίντεο)συνεντεύξεις, τόσο από εκπαιδευόμενους/ες του ΣΔΕ Βόλου όσο και από φοιτητές/τριες του ΠΤΠΕ. Αμφότεροι, κλήθηκαν να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα:
1. «Ας υποθέσουμε ότι για μία ημέρα της ζωής σας δεν είστε άντρας (γυναίκα), όπως νιώθετε, αλλά γυναίκα (άνδρας). Θα κάνατε κάτι διαφορετικά; Αν ναι, τι θα κάνατε διαφορετικά;».
2. «Ας υποθέσουμε ότι για μια ημέρα δεν υπάρχουν άνδρες (γυναίκες). Θα κάνατε κάτι διαφορετικά; Αν ναι, τι θα κάνατε διαφορετικά;». Από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων, προέκυψε ότι οι φοιτήτριες/ές αναγνωρίζουν τα έμφυλα στερεότυπα και εντοπίζουν την πατριαρχία ως κύρια πηγή της ανισότητας μεταξύ των φύλων και του περιορισμού της ελευθερίας των γυναικών σε πολλαπλά επίπεδα. Αντίθετα, οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ φαίνεται ότι συχνά αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα, χωρίς να τα αναγνωρίζουν κριτικά. Το ενδιαφέρον για τα θέματα του φύλου στο ΣΔΕ Βόλου είναι διαχρονικό και η συμπεριληπτικότητα, μέσω της βιωματικής μάθησης, αποτελεί συνεχή στόχο. Στο πλαίσιο αυτό, κατά το σχολικό/ακαδημαϊκό έτος 2024-2025, εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές του ΣΔΕ Βόλου συμμετείχαν σε μία από τις διαλέξεις του πανεπιστημιακού μαθήματος «Φύλο, Σεξουαλικότητα και Παιδαγωγική». Το μάθημα εξετάζει κριτικά τα κυριότερα ζητήματα και τις έννοιες που αφορούν στα θέματα του φύλου και στο έμφυλο ζήτημα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Το μάθημα έχει ως στόχο να αναδείξει την ανάγκη για μια χειραφετική

φεμινιστική παιδαγωγική, ενώ κύρια προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης αποτέλεσε η θετική φοιτητοκεντρική παιδαγωγική. Στη διάλεξη παρουσιάστηκαν τα βίντεο που παρήχθησαν κατά την έρευνα, προκειμένου να διερευνηθεί κριτικά η σχέση της παιδαγωγικής με τα κυρίαρχα έμφυλα πρότυπα, την ετεροκανονικότητα και την κυρίαρχη ενηλικίωση ως ανδρική, λευκή και αρτιμελή. Τα βίντεο αποτέλεσαν έναυσμα για έντονη συζήτηση και την ανάδειξη των πολλών διαφορετικών οπτικών που συναντώνται σε κοινωνικό επίπεδο γύρω από τα θέματα του φύλου. Οι συμμετέχοντες αλληλεπίδρασαν, αναστοχάστηκαν και βίωσαν πολλά διαφορετικά συναισθήματα κατά την ιδιαίτερη αυτή συνύπαρξη. Η πρωτοβουλία αναδεικνύει τη σημασία της βιωματικής μάθησης και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για την κατανόηση των έμφυλων ανισοτήτων και τη χειραφέτηση των εκπαιδευομένων.

Λέξεις-κλειδιά: Τριτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, φύλο, έρευνα δράσης

Abstract

This study presents an innovative collaboration between the Second Chance School of Volos (SDE) and the Department of Early Childhood Education (DECE) at the University of Thessaly, situated within an action-research framework. Video interviews were conducted with both SDE learners and DECE students, who were asked to reflect on two hypothetical scenarios: (1) experiencing life as the opposite gender for a day, and (2) living for a day in the absence of men (or women). These scenarios were designed to elicit reflections on gender norms, roles, and socialized behaviors. Findings indicate a marked difference in critical awareness between the two groups. DECE students consistently demonstrated recognition of entrenched gender stereotypes and identified patriarchy as a central mechanism underpinning inequality and the restriction of women's freedoms across social, cultural, and institutional domains. In contrast, SDE learners frequently reproduced gendered assumptions without critical interrogation, although interest in gender issues remains persistent and experiential learning practices are continuously employed to foster inclusivity and reflection. During the 2024–2025 academic year,

SDE participants attended a lecture of the university course *"Gender, Sexuality, and Pedagogy"*, which critically engages with theoretical and empirical debates concerning gender in educational contexts. The lecture employed a student-centered pedagogical approach and included the presentation of the research videos as stimuli for discussion. This exercise facilitated critical engagement with dominant gender norms, heteronormativity, and prevailing conceptions of adulthood as male, white, and able-bodied, encouraging participants to interrogate the ways in which pedagogy can reproduce or challenge structural inequalities. The discussions that ensued highlighted the diversity of social perspectives on gender issues and prompted participants to reflect on their own positionalities and experiences. The initiative underscores the pedagogical potential of experiential and inclusive approaches for cultivating awareness of gender inequalities and promoting emancipatory educational practices. This collaboration contributes to ongoing efforts to integrate critical gender perspectives into educational settings, highlighting the intersection of theory, research, and practice in fostering learner empowerment and social justice.

Key words: Higher education, second chance education, inclusive education, gender, action research

Εισαγωγή

Ο όρος 'inclusive education", ο οποίος στην ελληνική γλώσσα έχει αποδοθεί ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού», περιφραστικά εξηγείται ως η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη όλες τις μορφές και διαστάσεις της διαφορετικότητας. Η Mylonakou και Kekes (2005, 2011), αναφερόμενοι στο ζήτημα αυτό, κάνουν λόγο για «συνεκπαίδευση» ("syneducation" - "synekpaidefsis") και «συνεκπαιδευτική μάθηση».

Στον σύγχρονο κόσμο αναδεικνύεται ως βασική κοινωνική ανάγκη και απαίτηση ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Στη σημερινή πραγματικότητα απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς η ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας και, ταυτόχρονα, η μεταστροφή των εκπαιδευτικών συστημάτων σε μια πιο αποδοτική, δημοκρατική, συνεργατική και κοινωνικά δίκαιη βάση (Hajisoteriou & Angelides, 2016). Οι Booth και Ainscow (2002) αναφέρουν πως η συμπερίληψη εδράζεται

στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους ανεξαιρέτως, ώστε να επιτύχουν τους μαθησιακούς και κοινωνικούς στόχους τους. Οι ίδιοι (ό.π., 1998) υποστηρίζουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση απορρίπτει οποιοδήποτε είδος αποκλεισμού ή περιθωριοποίησης κάποιου μαθητή, λόγω της εθνικότητας, της γλώσσας, της θρησκείας, του φύλου, της επίδοσης, της αναπηρίας ή του κοινωνικοοικονομικού του υπόβαθρου. Μια συμπεριληπτική προοπτική της εκπαίδευσης, δεν αφορά μόνο τους μαθητές, αλλά αποτείνεται σε όσους έχουν σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011). Όπως προέκυψε από σχετική έρευνα των Χατζησωτηρίου, Καρούσιου και Αγγελίδη (2019:39), η ανάγκη ανάπτυξης συμπεριληπτικής κουλτούρας, η δημιουργία σχέσεων επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους τους φορείς του σχολικού θεσμού (διεύθυνση, διδάσκοντες, γονείς, μαθητές) σε συνδυασμό με την εξέταση των θεσμικών εμποδίων, δομικών ανισοτήτων και σχέσεων εξουσίας, αποτελούν βασικές πρακτικές για τη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» (UNESCO, 1994).

Ειδικότερα, στην Ελλάδα, σχετικά πρόσφατα, έχει τεθεί το αίτημα για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση και σε ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας, καθώς η συζήτηση για τις έμφυλες ανισότητες και διακρίσεις στην εκπαίδευση διαρκεί αρκετές δεκαετίες. Επιπλέον, αρκετές είναι οι εμπειρικές μελέτες με την οπτική του φύλου που αναδεικνύουν και τεκμηριώνουν το πλέγμα των έμφυλων ανισοτήτων (Θάνος & Κογκίδου, 2024).

Επιστημολογικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και ετερότητα

Οι ιδεολογικής φύσεως διαφοροποιήσεις που ενυπάρχουν στις εκπαιδευτικές επιστημολογικές κατευθύνσεις, εκφράζονται στις αντιλήψεις και παραδοχές τους για τη φύση του ανθρώπου και για τη φύση της γνώσης, για τη φύση των υπό μελέτη κοινωνικών φαινομένων και για τις προδιαγραφές των μεθόδων, των διαδικασιών και των εργαλείων, που χρησιμοποιούνται για τη μελέτη των φαινομένων αυτών.

Δεδομένου τούτου, κρίνεται σημαντικό να παρουσιαστούν τα εκπαιδευτικά επιστημολογικά παραδείγματα, στα οποία βασίστηκε η δράση που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία.

Η κριτική προσέγγιση

Η κριτική κατεύθυνση αναδεικνύει πώς οι κυρίαρχες κοινωνικές δομές και η ιδεολογία που τις στηρίζει υποβάλλουν στο άτομο ερμηνείες τις οποίες το άτομο υιοθετεί ως προσωπικές του, και έτσι το εγκλωβίζουν σε οπτικές που εμποδίζουν τη συνειδητοποίηση των κοινωνικών συγκρούσεων, αναιρώντας ταυτόχρονα τις προϋποθέσεις για κοινωνική ανασυγκρότηση.

Η κριτική προσέγγιση επισημαίνει τον κίνδυνο που ενέχουν οι υποκειμενικές νοηματοδοτήσεις των προσωπικών βιωμάτων και των κοινωνικών καταστάσεων, καθώς το άτομο διαμορφούμενο σε συγκεκριμένο περιβάλλον, μυείται και εσωτερικεύει κυρίαρχες αντιλήψεις, βάσει των οποίων διαμορφώνει την κοσμοθεώρηση του και τονίζει την αναγκαιότητα μετατόπισης της εστίασης από τον ψυχολογικό και τον προσωπικό τομέα (όπου εστιάζουν η ερμηνευτική προσέγγιση και η προσωποκεντρική εκπαίδευση) στον κοινωνικό, με έμφαση στην ανάδειξη του μηχανισμού καταπίεσης και των τρόπων μέσω των οποίων υποβάλλουν την αποδοχή των κυρίαρχων αντιλήψεων ως φυσικές καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 2019: 251), ως «κανονικότητα».

Η κριτική θεωρία εστιάζει στην ανάδειξη της σημασίας της σχέσης της γνώσης και της εξουσίας και σχετίζεται και με αυτό που στην ψυχολογία αποκαλείται δομοαναπτυξιακή θεωρία (Kegan, 2007), η οποία ορίζει την ανάπτυξη του ατόμου ως μια βαθμιαία διεργασία, μέσω της οποίας το υποκείμενο στη γνώση γίνεται αντικείμενο. Η γνώση που «διακατείχε» το άτομο, της οποίας ήταν δέσμιο και προερχόταν –χωρίς να το συνειδητοποιεί– από εξωτερικές πηγές, μετατοπίζεται στο σημείο όπου η γνώση τίθεται υπό τον έλεγχό του και αναπτύσσεται η δυνατότητα να σχετιστεί με αυτή, με έναν τρόπο κριτικό, πολύπλοκο και διευρυμένο.

Η κριτική παιδαγωγική αξιοποιώντας έννοιες που προέρχονται και από τη φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική παιδαγωγική του J. Dewey (1980) , εστιάζει στον εκδημοκρατισμό του σχολείου και της κοινωνίας, καθώς και στη δικαιοσύνη. Σύμφωνα με το κριτικό παράδειγμα, όλες οι μορφές διδασκαλίας εμπεριέχουν –συνειδητά ή ασυνείδητα– κοινωνικές παραδοχές και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Όπως αναφέρει ο Freire (1977), σημαντικός εκπρόσωπος της κριτικής προσέγγισης, η γνώση δεν είναι ουδέτερη, αλλά διαφέρει ανάλογα με το ποιος και γιατί την οικοδομεί.

Ειδικότερα, σε ότι αφορά σε εκπαιδευτικές τάσεις, στις δράσεις και στις πρακτικές, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών εντός τάξης και σχολείου, αποβλέπει στον εκδημο-

κρατισμό τους, με στόχο την ανασυγκρότηση του κοινωνικού κατεστημένου, ώστε να επιτευχθεί μια δημοκρατία με κοινωνική και οικονομική ισότητα, ελευθερία και δικαιοσύνη, όπου οι διακρίσεις, η καταπίεση, η εκμετάλλευση και ο ρατσισμός θα εκλείψουν σε επίπεδο σχολικής τάξης, στη σχολική ζωή και, εν τέλει, και στην κοινωνία. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Freire, η εκπαίδευση είναι εγγενώς μια πολιτική πράξη, επειδή δεν αποσκοπεί σε μια τυπική μόρφωση, αλλά στην ικανότητα να διαβάζει κανείς τον κόσμο με κριτικό τρόπο, προκειμένου να τον μετασχηματίσει και ειδικότερα, μέσω της κριτικής παιδαγωγικής διδάσκεται ο πολιτισμός της αντίστασης στη σημερινή κοινωνία του φιλελευθερισμού (Freire, 2011: 90-91).

Η «χειραφέτηση» ("emancipation") ως έννοια έχει κεντρική θέση στην κριτική θεωρία και στις προσεγγίσεις της κριτικής παιδαγωγικής. Το εγχείρημα της χειραφέτησης αποτελεί πρόκληση τόσο για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο όσο και για τους μαθητές, διότι προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, την ενδυνάμωση. Στόχος της κριτικής εκπαίδευσης είναι η ενδυνάμωση των ατόμων ως μέλη κοινωνικών ομάδων, ώστε να μπορούν να εκφράσουν τη δική τους κοσμοθεωρία, να κατανοήσουν τον κόσμο με τους δικούς τους όρους, απελευθερωμένα από την επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας, και να αναγνωρίσουν τη δυνατότητα για κοινωνική αλλαγή (Παπαγεωργίου, 2009: 313).

Σύμφωνα με τον Cummins (2005: 62), η ενδυνάμωση μπορεί να οριστεί ως «η συνεργατική δημιουργία δύναμης», μια δύναμη που δημιουργείται «μαζί» με τους άλλους, κάτι που παράγεται κατά τις διαπροσωπικές και διομαδικές σχέσεις, στο πλαίσιο των οποίων οι μετέχοντες αποκτούν δύναμη, ενδυναμώνονται μέσω της συνεργασίας τους. Στο πλαίσιο της τάξης, σύμφωνα με τον ίδιο, η ενδυνάμωση απορρέει από τη διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων, καθώς οι ταυτότητες δεν είναι στατικές ή σταθερές, αλλά ανασχηματίζονται διαρκώς μέσα από τις εμπειρίες και τις σχέσεις των ατόμων (Cummins, 2005: 63).

Ο Mezirow (2007), υποστηρίζει ότι η χειραφετική σχολική τάξη παραπέμπει σε εκπαιδευτικό περιβάλλον υποστήριξης, ενθάρρυνσης, αποδοχής, χωρίς κριτικούς χαρακτηρισμούς, αμοιβαίας βοήθειας, και ατομικής ευθύνης, ενέργειες οι οποίες ενέχουν στοιχεία παιδαγωγικής παρέμβασης του εκπαιδευτικού.

Σε κάθε περίπτωση, η πορεία προς τη χειραφέτηση αποτελεί δύσκολο ζητούμενο τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που καλείται και πρέπει να αποδεσμευτεί από παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές

εμποτισμένες με στοιχεία ασύμμετρης εξουσίας επί των μαθητών όσο και για τους μαθητές που συναντούν δυσκολίες, ακόμη και σε μεγάλες ηλικίες, να διαχειριστούν τη μαθησιακή διαδικασία χωρίς καθοδήγηση. Κατάλληλο πλαίσιο για τη χειραφέτηση θεωρείται ο διάλογος, η διερεύνηση και η συνεργασία στο πλαίσιο των οποίων, ο κριτικός εκπαιδευτικός καλείται να κρίνει κάθε φορά ποια είναι η ελάχιστη καθοδήγηση και η παρέμβαση που απαιτούν οι δυνατότητες και οι ανάγκες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2019). Ο κριτικός εκπαιδευτικός έχει επίγνωση ότι τα εκπαιδευτικά προβλήματα δεν έχουν μόνο ατομικό, αλλά και κοινωνικό χαρακτήρα, και ότι η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους προϋποθέτει και απαιτεί συλλογική ή κοινή δράση (Carr & Kemmis, 1997, σ. 53).

Κατά την κριτική παιδαγωγική οι μαθητές δεν είναι απλώς συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά αποτελούν την πηγή της γνώσης (Papageorgiou, 2010). Κατά τον Giroux (1989) και άλλους θεωρητικούς της κριτικής προσέγγισης, και ο μαθητής θεωρείται παράγοντας αλλαγής και ικανός να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση, στην επικοινωνία και στη συνεργασία και, εν γένει, στην κοινωνική αλλαγή.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που επιλέγονται είναι μαθητοκεντρικές και βασίζονται στο κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, ο οποίος αναγνωρίζει τους μαθητές τους ως γνωστικά υποκείμενα που μπορούν να συγκροτούν σε πλαίσια επικοινωνίας τη γνώση, αξιοποιώντας τα εναλλακτικά σχήματα που έχουν αναπτύξει από προηγούμενες εμπειρίες τους.

Η φεμινιστική παιδαγωγική

Η φεμινιστική παιδαγωγική συνιστά ένα θεωρητικό και πρακτικό παιδαγωγικό παράδειγμα που επιδιώκει την κριτική αναδόμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εστιάζοντας στις σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται μέσα από έμφυλες, ταξικές, φυλετικές και σεξουαλικές ιεραρχίες. Αποτελεί εξέλιξη της κριτικής παιδαγωγικής του Freire, με την οποία μοιράζεται την έμφαση στον διάλογο, τη συνειδητοποίηση και τον μετασχηματισμό, αλλά διαφοροποιείται ενσωματώνοντας την ανάλυση της εμπειρίας ως έγκυρη μορφή γνώσης και αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο το φύλο διαπλέκεται με άλλες διαστάσεις κοινωνικής ανισότητας (Weiler, 1991· Hooks, 1994). Στο πλαίσιο αυτό, η γνώση δεν θεωρείται ουδέτερη, αλλά εγγεγραμμένη σε κοινωνικές δομές εξουσίας· συνεπώς, η φεμινιστική παιδαγωγική προτείνει μια αντι-ιεραρχική προσέγγιση της διδασκαλίας, όπου ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «διευκολυντής/τρια» της συλλογικής παραγωγής γνώσης και όχι ως φορέας αυθεντίας (Shrewsbury, 1993).

Παράλληλα, η διαθεματική διάσταση της φεμινιστικής παιδαγωγικής υπογραμμίζει ότι οι μαθησιακές εμπειρίες των υποκειμένων συγκροτούνται από την ταυτόχρονη αλληλεπίδραση πολλαπλών μορφών καταπίεσης, καθιστώντας αναγκαία μια παιδαγωγική που αποδομεί όχι μόνο έμφυλες, αλλά και φυλετικές, ταξικές και σεξουαλικές κατηγοριοποιήσεις (Collins, 2000). Σε εγχώριο επίπεδο, η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η φεμινιστική παιδαγωγική συμβάλλει στον εντοπισμό των έμφυλων στερεοτύπων που αναπαράγονται στο σχολείο και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο την ενδυνάμωση μαθητών και μαθητριών και την προώθηση μιας δημοκρατικής και συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας (Θάνος & Κογκίδου, 2024). Η προσέγγιση αυτή δεν περιορίζεται στην ένταξη περιεχομένου για το φύλο στο αναλυτικό πρόγραμμα· αντιθέτως, επαναπροσδιορίζει ριζικά τον τρόπο οργάνωσης της γνώσης και της σχέσης εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενων, επιδιώκοντας τη μετασχηματιστική μάθηση, την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης και τη δυνατότητα κοινωνικής δράσης (Hooks, 2003). Η φεμινιστική παιδαγωγική δεν αποτελεί μόνο μια παιδαγωγική τεχνική, αλλά μια πολιτική και φιλοσοφική τοποθέτηση υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και της ενεργού συμμετοχής όλων των υποκειμένων στη διαδικασία της μάθησης (Luke & Gore, 1992).

Το μάθημα «Φύλο, σεξουαλικότητα και παιδαγωγική»

Το μάθημα «Φύλο, Σεξουαλικότητα και Παιδαγωγική» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας εξετάζει τις σύγχρονες θεωρίες της παιδικής ηλικίας, προσεγγίζοντας κριτικά τις έννοιες της αλήθειας, της εξουσίας, της υποκειμενικότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Εξετάζει κριτικά τα κυριότερα ζητήματα και τις έννοιες που αφορούν στο έμφυλο ζήτημα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Διερευνάται η σχέση/διασταύρωση της παιδαγωγικής και της παιδικής ηλικίας με την κυρίαρχη ιδεολογία του φύλου (δίπολο -άρρεν-θήλυ), την ετεροκανονικότητα, καθώς και την κυρίαρχη ενηλικίωση ως ανδρική, λευκή και αρτιμελή. Σκοπός του μαθήματος είναι η εξοικείωση των φοιτητριών και των φοιτητών με τις σύγχρονες θεωρίες γύρω από την παιδική ηλικία, το φύλο και τη σεξουαλικότητα. Το μάθημα έχει ως στόχο να αναδείξει την ανάγκη για μια χειραφετική φεμινιστική παιδαγωγική. Απώτερος στόχος του μαθήματος είναι να καταστούν ικανοί και ικανές να αξιοποιούν τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες, που θα αποκτήσουν, στο

πεδίο της εκπαίδευσης ως δυνητικοί εκπαιδευτικοί, για μια δημοκρατική εκπαίδευση και κοινωνία και συμπερίληψη όλων των υποκειμένων. το μάθημα, το οποίο διδάσκει.

Το ΣΔΕ

Σύμφωνα με τις επίσημες ιστοσελίδες της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς και του Ινστιτούτου Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης, το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) είναι ένα δωρεάν, καινοτόμο δημόσιο σχολείο εκπαίδευσης ενηλίκων. Απευθύνεται σε άτομα άνω των 18, τα οποία για οποιοδήποτε λόγο δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Το πρόγραμμα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας διαφέρει από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης, είναι ευέλικτο και ανοικτό επιτρέποντας να επαναπροσδιορίζονται συνεχώς οι στόχοι και να τροποποιείται το περιεχόμενο, ώστε να προσαρμόζεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι καινοτόμες και στηρίζονται στο διαφορετικό τρόπο που προσλαμβάνουν τη γνώση οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, καθώς και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Οι συγκεκριμένες αυτές μέθοδοι επιτρέπουν τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τις διαθεματικές προσεγγίσεις.

Στόχος των Σ.Δ.Ε. είναι η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη μάθηση, η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η ενίσχυση της προσωπικότητας και, τέλος, η πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

Ειδικότερα, ένας από τους στόχους των Σ.Δ.Ε. είναι να εντοπίσουν και να εκτιμήσουν οι εκπαιδευόμενοι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, να αναπτύξουν την αυτογνωσία τους και, εν γένει, να επιτευχθεί «προσωπική ανάπτυξη». Οι επιδιωκόμενοι στόχοι επιτυγχάνονται, κυρίως, μέσα από τον θεσμό του Συμβούλου Ψυχολόγου και την ομαδική συμβουλευτική και την ψυχοεκπαίδευση που προσφέρεται στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών του ΣΔΕ. Ο/Η Σύμβουλος Ψυχολόγος, εν γένει, εξασφαλίζει μέσα από το έργο του/της ένα ασφαλές, υποστηρικτικό, κατάλληλα ψυχοσυναισθηματικό και δημιουργικό περιβάλλον, που να ευνοεί τη μάθηση και την ανάπτυξη προσωπικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων / δεξιοτήτων ζωής.

Η δράση

Το ενδιαφέρον για τα θέματα του φύλου στο ΣΔΕ Βόλου είναι διαχρονικό και η συμπεριληπτικότητα αποτελεί αδιάκοπο και συνεχή στόχο μας. Το μακρινό 2019, στο ΣΔΕ Βόλου, δημιουργήσαμε το βίντεο με τίτλο «Το φύλο σε πρώτο πλάνο» (βλ. https://www.youtube.com/watch?v=uv7RCaRZMSg), το οποίο αποτέλεσε και τη βραβευμένη συμμετοχή μας στον 1ο Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό Ψηφιακών Ταινιών που συνδιοργάνωσαν η Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων και το Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για παιδιά και νέους/ες. Πρόκειται για βίντεο, στο οποίο παρουσιάζονται εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευόμενες του σχολείου κατά το σχολικό έτος 2018 – 2019 να καλούνται να απαντήσουν στο εξής ερώτημα: «Υποθέστε ότι για μια ημέρα από τη ζωή σας είστε άντρας (γυναίκα), αντί για γυναίκα (άνδρας) που είστε. Τι θα κάνατε διαφορετικά;»

Στο σήμερα, εν έτει 2025, η Σύμβουλος Ψυχολόγος του ΣΔΕ Βόλου, η οποία και είχε εμπνευστεί το αρχικό βίντεο, έθεσε το ίδιο ερώτημα σε τελειόφοιτες/τους προπτυχιακές/κούς φοιτήτριες/τές, που παρακολουθούν το μάθημα «Φύλο, Σεξουαλικότητα και Παιδαγωγική» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, το οποίο διδάσκει.

Η εμπειρία των συμμετεχόντων

Στο πλαίσιο αυτό, εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές του ΣΔΕ Βόλου παρευρέθηκαν και συμμετείχαν στο παραπάνω πανεπιστημιακό μάθημα. Στο πλαίσιο του μαθήματος παρουσιάστηκαν τα βίντεο που δημιουργήθηκαν τόσο με τη συμμετοχή εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Βόλου όσο και φοιτητών του ΠΤΠΕ. Τα βίντεο αποτέλεσαν έναυσμα για έντονη συζήτηση και την ανάδειξη των πολλών διαφορετικών οπτικών που συναντώνται σε κοινωνικό επίπεδο γύρω από τα θέματα του φύλου και το έμφυλο ζήτημα.

Οι συμμετέχοντες αλληλεπίδρασαν, προβληματίστηκαν, αναστοχάστηκαν και βίωσαν πολλά διαφορετικά συναισθήματα κατά την αναπάντεχη και πρωτότυπη αυτή συνύπαρξη. Χαρακτηριστικά είναι τα σχόλια φοιτητών, τα οποία έρχονται σε συμφωνία με τις αρχές της κριτικής και της φεμινιστικής παιδαγωγικής: «… *δημιουργήσατε ένα όντως όμορφο πλαίσιο γιατί ανεξαρτήτως απόψεων κλπ., υπήρχε το περιθώριο έκφρασης όλων των απόψεων. Που τουλάχιστον η δική μου άποψη και όποιου*

ανήκει στην "πλευρά μου" (δεν ξέρω πως αλλιώς να το θέσω) μπορεί σε άλλο πλαίσιο να μην ακουγόταν. Και προφανώς δεν είμαστε εδώ για να αλλάξουμε την γνώμη κανενός, αλλά ακουστήκαμε και αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό. Γιατί δημιουργήσατε αυτό το πλαίσιο που νιώθουμε τόσο άνετα που τουλάχιστον εγώ ένιωσα τόσο άνετα για να το πω αυτό [ότι είναι λεσβία] *σε τόσο κόσμο.*», «Το μάθημα μου άλλαξε τον τρόπο σκέψης μου…», ενώ το μήνυμα που, εν τέλει, κυριάρχησε ήταν ότι «*Η αγάπη έχει πολλές μορφές και μας ενώνει.*».

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2011). Προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Διάδραση.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion* (2nd ed.). Bristol: ICIE.

Carr, W., & Kemmis, St. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Κώδικας.

Collins, P. H. (2000). Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment (2nd ed.). Routledge.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό τηνενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Gutenberg.

Dewey, J. (1980). Εμπειρία και εκπαίδευση (μτφ. Λ. Πολενάκης). Εκδόσεις Γλάρος.

Freire, P. (1977). Η αγωγή του καταπιεζόμενου (μτφ. Γ. Κρητικός). Ράππας.

Freire, P. (2011). Για το δικαίωμα και το καθήκον να αλλάξουμε τον κόσμο. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η κριτική παιδαγωγική στο νέο μεσαίωνα* (σσ. 87-100). Νήσος.

Θάνος, Θ., & Κογκίδου, Δ. (επιμ.). (2021). *Φύλο και εκπαίδευση: Για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση χωρίς βία και διακρίσεις*. Τζιόλα.

Giroux, H. (1989). *Schooling for Democracy*. Routledge.

Hajisoteriou C., & Angelides P. (2016). The Social-Justice Issue in Policy for Intercultural Education: From Decision-Making to Implementation. In The *Globalisation of Intercultural Education*. Palgrave Macmillan.

Hooks, B. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Routledge.

Hooks, B. (2003). Teaching community: A pedagogy of hope. Routledge.

Kegan, R. (2007). Ποιο "σχήμα" μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης), Η μετασχηματίζουσα μάθηση (σσ. 73-105). Μεταίχμιο.

Luke, C., & Gore, J. (Eds.). (1992). Feminisms and critical pedagogy. Routledge.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2019). Από την Τεχνοκρατική στην Ερμηνευτική και την Κριτική σχολική παιδαγωγική. Gutenberg.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σσ. 43–71). Μεταίχμιο.

Mylonakou, I., & Kekes, I. (2005). Syneducation (Synekpaidefsis): Reinforcing Communication and Strengthening Cooperation among Students, Parents and Schools. *Harvard Family Research Project*. Harvard Graduate School of Education.

Mylonakou I., & Kekes, I. (2011). Syneducation: A new emerging interdisciplinary field or the Lysimachos challenge for syneducational learning [Συνεκπαίδευση (Syneducation): ένα νέο αναδυόμενο διεπιστημονικό πεδίο ή η πρόκληση του Λυσίμαχου για συνεκπαιδευτική μάθηση]. In: G. Spanos, L. Dellasoulas & E. Frydaki (Eds.), *Grace needs anti – grace*, 367 – 413 [Η χάρη θέλει αντίχαρη]. National and Kapodistrian University of Athens.

Papageorgiou, I. (2010). For an education that makes the most out of globalization: A critical interculturalist approach. *Current* Sociology, 58(4), 642–660. 10.1177/0011392110368004

Shrewsbury, C. M. (1993). What is feminist pedagogy? Women's Studies Quarterly, 21(3/4), 8–16.

UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special *needs education*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Weiler, K. (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. Harvard Educational Review, 61(4), 449–475. https://doi.org/10.17763/haer.61.4.a102265jl68rju84

Χατζησωτηρίου, Χ., Καρουσίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2019). Επιτυχημένες πρακτικές βελτίωσης του διαπολιτισμικού σχολείου. Στο Α. Σολωμού & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), Βελτιώνοντας το σχολείο και τη διδασκαλία σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού (σσ. 35-52). Διάδραση.

Κινηματογράφος και Κινηματογραφοθεραπεία στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση: Πιλοτική εφαρμογή

Χριστίνα Ρούμπου
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
chrisroum@gmail.com

Κώστας Μάγος
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
magos@uth.gr

Περίληψη

Το άρθρο πραγματεύεται τη χρήση του κινηματογράφου και της κινηματογραφοθεραπείας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στο μάθημα «Η εκπαίδευση στον κινηματογράφο» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΤΠΕ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2023–2024, στο πλαίσιο έρευνας-δράσης, δοκιμάστηκε η χρήση της κινηματογραφοθεραπείας ως εργαλείο προσέγγισης, ανάλυσης και επεξεργασίας των ταινιών που προβλήθηκαν στο μάθημα. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η χρήση ταινιών, ως μέθοδος διδασκαλίας, ενισχύει τη διαδικασία διδασκαλίας–μάθησης και εξοικειώνει τους/τις φοιτητές/τριες με το κινηματογραφικό μέσο. Επιπλέον, η εφαρμοζόμενη μεθοδολογία συνέβαλε στην εξοικείωση των δυνητικών/μελλοντικών εκπαιδευτικών με το κινηματογραφικό μέσο, στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αντιλαμβάνονται τον κινηματογράφο και τις κινηματογραφικές ταινίες, καθώς και στην ανακάλυψη νέων τρόπων παρακολούθησης/θέασης ταινιών. Παράλληλα, η προσέγγιση λειτούργησε υποστηρικτικά σε πολλαπλά επίπεδα: ενίσχυσε την κοινωνικοποίηση, την ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, την αυτογνωσία και την αυθεντικότητα, καθώς και την κριτική σκέψη και την ικανότητα αλλαγής οπτικών, αντιλήψεων και παραδοχών. Επιπλέον, προώθησε τη διαπολιτισμική επικοινωνία, τον αλτρουισμό, την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η εξαμηνιαία αυτή εφαρμογή αποτέλεσε πιλοτική έρευνα για μεταδιδακτορική μελέτη σε εξέλιξη στο ίδιο τμήμα, η οποία εστιάζει στη σχέση κινηματογράφου και

εκπαίδευσης και διερευνά τις δυνατότητες του κινηματογράφου και της κινηματογραφοθεραπείας να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας θετικής, φοιτητοκεντρικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: κινηματογραφικές ταινίες, κινηματογραφοθεραπεία, τριτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Abstract

The article explores the use of cinema and cinematherapy in higher education, focusing on the course "Education in Cinema" at the University of Thessaly's Department of Early Childhood Education. During the 2023–2024 winter semester, an action-research project tested cinematherapy as a tool for engaging with and analyzing the films screened in the course. Findings showed that using films as a teaching method enriched the learning process, familiarized students with the cinematic medium, and encouraged new ways of viewing and interpreting films. The approach also supported students' socialization, communication and social skills, self-awareness, authenticity, and critical thinking, including their ability to reconsider perspectives and assumptions. It further fostered intercultural communication, empathy, altruism, and acceptance of diversity. This semester-long implementation functioned as a pilot for an ongoing postdoctoral study that investigates how cinema and cinematherapy can promote positive, student-centered education.

Key words: films, cinematherapy, higher education, educator training

Εισαγωγή

Πολλοί κινηματογραφιστές και θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι ο κινηματογράφος δεν αποτελεί μόνο μορφή τέχνης ή πολιτιστικής έκφρασης, αλλά και μέσο απόκτησης γνώσης (Giroux, 2001· Mitry, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, προτείνουν την ένταξή του στην εκπαίδευση ως παιδαγωγική

πρακτική. Διεθνείς μελέτες δείχνουν ότι ο κινηματογράφος και η κινηματογραφοθεραπεία μπορούν να ενισχύσουν ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλοντας τόσο στην προσωπική ανάπτυξη όσο και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Προκύπτει ότι και οι δύο προσεγγίσεις μπορούν να μεταμορφώσουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον, δημιουργώντας συνθήκες που προάγουν τη συναισθηματική, ψυχολογική και κοινωνική ευημερία των ατόμων.

Οι Dermer και Hutchings (2000) επισημαίνουν ότι οι ταινίες επιτρέπουν την εξερεύνηση σημαντικών πτυχών της καθημερινότητας, όπως το φύλο, ο πολιτισμός και η κοινωνική λειτουργία. Ο Bergala (2006, στο Guimares, 2014) θεωρεί τον κινηματογράφο συνάντηση με την ετερότητα, ενώ οι Niemiec και Wedding (2014) τονίζουν ότι οι ταινίες υπερβαίνουν πολιτισμικούς, γλωσσικούς, θρησκευτικούς και γεωγραφικούς φραγμούς. Ο Rivoltella (2008, στο Guimares, 2014) τονίζει τον ρόλο του κινηματογράφου ως «παράγοντα κοινωνικοποίησης», που διευκολύνει ποικίλες συναντήσεις —μεταξύ ανθρώπων, με τον εαυτό τους, με τις αφηγήσεις των ταινιών και με διαφορετικούς πολιτισμούς. Αυτό ισχύει και για ενηλίκους, στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης.

Η Jarvis (2012), μελετώντας τη συμβολή του κινηματογράφου στη μετασχηματιστική μάθηση ενηλίκων, υποστηρίζει ότι οι εικόνες, τα σύμβολα και τα αισθητηριακά ερεθίσματα βοηθούν στην αναγνώριση νέων μοτίβων και συνδέσεων, ενισχύοντας τη φαντασία και διευρύνοντας τις αντιλήψεις. Έτσι, οι ταινίες μπορούν να λειτουργήσουν ως «αποπροσανατολιστικά διλήμματα», που πυροδοτούν μετασχηματισμό, σύμφωνα με σύγχρονες θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων (Brookfield, 2000· Cranton, 2007· Mezirow, 2007).

Κινηματογράφος και κινηματογραφοθεραπεία στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Blasco, Moreto, Blasco, Levites, & Janaudis (2015), η χρήση ταινιών στην εκπαίδευση αποτελεί αποτελεσματικό μέσο για την ενίσχυση του συναισθηματικού τομέα, την καλλιέργεια αναστοχασμού και τη σύνδεση της μάθησης με τις εμπειρίες των ατόμων. Στο σχολικό πλαίσιο, ο κινηματογράφος μπορεί να υποστηρίξει τη διδασκαλία και να δημιουργήσει θετικό μαθησιακό κλίμα. Αντίστοιχα, στην εκπαίδευση ενηλίκων και, ειδικότερα, στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, η αξιοποίηση ταινιών που πραγματεύονται εκπαιδευτικά ζητήματα μπορεί να βοηθήσει στη διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, των διδακτικών

προσεγγίσεων και των πολλαπλών διαστάσεων της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα εξοικειώνει τους φοιτητές με τον κινηματογράφο ως εκπαιδευτικό μέσο.

Παρά τις επιμέρους πρωτοβουλίες, ο κινηματογράφος παραμένει ουσιαστικά απών από το ελληνικό σχολικό πρόγραμμα, με αποτέλεσμα η χρήση του να εξαρτάται αποκλειστικά από την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών (Γιωτοπούλου, 2018· Παπαδόπουλος, 2021).

Η μετασχηματιστική δύναμη του κινηματογράφου και της κινηματογραφοθεραπείας σχετίζεται τόσο με την πρόκληση έντονων συναισθημάτων, ενσυναίσθησης και ταύτισης όσο και με την κριτική αποστασιοποίηση του θεατή, που οδηγεί σε αναγνώριση της κατασκευασμένης φύσης της πραγματικότητας. Σε ψυχικό επίπεδο, οι ταινίες μπορούν να προωθήσουν την αυτογνωσία και την αμφισβήτηση περιοριστικών πτυχών του εαυτού. Σε κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο, συμβάλλουν στην κατανόηση της πολυπλοκότητας των διαφορετικών οπτικών και στην επέκταση των επιστημολογικών αντιλήψεων. Μέσα από τις ταινίες αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο συγκροτούμε τις προσωπικές μας αφηγήσεις και η δυνατότητα να τις αναδιαμορφώνουμε (Schön, 1991· Jarvis, 2012 κ.ά.).

Για τους εκπαιδευτικούς ειδικά, η κινηματογραφική εμπειρία συμβάλλει στη διασαφήνιση και επιβεβαίωση του επαγγελματικού τους ρόλου (Blasco et al., 2015). Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τη χρησιμότητα των ταινιών στην εκπαίδευση ενηλίκων (McDermott, Hinchion, McGivern, & Meade, 2018), στην πανεπιστημιακή διδασκαλία φιλοσοφίας (Cejudo & Mantas, 2015) και στη χρήση ταινιών μικρού μήκους για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Kabadayi, 2012). Επιπλέον, ταινίες όπως Philadelphia και Crash οδήγησαν φοιτητές σε επανεξέταση παραδοχών και προκαταλήψεων, παρότι η διαδικασία δεν ήταν πάντα εύκολη (Tisdell, 2007).

Στην Ελλάδα, η σχετική ερευνητική δραστηριότητα επικεντρώνεται κυρίως στη σχολική εκπαίδευση και στις αναλύσεις φιλμικών κειμένων, ενώ η χρήση ταινιών στην πράξη παραμένει περιορισμένη (Αβδελίδου, 2022· Πούλιος, 2019 κ.ά.).

Η κινηματογραφοθεραπεία αντιμετωπίζει τις ταινίες ως μέσο που συνδυάζει ψυχαγωγία και επιστημονικότητα, ενεργοποιώντας αισθητηριακές, γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες. Μελέτες δείχνουν ότι οι ταινίες μπορούν να προκαλέσουν ποικίλα συναισθήματα, να ενισχύσουν την ελπίδα και το κίνητρο (Wolz, 2005) και να βοηθήσουν στην κατανόηση του κόσμου και στην εύρεση χαράς (Packer, 2007). Ο Niemiec

(2020) υπογραμμίζει ότι οι καλές ταινίες μπορούν να είναι ενδυναμωτικές και να συμβάλλουν ακόμη και στην κοινωνική αλλαγή.

Η Wolz (2005) διακρίνει τρία επίπεδα κινηματογραφοθεραπείας: την «καθοδηγητική», που μοντελοποιεί επιθυμητές συμπεριφορές, την «υποβλητική», που αναδεικνύει προσωπικές αντιδράσεις και εσωτερικούς κόσμους, και την «καθαρτική», που επιτρέπει τη συναισθηματική εκτόνωση. Μέσω της ενεργής παρακολούθησης ταινιών, οι συμμετέχοντες μπορούν να οδηγηθούν σε μετασχηματισμό των αντιλήψεών τους και σε βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Τέλος, η κινηματογραφοθεραπεία θεωρείται σύγχρονη και δημιουργική μέθοδος με εφαρμογές στην εκπαίδευση, την ψυχολογία, την κοινωνιολογία και τη θεραπεία ζεύγους (Smieszek, 2019), ενώ μπορεί να συμβάλει τόσο στην απόκτηση γνώσεων όσο και στη μεταφορά αξιών (Alexander & Waxmann, 2000).

Κινηματογράφος και κινηματογραφοθεραπεία στην εκπαίδευση φοιτητών

Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων και ειδικότερα τους φοιτητές, η σχετική έρευνα είναι περιορισμένη. Οι Kadeangadi και Mudigunda (2019) παρουσιάζουν τη μέθοδο "cinemeducation", δηλαδή τη χρήση ταινιών στη διδασκαλία φοιτητών ιατρικής. Υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών· επομένως, οι ταινίες αποτελούν αποτελεσματικό μέσο προσέγγισης της συναισθηματικής διάστασης της μάθησης, ενίσχυσης του στοχασμού και σύνδεσης της γνώσης με την προσωπική εμπειρία. Οι συγγραφείς τονίζουν ότι ο κινηματογράφος είναι οικείος, υποβλητικός και μη απειλητικός για τους φοιτητές, ενώ η ομαδική κινηματογραφική εκπαίδευση διευκολύνει την ανταλλαγή ιδεών και τις πολλαπλές οπτικές πάνω σε σκηνές και χαρακτήρες. Η συναισθηματική δύναμη του κινηματογράφου μπορεί να αξιοποιηθεί για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, του αυτοαναστοχασμού, της συμπόνιας, του αλτρουισμού και του επαγγελματισμού —δεξιοτήτων σημαντικών τόσο για την ιατρική εκπαίδευση όσο και για κάθε φοιτητοκεντρικό πρόγραμμα. Προγενέστερη έρευνα έδειξε ότι οι ταινίες βοηθούν τους φοιτητές ιατρικής να κατανοήσουν ηθικά ζητήματα, να αναπτύξουν κριτική και ηθική σκέψη και να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες (Lumlertgul, Kijpaisalratana, Pityaratstian, & Wangsaturaka, 2009).

Στην Ελλάδα, η σχετική έρευνα περιορίζεται στη μελέτη της Ρούμπου (2024), η οποία εξετάζει τη συμβολή του κινηματογράφου και της κινηματογραφοθεραπείας στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η κινηματογραφοθεραπεία σε εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να διευκολύνει και να προωθήσει τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών σε νοητικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο, με θετικές επιδράσεις τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Το μάθημα «Η εκπαίδευση στον κινηματογράφο»

Πρόκειται για μάθημα επιλογής του ΠΤΠΕ (Παν. Θεσσαλίας), που απευθύνεται σε τελειόφοιτους/ες και εξετάζει τον θεσμό του σχολείου και την εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα του κινηματογράφου. Με κεντρικό άξονα την προβολή ταινιών σχετικών με εκπαιδευτικά ζητήματα και τις σχετικές δραστηριότητες, οι φοιτητές/τριες συζητούν και στοχάζονται πάνω σε θεματικές όπως οι διδακτικές προσεγγίσεις, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η κοινωνική αλληλεπίδραση, οι ανισότητες και η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης.

Κατά το χειμερινό εξάμηνο 2023–2024 εφαρμόστηκε συστηματικά η κινηματογραφοθεραπεία ως βασικό εργαλείο προσέγγισης, ανάλυσης και επεξεργασίας των ταινιών που προβλήθηκαν. Οι ταινίες επιλέχθηκαν με βάση τη θεματική τους (εκπαίδευση, ετερότητα, κοινωνικά ζητήματα), αλλά και με κριτήρια ποικιλομορφίας ως προς το είδος, τη διάρκεια, τη χώρα παραγωγής και τη σκηνοθετική εκπροσώπηση φύλου. Στόχος ήταν η εξοικείωση των φοιτητών με μια ευρεία γκάμα κινηματογραφικών μορφών και αισθητικών προσεγγίσεων. Ταινίες που προβλήθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος, ενδεικτικά, είναι: «Το σκασιαρχείο» (Γαλλία, 1949), «Τα παιδιά του παραδείσου» (Ιράν, 1997), «Ελίνα, σαν να μην ήμουν εκεί (Σουηδία, 2002).

Στο πλαίσιο του μαθήματος αποφεύχθηκε η ανάγνωση της κινηματογραφικής ταινίας ως προς την πιστότητά της σε μια δεδομένη πραγματικότητα, αλλά, αντιθέτως, επιχειρήθηκε να γίνεται αντιληπτή ως πεδίο άρθρωσης διαφορετικών ιδεολογικών λόγων, που αναπαράγουν ή ασκούν κριτική στα ιδεολογήματα του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο κινηματογράφος προσεγγίστηκε τόσο ως μέσο επικοινωνίας όσο και ως πολιτισμικό αγαθό που διαμορφώνει στάσεις (Κολοβός, 2000· Λυδάκη,

2012). Η αισθητική εμπειρία θεωρήθηκε αναπόσπαστη από τη μαθησιακή διαδικασία.

Βασικό μοντέλο αποτέλεσε η κινηματογραφοθεραπεία της Wolz (2005, 2010), η οποία στηρίζεται στην ταύτιση, την προβολή και τον μετασχηματισμό / μεταμόρφωση του ατόμου. Τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές αντιδράσεις σε χαρακτήρες και σκηνές μπορούν να αναδείξουν ασυνείδητες πτυχές του εαυτού και να ενεργοποιήσουν διαδικασίες αυτογνωσίας. Οι ταινίες, μέσα από συμβολισμούς και μεταφορές, αγγίζουν συναισθήματα, δημιουργούν γνωστικές ασυμφωνίες και ενισχύουν βαθύτερο αναστοχασμό (Tisdell, 2007· Jarvis, 2012). Σε κάθε μάθημα πραγματοποιούνταν ανάλυση ταινίας με ερωτήσεις εισαγωγής, συμπλήρωση των Film Matrix & Self Matrix (Πλέγμα Χαρακτήρων & Πλέγμα Χαρακτηριστικών) και συλλογικός αναστοχασμός. Η διαδικασία στόχευε στην ενδοσκόπηση, την αναγνώριση νέας γνώσης και τον μετασχηματισμό προβληματικών αντιλήψεων.

Για την αξιολόγηση οι φοιτητές ολοκλήρωσαν δύο ομαδικές εργασίες: (α) ανάλυση ταινίας της επιλογής τους με χρήση κινηματογραφοθεραπευτικών εργαλείων· (β) δημιουργία ταινίας μικρού μήκους με θέμα σχετικό με την εκπαίδευση.

Καινοτομία της προσέγγισης ήταν η συστηματική χρήση κινηματογράφου και τεχνικών κινηματογραφικής εκπαίδευσης, με βασική μέθοδο πρόσληψης την κινηματογραφοθεραπεία. Η εφαρμογή φάνηκε να ενισχύει την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, τον στοχασμό, την επεξεργασία εμπειριών και τη βαθύτερη κατανόηση ζητημάτων που σχετίζονται με την ετερότητα. Συνολικά, η μέθοδος συνέβαλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης της ετερότητας, στην αυτογνωσία και στην προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών/τριών.

Η εμπειρία των φοιτητών/τριών

Στην τελευταία συνάντηση στο πλαίσιο του μαθήματος, ζητήθηκε από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές να καταθέσουν την εμπειρία τους (και ουσιαστικά ταυτόχρονα να αξιολογήσουν το μάθημα), με έναν μάλλον ιδιαίτερο και πρωτότυπο τρόπο, ώστε να αποφευχθεί η δυσαρέσκεια ή/και δυσκολία που φαίνεται να συνοδεύει κάποιες φορές τις διαδικασίες αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό χώρο (Ρούμπου, 2024). Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε η εξής δραστηριότητα: «Στο ασανσέρ…: Εξηγήστε συνοπτικά σε κάποιον άγνωστο στο ασανσέρ (καθώς φεύγετε) πού ήσα-

στε/τι κάναμε εδώ, και, επιπλέον, τις εντυπώσεις σας (τι σας άρεσε, τι θα αλλάζατε κ.λπ.).»

Στη συνέχεια, παρατίθενται αυτούσια κάποια από τα σχόλια των φοιτητριών που συμμετείχαν στο μάθημα, έτσι ώστε ο/η αναγνώστης/στρια να μπορεί να τα διαβάσει ως ανεξάρτητο τμήμα και να σχηματίσει δική του άποψη. Κατόπιν, επιχειρείται η εξαγωγή σχετικών συμπερασμάτων. Τα σχόλια έχουν ως εξής:

«Και που λες, παρακολουθώ ένα μάθημα φέτος στο χειμερινό εξάμηνο, ιδιαίτερα πρωτότυπο. Να φανταστείς, βλέπουμε ταινίες, εκπαιδευτικού κυρίως περιεχομένου, και μετά τις σχολιάζουμε, αναλύοντας τα επιμέρους στοιχεία με δημιουργικότητα. Τις ταινίες τις αγαπώ και κάθε Τρίτη κάνω κάτι που αγαπώ, πράγμα που έχω να κάνω καιρό. Περνάει ευχάριστα η ώρα και να μην στα πολυλογώ, θα στο πρότεινα να έρθεις να το δεις. Είναι ωραία εμπειρία.»

«Πιστεύω ότι αυτό το μάθημα είναι μια αξιολόγηση του εαυτού μου, είδα πολλές πτυχές στις οποίες είτε δεν έδινα σημασία είτε δεν τις είχα ανακαλύψει. Για εμένα ο κινηματογράφος είναι εμπειρία ζωής, οπότε αυτό το μάθημα αποτυπώνεται ως μία από τις πιο ευχάριστες εμπειρίες μου.»

«Καταρχάς, είδα ταινίες που δεν είχα δει. Είδη ταινιών που πλέον έχω σαν οδηγό για να δω και άλλες. Σκέφτηκα, προβληματίστηκα, συγκινήθηκα, ανυπομονούσα πραγματικά για κάθε Τρίτη. Και με έναν μαγικό τρόπο, που δεν είχα καν φανταστεί, έμαθα πράγματα για εμένα. Θα το ξεχωρίσω πραγματικά αυτό το μάθημα… που μάλλον ήταν βίωμα. Ήταν η ατάκα "Πάω στη σχολή, να δούμε ταινία, μετά κουβεντιάζουμε, είναι πολύ ωραία!". Ευχαριστώ αληθινά!»

«Το συγκεκριμένο μάθημα, χωρίς υπερβολή, μου έκανε την Τρίτη πιο ενδιαφέρουσα. Δύσκολα ενθουσιάζομαι με μάθημα, ωστόσο το συγκεκριμένο από την πρώτη στιγμή με εντυπωσίασε. Η προβολή ταινίας και έπειτα ο σχολιασμός μου γεννούσαν ερωτήματα, για τα οποία δεν είχα αναρωτηθεί. Με λίγα λόγια, θεωρώ ότι το συγκεκριμένο μάθημα λειτούργησε ως "ψυχανάλυση", καθώς κάποιες φορές αναγνώριζα στον εαυτό πτυχές που δεν είχα ανακαλύψει.»

«Είναι ένα μάθημα που θα σε κάνει να σκεφτείς διαφορετικά για τις ταινίες, τις θεματικές τους και τον ίδιο τον εαυτό σου. Τι άπειρες δυνατότητες που ανοίγει η τέχνη του κινηματογράφου και τι διαφορετικό κομμάτι που θα φωτίσει στον καθένα! Δεν είχα σκεφτεί ποτέ να ταυτιστώ με κάποιον χαρακτήρα ταινίας και πλέον νομίζω θα το κάνω συνέχεια!»

«Το μάθημα μου άρεσε αρκετά! Σίγουρα ο τρόπος που παρακολουθώ

μια ταινία έχει εμπλουτιστεί με στοιχεία που αποκόμισα από το μάθημα. Σας ευχαριστώ πολύ!»

«Στο μάθημα αυτό προσεγγίζουμε τις ταινίες με έναν πολύ διαφορετικό τρόπο. Ουσιαστικά, βλέπουμε μια ταινία και μετά προσπαθούμε να βρούμε με ποιον από τους ήρωες ταυτιζόμαστε… δεν ταυτιστήκαμε και γιατί. Ουσιαστικά, μέσα από τη διαδικασία προωθείται η αυτογνωσία και η αυτοκριτική. Ανακαλύπτουμε & συνειδητοποιούμε θετικά και αρνητικά του χαρακτήρα μας. Άρα, είναι τροφή για σκέψη και αυτοβελτίωση. Παράλληλα, γνωρίζουμε καλύτερα τους συμφοιτητές μας, γιατί μιλάμε ανοιχτά & αυτό μας κάνει να δενόμαστε πιο πολύ. Είμαι πολύ χαρούμενη που ήμουν μέρος αυτής της ομάδας! Το συστήνω ανεπιφύλακτα το μάθημα σε όποιον έχει όρεξη να ανακαλύψει τον εαυτό του!!»

«Το μάθημα "Η εκπαίδευση στον κινηματογράφο" είναι ένα υπέροχο μάθημα μέσα στο οποίο είδαμε ταινίες μικρού μήκους αλλά και μεγάλου, μέσα από τις οποίες προσεγγίσαμε με ένα μοναδικό τρόπο διάφορα θέματα εκπαιδευτικά και μη, ταυτιστήκαμε με ήρωες, είδαμε τον εαυτό μέσα σε αυτούς, κάναμε ενδοσκόπηση, ψάξαμε θετικά και αρνητικά μας στοιχεία, εν μέρει αυτοβελτιωθήκαμε, είδαμε πολλές και διάφορες οπτικές ενός θέματος κ.λπ. Τέλος κληθήκαμε να δημιουργήσαμε οι ίδιοι μια δικιά μας ταινία το οποίο ήταν κάτι το μοναδικό. Ευχαριστούμε πολύ για αυτό το ταξίδι!!»

Το μάθημα μου άρεσε πολύ. Ήταν σαν ένα διάλειμμα από την καθημερινότητα, δεν ένιωθα σαν να κάνω μάθημα, ενώ στην πραγματικότητα υπήρχαν πολλά πράγματα που μάθαινα κάθε φορά. Η προβολή των ταινιών ήταν το αγαπημένο μου σημείο, αλλά και η διαδικασία film και selfmatrix, γιατί έκανα σκέψεις και ψυχολογούσα τον εαυτό μου κυρίως, κάτι που γενικά μου αρέσει να κάνω. Επίσης ήταν ωραίο που το μάθημα ήταν διαδραστικό.

«Το μάθημα "Η εκπαίδευση στον κινηματογράφο" αποτέλεσε ένα από τα αγαπημένα μου μαθήματα στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του ΠΤΠΕ, ως φοιτήτρια του 4ου έτους. Πρόκειται για ένα μάθημα που συνδυάζει θέματα της εκπαίδευσης με τον κινηματογράφο, και συγκεκριμένα μέσα από τον φακό της κινηματογραφοθεραπείας, κάτι που έμαθα για πρώτη φορά εδώ. Προβλήθηκαν ταινίες εκπαιδευτικού περιεχομένου (ως κοινός παρονομαστής), αλλά τόσο διαφορετικές και πολυδιάστατες, ακολουθούμενες από εκτενείς συζητήσεις και αυτοαξιολόγηση. Είχα επίσης την πολύτιμη ευκαιρία να γνωρίσω , να συνεργαστώ και να δημιουργήσω νέες συνδέσεις με δύο φοιτητές από το πρόγραμμα Erasmus+. Καθώς προθυμοποιήθηκα να μεταφράσω το περιεχόμενο των διαλέξεων στα αγγλικά. Νιώθω ιδιαίτερα ευγνώμων για αυτό, καθώς κατάφερα να εξετάσω κάθε θέμα συζήτησης μέσα

από τις δικές τους εμπειρίες, διαπολιτισμικά, αντικατοπτρίζοντας ένα κύριο θέμα που προσεγγίστηκε καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν δυσκολίες πάνω σε αυτές τις προσπάθειες μετάφρασης, καθώς πολλές ταινίες που προβλήθηκαν δεν είχαν αγγλικούς υπότιτλους. Ωστόσο, πιστεύω ότι το μικρό εμπόδιο επικοινωνίας ξεπεράστηκε σχετικά εύκολα διότι υπήρχε μια σταθερή ρουτίνα την οποία ακολουθούσαν όλοι/όλες. Είναι ένα μάθημα που θα επέλεγα ξανά, και σε αυτή τη μορφή που είναι πιο ψυχολογική, αλλά και στην "αρχική". Συγγνώμη για την πολυλογία! Σας ευχαριστώ για όλα!»

"We watched films and after that we spoke about a lot of topics that were brought up by the film. Keeping colours alive, art is the essence of what makes living special. I feel like this in the class because all of our thoughts are heard and the teachers are really working with the students' opinions, so the lecture becomes really colorful. We also spoke about cinema as a form of art and had the chance to hear opinions of others."

«Το μάθημα αυτό ήταν αρκετά ενδιαφέρον και πολύ διαφορετικό σε σχέση με τα άλλα μαθήματα. Μου άρεσε που βλέπαμε ταινίες και τις αναλύαμε. Μπορώ να πω πως είδα μεγάλη διαφορά στον τρόπο σκέψης μου. Επίσης, θεωρώ πως έχει αλλάξει ο τρόπος που βλέπω ταινίες. Δηλαδή κάθε φορά που βλέπω ταινία μου έρχεται έντονα στο μυαλό το Film και Selfmatrix.»

«Μας δόθηκε η δυνατότητα μέσα από αυτό το μάθημα να δούμε ταινίες που μέχρι τώρα ήταν άγνωστες για εμάς και περνούσαν πολύ όμορφα μηνύματα. Ήταν ένα ενδιαφέρον μάθημα, που σίγουρα στο μέλλον θα το επέλεγα ξανά αν μου δινόταν η ευκαιρία.»

«Το προτείνω ανεπιφύλακτα το μάθημα αυτό, διότι περνάμε πολύ ωραία βλέποντας ταινίες και σχολιάζοντας στη συνέχεια εμβαθύνουμε περισσότερο στα διάφορα στοιχεία του εαυτού μας που δεν τα ξέραμε.»

«Σαν δύσκολος άνθρωπος που είμαι, ο καθένας οφείλει να παρακολουθήσει το συγκεκριμένο μάθημα. Το να έρχεσαι σε επαφή με τον συναισθηματισμό σου και να γνωρίζεις και να μαθαίνεις κάθε εβδομάδα λίγα πράγματα για τον εαυτό σου, αλλά και για τον συνάνθρωπό σου, αποτελεί μια σπάνια ευκαιρία στον χώρο της εκπαίδευσης. Ένιωσα, συγκινήθηκα, επικοινώνησα και έμαθα. Παρόλες τις φοβίες μου και το καθημερινό μου άγχος, τα κατάφερα, και αυτό επειδή το συγκεκριμένο μάθημα και οι καθηγητές μου το επέτρεψαν και το κλίμα της αίθουσας με βοήθησε. Ανοχή, κατανόηση και σεβασμός σε μια αίθουσα που πλημμυρίζει από απόψεις, ιδέες, χαρά και ωριμότητα, χρησιμοποιώντας τον κινηματογράφο. Ταινίες διαφορετικές και άνθρωποι διαφορετικοί συνεργάζονται για την ανάπτυξη μιας κοινής ιδέας: το

πώς ο κινηματογράφος και η κινηματογραφοθεραπεία μπορούν να παίξουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση. Μπορεί να μην μιλάω πολύ στο μάθημα και ούτε να εκφράζομαι σωστά, αλλά ένα πράγμα που θα ήθελα να μοιραστώ και είναι σίγουρο: Ευχαριστώ!»

«Εκείνο που μου έκανε περισσότερο εντύπωση απ' το μάθημα αυτό ήταν το πόσο διαφορετικές σκέψεις μπορούν να προκύψουν ακόμη και από μια πολύ μικρή ταινία… ή ακόμη και το πώς μπορεί να προσεγγιστεί το ίδιο θέμα μέσω διαφορετικής σκηνοθεσίας (σε διαφορετικές ταινίες).

«Στο μάθημα "Η εκπαίδευση στον κινηματογράφο" μπήκαμε στη διαδικασία να αναλύουμε ταινίες, να συμπληρώνουμε film και selfmatrix. Όλα αυτά υπήρξαν σημαντικά για να κατανοήσουμε και να αντιληφθούμε στοιχεία του εαυτού μας. Όλη αυτή η διαδικασία μπορεί να φανεί εξαιρετικά χρήσιμη στην εκπαίδευση πιστεύω ως μελλοντικός εκπαιδευτικός.»

«Αρκετά ενδιαφέρον μάθημα διαφορετικό από τα περισσότερα που είχαμε συνηθίσει. Σαν άτομο που μου αρέσουν οι ταινίες και οι σειρές μού ήταν πολύ ευχάριστο να έρχομαι στα μαθήματα. Οι ταινίες είναι ένας εναλλακτικός τρόπος για εμένα να μαθαίνεις και να γνωρίζεις καινούρια πράγματα χωρίς να γίνεται με το βασικό/στερεοτυπικό τρόπο και δασκαλοκεντρικό τρόπο που γίνονται κατά πλειοψηφία τα μαθήματα.

«Είναι ένα χαλαρωτικό μάθημα στα πλαίσια της κουραστικής εβδομάδας. Υπήρχε πολύ διαδραστικότητα και ελευθερία έκφρασης απόψεων.»

«Είναι ένα ιδιαίτερα βιωματικό και ψυχαγωγικό μάθημα στο οποίο βλέπουμε ταινίες και τις σχολιάζουμε. Μ' αρέσει ο τρόπος διδασκαλίας και το παρακολουθώ με ενδιαφέρον.»

«Το καλύτερο μάθημα!! Προσεγγίσαμε το θέμα της εκπαίδευσης με πολύ διαφορετικό τρόπο. Πραγματικά είναι ένα από τα μαθήματα που μπορούμε να μιλήσουμε ελεύθερα, αφού χτίζεται γύρω από τις δικές μας απόψεις και τον τρόπο που ερμηνεύαμε εμείς όσα θέλαμε. Ευχαριστούμε πάρα πολύ γι' αυτήν την εμπειρία.»

«ΤΟ ΩΡΑΙΟΤΕΡΟ ΜΑΘΗΜΑ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΑ. ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ ΠΟΛΥ ΠΟΥ ΜΠΟΡΟΥΣΑΜΕ ΝΑ ΕΚΦΡΑΣΤΟΥΜΕ ΕΛΕΥΘΕΡΑ!»

«Είναι ένα ωραίο μάθημα, ενδιαφέρον, σε βοηθάει να βρεις, ανακαλύψεις πολλές πτυχές του εαυτού σου!»

Από τα σχόλια των φοιτητών/τριών προκύπτουν τα εξής:

Για αρκετούς φοιτητές και φοιτήτριες, η συμμετοχή τους στο μάθημα φαίνεται να αποτέλεσε έναυσμα για μεγαλύτερη εμπλοκή τους με τον κινηματογράφο, πιο συνειδητή και πιο συστηματική. Αναφέρεται, επίσης, αλλαγή στον τρόπο παρακολούθησης κινηματογραφικών ταινιών και,

πιο συγκεκριμένα, μια μετακίνηση από έναν αποκλειστικά «ψυχαγωγικό» σε έναν πιο «ενεργητικό/ενσυνείδητο» τρόπο παρακολούθησης ταινιών.

Όσον αφορά στη χρήση των κινηματογραφικών ταινιών, τις μεθόδους και τις τεχνικές της κινηματογραφικής εκπαίδευσης και της κινηματογραφοθεραπείας και εν γένει τη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο του μαθήματος, διαφάνηκε ότι επιτέλεσαν τον σκοπό τους, καθώς ανακινήθηκαν σκέψεις και συναισθήματα. Προκύπτει ότι η συγκεκριμένη μεθοδολογία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ομάδας, συνέβαλε στη συνειδητοποίηση, στη διεύρυνση, στην εμβάθυνση και στον μετασχηματισμό προϋπαρχουσών απόψεων, αντιλήψεων και παραδοχών και στην ανάπτυξη νέων οπτικών. Επιπλέον, το μάθημα φάνηκε να συνέβαλε στην εξοικείωσή τους με διαδικασίες αυτογνωσίας, ενδοσκόπησης και προσωπικής ανάπτυξης, αλλά και ότι «ενεργοποίησε» γενικότερα τη στάση αυτή του στοχασμού και αναστοχασμού για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, η σημασία του «θετικού κλίματος», η αίσθηση ελευθερίας (της έκφρασης -και όχι μόνο) και η αίσθηση ασφάλειας μεταξύ των μελών της ομάδας, επισημάνθηκαν ως σημαντικές παράμετροι για την / κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και αναδείχθηκε η σημασία και η αποτελεσματικότητα της βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Αρχικά, γενικότερα διαπιστώνεται αλλαγή στον τρόπο που οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αντιλαμβάνονται τον κινηματογράφο και τις κινηματογραφικές ταινίες και πως ανακάλυψαν νέους τρόπους παρακολούθησης/θέασης των κινηματογραφικών ταινιών.

Ειδικότερα, επιβεβαιώνεται ότι η χρήση ταινιών, ως μέθοδος διδασκαλίας, ενισχύει τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης (Moskovich και Sharfb, 2012) και, γενικότερα, την αξία του κινηματογράφου ως παιδαγωγικό μέσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων και δη, εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τα ευρήματα από έρευνα των McDermott και συν. (2018) σε εργαστήρια επαγγελματικής ανάπτυξης εν ενεργεία εκπαιδευτικών και μελλοντικών της αγγλικής γλώσσας, με τη χρήση ταινιών, αλλά και εκείνα έρευνας των Blasco et al. (2015), που υποστηρίζουν ότι η κινηματογραφική εμπειρία συμβάλλει στην επιβεβαίωση και στην αποσαφήνιση του ρόλου των εκπαιδευτικών. Επίσης, η παρούσα εργασία επιβεβαιώνει ότι οι ταινίες μπορούν να λειτουργήσουν ως «αποπροσανατολιστικό δίλημμα»,

ως έναυσμα για μετασχηματισμό (Giroux, 2001· Jarvis, 2012) σύμφωνα με τις συνεχώς εξελισσόμενες θεωρίες της μετασχηματιστικής μάθησης (Mezirow, 2007· Brookfield, 2000· Cranton, 2007) και να επιφέρουν αλλαγές σε προσωπικό, αλλά και σε συμπεριφορικό και κοινωνικό επίπεδο (Ρούμπου, 2024× Singhal & Rogers, 2002).

Μέσα από τις κινηματογραφικές ταινίες και μεθόδους της κινηματογραφοθεραπείας οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία μέσα από την ενεργητική παρακολούθηση (conscious awareness) των ταινιών, να παρατηρήσουν τον εαυτό σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο και να οδηγηθούν, μέσω του αναστοχασμού, στον μετασχηματισμό ή/και στον εμπλουτισμό αντιλήψεων, ερμηνευτικών εκδοχών και συμπερασμάτων, να οδηγηθούν στον μετασχηματισμό υπαρχουσών προβληματικών παραδοχών και στερεοτυπικών αντιλήψεων, στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους και στην ανάπτυξη ή/και ενίσχυση χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η αυθεντικότητα, η κριτική σκέψη, ο σεβασμός προς τους άλλους, η αποδοχή της ετερότητας κ.ά.

Επιπλέον, φάνηκε ότι οι ταινίες λειτουργούν, όπως και η ομάδα, ως ασφαλής χώρος, όπου μπορούμε να επεξεργαζόμαστε δύσκολα συναισθήματα, να συλλογιζόμαστε τις αντιλήψεις μας για τον κόσμο, να ασκούμαστε στην ενσυναίσθηση και να αποκτάμε καλύτερη επίγνωση των αξιών και των εμπειριών που εκτιμάμε στη ζωή. Έτσι, επιβεβαιώνεται ότι η κινηματογραφοθεραπεία, μέσα από τις «προβολές» και τις «ταυτίσεις», μπορεί να δρα ενδυναμωτικά (Niemiec, 2020) και μετασχηματιστικά (Dirkx, 2006· Jarvis, 2012· Wolz, 2005) και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας (Dirkx, 2006· Jarvis, 2012· Sinetar, 1993· Wolz, 2005), του αυτοαναστοχασμού, της αυθεντικότητας και της κριτικής σκέψης (Kadeangadi & Mudigunda, 2019), της ενσυναίσθησης (Smieszek, 2019· Worlz, 2005) και, εν γένει, στη βελτίωση των σχέσεων με τον εαυτό και τους άλλους (May, 1997· Niemiec, 2020· Wolz, 2005), παρέχοντας την ευκαιρία να δουλευτούν δύσκολα θέματα με έμμεσο τρόπο, κάμπτοντας πιθανές αντιστάσεις των εμπλεκομένων (Newton, 1995· Solomon, 1995).

Επιπρόσθετα, προκύπτει ότι και οι διάφορες και διαφορετικές οπτικές για την ίδια σκηνή ή τον ίδιο ρόλο μεταξύ των συμμετεχόντων σε μια εκπαιδευτική ομάδα, προσφέρουν μια ευκαιρία εναλλακτικής θέασης του κόσμου, εναλλακτικά σενάρια ζωής βιώνοντας (μέσα από) την πραγματικότητα του άλλου, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση νέων ταυτοτήτων (Sinetar, 1993· Worlz, 2005), και στην ανάπτυξη του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας (Niemiec, 2020· Worlz, 2005).

Διαπιστώνεται, ειδικότερα, ότι ο κινηματογράφος ως μέσο επικοινωνίας και ως μορφή τέχνης και η κινηματογραφοθεραπεία ως μέσο πρόσληψης και ερμηνείας των κινηματογραφικών ταινιών, όταν αξιοποιούνται κατάλληλα στην εκπαίδευση, όταν η διδασκαλία λειτουργεί ως αποτελεσματικός τρόπος προσέγγισης των συναισθημάτων, προώθησης στοχαστικών στάσεων και σύνδεσης της μάθησης με την εμπειρία του ατόμου (Kadeangadi και Mudigunda, 2019), είναι σε θέση να ισχυροποιήσει τους δεσμούς ενός συνόλου ατόμων (Borowska Beszta, 2008). Μπορεί, στο πλαίσιο δομημένων και συστηματικών προγραμμάτων διδασκαλίας και μάθησης, να συμβάλλει στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων, του αλτρουισμού (Kadeangadi και Mudigunda, 2019), της ενσυναίσθησης (Jarvis, 2012· Khusumadewi και Juliantika, 2018) και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Borowska Beszta, 2008· Kadeangadi και Mudigunda, 2019), καθώς «σπάει» τα ταμπού (Worlz,2005).

Επιπλέον, διαφαίνεται ότι η κινηματογραφοθεραπεία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να ενισχύσει θετικά χαρακτηριστικά και θετικές συμπεριφορές (Smithikrai, 2016), να προσφέρει τη δυνατότητα αποστασιοποίησης από τις προσωπικές καταστάσεις και εξάσκηση σε τεχνικές αποστασιοποίησης που επηρεάζουν την επιστημολογία των εκπαιδευτικών, ώστε να ανακαλύψουν την κατασκευασμένη φύση της πραγματικότητας και να τους μετασχηματίσει (Jarvis, 2012),

Συνοψίζοντας, διαφαίνεται ότι το μάθημα γενικότερα και η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο αυτού ειδικότερα, συνέβαλαν στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το κινηματογραφικό μέσο, πως λειτούργησαν σε επίπεδο κοινωνικοποίησης, ανάπτυξης επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, αυτογνωσίας, αυθεντικότητας, κριτικής σκέψης, ικανότητας αλλαγής και ανάπτυξης νέων οπτικών, αντιλήψεων και παραδοχών (Wright & Sandlin, 2009) και διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ανάπτυξης αλτρουισμού, ενσυναίσθησης, σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, κ.ά. (Borowska Beszta, 2008· Jarvis, 2012· Khusumadewi και Juliantika, 2018· Worlz, 2005).

Βιβλιογραφία

Αβδελίδου, Ε. (2022). *Κινηματογράφος και εκπαίδευση: Η εμπειρία της μετανάστευσης από τους/τις μαθητές/τριες* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/51775

Alexander, M., & Waxman, D. (2000). Cinemeducation: Teaching family systems through the movies. *Families, Systems, & Health*, *18*(4), 455–466. https://doi.org/10.1037/h0091869

Blasco, P., Moreto, G., Blasco, M., Levites, M., & Janaudis, M. (2015). Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. *Journal for Learning through the Arts, 11*(1). http://dx.doi.org/10.21977/D911122357

Borowska-Beszta, B. (2008). *Echos of Expression*. Impulse.

Brookfield, S. (2000). Transformative learning as ideology critique. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Learning as Transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey Bass.

Cejudo R. & Mantas P. (2015). Screen gazing and thinking. Cinema in hunanities' education. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *46*, 219-234. DOI: http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.14.

Cranton, P. (2007). Ατομικές διαφορές και μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow& Συνεργάτες (μτφ.: Γ. Κουλαουζίδης), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σσ. 211–232). Μεταίχμιο.

Γιωτοπούλου, Α. (2018). *Ο κινηματογράφος ως κειμενικό είδος στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: μια πρόταση διδασκαλίας* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). https://ikee.lib.auth.gr/record/302567/files/GRI-2019 23479.pdf

Dermer, S., & Hutchings, J. (2010). Utilizing Movies in Family Therapy: Applications for Individuals, Couples, and Families. *The American Journal of Family Therapy*, *28*, 163-180. https://doi.org/10.1080/019261800261734

Dirkx, J. M. (2006). Engaging emotions in adult learning: a Jungian perspective on emotion and transformative learning. In E. Taylor (Ed.), Teaching for change. Fostering transformative learning in the classroom. *New directions for adult and continuing education*. Jossey Bass.

Giroux, H. (2001). Breaking into the Movies: Public Pedagogy and the Politics of Film. *JAC: A Journal of Composition Theory, 9*(6). https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.6.686

Guimares, R. (2014). Light! Camera! Education: The Use of Cinema to Enhance education and learning. *Epiphany Journal of Transdisciplinary Studies, 7*(2). http://dx.doi.org/10.21533/epiphany.v7i2.106.g107

Jarvis, C. (2012). Fiction, Film and Transformative Learning. In E. Taylor, & P. Cranton (Eds), The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice (pp. 486-502). https://www.researchgate.net/publication/319203837_Fiction_Film_and_Transformative_Learning

Kabadayi, L. (2012). The role of short film in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47*, 316–320.

Kadeangadi, D., & Mudigunda, S. (2019). Cinemeducation: Using films to teach
medical students. *Journal of Science Society, 46*, 73-4. https://doi.org/10.4103/jss.JSS_1_20

Κολοβός, Ν. (2000). *Κινηματογράφος. Η τέχνη της βιομηχανίας* (2η έκδοση). Καστανιώτης.

Λυδάκη, Α. (2012). *Μέσα από την κάμερα. Κινηματογράφος και κοινωνική πραγματικότητα*. Παπαζήση.

Lumlertgul, N., Kijpaisalratana, N., Pityaratstian, N., & Wangsaturaka, D. (2009). Cinemeducation: A pilot student project using movies to help students learn medical professionalism. *Medical Teacher*, *31*(7), 327–332. https://doi.org/10.1080/01421590802637941

McDermott, K., Hinchion, C., McGivern, A., & Meade, D. (2018). Learning through Film: Lessons from Workshops for Teachers and Pre-service Teachers of English. *Journal for Learning through the Arts, 14*(1). https://doi.org/10.21977/D914132957

Mitry, J. (2000). *Semiotics and the Analysis of Film*. The Athlon Press.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σελ. 43–71). Μεταίχμιο.

Moskovich, Y. & Sharf, S. (2012). Using Films as a Tool for Active Learning in Teaching Sociology. *The Journal of Effective Teaching*, *12*(1), 53-63.

Niemiec, R. (2020). Character strengths cinematherapy: Using movies to inspire change, meaning, and cinematic elevation. *Journal of Clinical Psychology, 1*, 16. https://doi.org/10.1002/jclp.2299

Niemiec, R, & Wedding, D. (2014). *Positive Psychology at the Movies. Using Films to Build Character Strengths and Well-Being.* USA: Hogrefe Publishing.

Newton, A. (1995). Silver Screens and Silver Linings: Using theater to explore feelings and issues. *Sage Journals*, *18*(2), 43. https://doi.org/10.1177/107621759501800206

Packer, S. (2007). *Movies and the Modern Psyche*. Praeger.

Παπαδόπουλος, Δ. (2021). *Κινηματογραφική εκπαίδευση. Τέχνη, πολιτισμός και παιδαγωγική*. Πυξίδα.

Πούλιος, Ι. (2019). *Η επίδραση ενός προγράμματος κινηματογραφικής παιδείας μέσω της θεωρίας της σχεδιασμένης συμπεριφοράς στις στάσεις μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/45634

Ρούμπου, Χ. (2024). Η συμβολή του κινηματογράφου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/56007

Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Avebury.

Sinetar, M. (1993). *Reel Power & Spiritual Growth Through Film*. Triumph Books.

Singhal, A., & Rogers, E. (2002). A theoretical agenda for entertainment-education. *Communication Theory*, *12*, 117–135. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2002.tb00262.x

Smieszek, M. (2019). Cinematherapy as a Part of the Education and Therapy of People with Intellectual Disabilities, Mental Disorders and as a Tool for Personal Development. *International Research Journal for Quality in Education, 6(1)*, 30-34.

Smithikrai, C. (2016). Effectiveness of Teaching with Movies to Promote Positive Characteristics and Behaviors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *217*, 522-530. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.033

Solomon, G. (1995). *The motion Picture Prescription, Watch This Movie and Call Me In the Morning*. Aslan Publishing.

Tisdell, E. (2007). Popular Culture and critical medial literacy in adult education. In E. Tisdell and P. Thompson (Eds.), *Popular culture and entertainment media in adult education*. New directions for adult and continuing education. Jossey Bass.

Wright, Robin & Sandlin, Jennifer. (2009). Popular culture, public pedagogy and perspective transformation: The Avengers and adult learning in living rooms. International *Journal of Lifelong Education*, *28*, 533–551. https://doi.org/10.1080/02601370903031389

Wolz, B. (2005). *E-Motion Picture Magic. A movie lover's guide to healing and transformation.* Glenbridge Publishing Ltd.

Wolz, B. (2010). Cinema Alchemy: Using the Power of Films In Psychotherapy and Coaching. In M. Banks Gregerson (Επιμ.), *The Cinematic Mirror for Psychology and Life Coaching*. Springer.

Η Μετασχηματιστική Δυναμική της Πρακτικής Άσκησης: Συγκριτική Μελέτη Στάσεων, Προσδοκιών και Εμπειριών των Φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ Ρόδου

Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
lsofos@aegean.gr

Δημήτριος Σπανός
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Αιγαίου
spanosdm@aegean.gr

Απόστολος Κώστας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
apkostas@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά σε βάθος τον θεσμό της Πρακτικής Άσκησης ως κρίσιμο στάδιο στην επαγγελματική ανάπτυξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Εστιάζοντας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Αιγαίου, η μελέτη εξετάζει πώς η μετάβαση από το αμφιθέατρο στη σχολική τάξη διαμορφώνει και αναδιαμορφώνει τις παιδαγωγικές αντιλήψεις. Μέσω μιας ποσοτικής έρευνας με τη συμμετοχή 400 φοιτητών/τριών (200 στην έναρξη και 200 στη λήξη του εξαμήνου), επιχειρείται η χαρτογράφηση των στάσεων απέναντι στη διδασκαλία, τη διαχείριση της τάξης, τα μοντέλα οργάνωσης και τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν μια πορεία ωρίμανσης: από τον αρχικό ιδεαλισμό, οι φοιτητές/τριες μεταβαίνουν σε έναν ρεαλιστικό πραγματισμό, αναγνωρίζοντας τις προκλήσεις της σχολικής καθημερινότητας και την ανάγκη για ουσιαστική σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Λέξεις-κλειδιά: Πρακτική Άσκηση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτική μεθοδολογία, επαγγελματική ταυτότητα, ποσοτική έρευνα.

Abstract

This paper explores in depth the institution of Practical Training (PT) as a critical stage in the professional development of prospective teachers. Focusing on the Department of Primary Education (DPE) at the University of the Aegean, the study examines how the transition from the lecture hall to the classroom shapes and reshapes pedagogical perceptions. Through a quantitative survey involving 400 students (200 at the beginning and 200 at the end of the semester), an attempt is made to map attitudes towards teaching, classroom management, organizational models, and contemporary teaching approaches. The findings reveal a process of maturation: from initial idealism, students' transition to realistic pragmatism, recognizing the challenges of everyday school life and the need for a meaningful connection between theory and practice.

Keywords: Teaching practice, teacher education, teaching methodology, professional identity, quantitative research.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί διεθνώς ένα πεδίο έντονου επιστημονικού προβληματισμού. Στο επίκεντρο αυτού του προβληματισμού βρίσκεται η Πρακτική Άσκηση, η οποία δεν νοείται απλώς ως μια διαδικασία «εφαρμογής» κεκτημένων γνώσεων, αλλά ως μια σύνθετη διαδικασία κοινωνικοποίησης, αναστοχασμού και δόμησης της επαγγελματικής ταυτότητας. Πρόκειται για δομικό στοιχείο της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Σοφός, 2015) και το σημείο όπου η ακαδημαϊκή θεωρία συναντά την πολυδιάστατη και συχνά απρόβλεπτη σχολική πραγματικότητα.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην περίπτωση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) Ρόδου, επιχειρώντας να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς βιώνουν οι φοιτητές/τριες την είσοδό τους στα σχολεία;
2. Ποιες διδακτικές μεθόδους θεωρούν εφαρμόσιμες;
3. Ποιες δυσκολίες συναντούν και πώς αυτές επηρεάζουν την άποψή τους για το επάγγελμα;

Μέσω της συγκριτικής ανάλυσης δεδομένων pre και post, η μελέτη φιλοδοξεί να προσφέρει μια ολιστική εικόνα της εμπειρίας της Πρακτικής Άσκησης, φωτίζοντας τόσο τα επιτεύγματα όσο και τα ελλείμματα του θεσμού.

Θεωρητικό πλαίσιο: Η Πρακτική Άσκηση ως πεδίο μάθησης και ανάπτυξης

Εννοιολογικός προσδιορισμός και θεσμική κατοχύρωση

Η Πρακτική Άσκηση ορίζεται ως μια θεσμοθετημένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, ενταγμένη στα προγράμματα σπουδών των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, με στόχο την εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης. Στην Ελλάδα, το πλαίσιο λειτουργίας καθορίζεται από το άρθρο 22 του Ν. 4559/2018 (ΦΕΚ 1423/2018), το οποίο επιτρέπει στους/στις φοιτητές/τριες να ασκούνται σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και με τις κατευθυντήριες οδηγίες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Βασικός σκοπός της Πρακτικής Άσκησης είναι η ανάπτυξη επαγγελματικής ετοιμότητας. Όπως τονίζει ο Day (2003), πρωταρχικός στόχος είναι η ικανότητα σύνδεσης των θεωρητικών ζητημάτων με την πραγματικότητα της τάξης. Ο Ξωχέλλης (2005) υποστηρίζει ότι η βασική εκπαίδευση οφείλει να παρέχει στον εκπαιδευτικό σιγουριά για τις παιδαγωγικές του επιλογές, ώστε να μπορεί να υποβοηθά τα παιδιά να ερμηνεύουν, να υποθέτουν και να δημιουργούν. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Harvard & Hodkinson (1994), η Πρακτική Άσκηση πρέπει να εστιάζει στη διαδικασία με την οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν, προάγοντας την κριτική αξιολόγηση των πρακτικών τους.

Η δομή της Πρακτικής Άσκησης στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, η Πρακτική Άσκηση είναι υποχρεωτική και δομείται σε τέσσερις διακριτές φάσεις, εξασφαλίζοντας την κλιμακωτή εμπλοκή των φοιτητών/τριών:

- Γενική Φάση (2ο - 5ο εξάμηνο): Στοχεύει στην απόκτηση πολύπλευρης παιδαγωγικής εμπειρίας. Οι φοιτητές/τριες επισκέπτονται τα σχολεία κάθε Πέμπτη, ερχόμενοι σε επαφή με όλες τις τάξεις και τις δομές του σχολείου, ώστε να κατανοήσουν τον κύκλο λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

- Α΄ Φάση (Ανάλυση διδακτικού πεδίου): Περιλαμβάνει το μέγιστο δέκα ημέρες παρακολούθησης ανά ομάδες (έως 4 ατόμων) με τη χρήση κλείδας παρατήρησης (π.χ. για το σχολικό κλίμα, τις μεθόδους διδασκαλίας). Στο πλαίσιο αυτό, οι φοιτητές/τριες σχεδιάζουν και πραγματοποιούν μικροδιδασκαλίες διάρκειας 20 λεπτών, αξιοποιώντας την προσέγγιση της Μελέτης Μαθήματος (Lesson Study), που αποτελεί ένα διεθνώς αναγνωρισμένο μοντέλο όπου οι φοιτητές σχεδιάζουν, παρατηρούν και αναλύουν συνεργατικά ένα «μάθημα-έρευνα» (Κώστας & Σοφός, 2019).
- Β΄ Φάση (7ο εξάμηνο): Οι φοιτητές/τριες παρακολουθούν μαθήματα Εφαρμοσμένης Διδακτικής (Γλώσσας, Μαθηματικών, Φυσικής, Ιστορίας, Νέων Μέσων) και πραγματοποιούν παρακολουθήσεις σε σχολεία, συνδέοντας τη θεωρία της ειδικής διδακτικής με την πράξη.
- Γ΄ Φάση (8ο εξάμηνο): Στόχος είναι η πλήρης εξοικείωση. Οι φοιτητές/τριες διενεργούν διδασκαλίες σε συνεργαζόμενες σχολικές μονάδες υπό την επίβλεψη του διδακτικού προσωπικού και των εκπαιδευτικών της τάξης.

Τα πολυδιάστατα οφέλη της Πρακτικής Άσκησης

Η βιβλιογραφία τεκμηριώνει ότι η Πρακτική Άσκηση προσφέρει σημαντικά οφέλη σε τρία επίπεδα:

- Για τους/τις φοιτητές/τριες: Η Πρακτική Άσκηση λειτουργεί ως «γέφυρα» μεταξύ θεωρίας και πράξης (Lawson et al., 2015), επιτρέποντας στους/στις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν με στρατηγικές και να λάβουν ανατροφοδότηση. Ενισχύει την αυτοπεποίθηση και διαμορφώνει την επαγγελματική ταυτότητα (Goldhaber et al., 2022), καθώς η εμπλοκή στην τάξη βοηθά τους/τις φοιτητές/τριες να ξεπεράσουν την αρχική αβεβαιότητα. Τέλος, παρέχει κατανόηση της σχολικής κουλτούρας (πολιτικές, αλληλεπίδραση με γονείς), στοιχείο απαραίτητο για την ανάπτυξη ρεαλιστικών προσδοκιών (Poveda García-Noblejas et al., 2023).
- Για τα σχολεία: Τα σχολεία επωφελούνται από την ανανέωση και την ανταλλαγή ιδεών. Οι φοιτητές/τριες φέρνουν γνώσεις για νέες μεθοδολογίες και ψηφιακά εργαλεία, λειτουργώντας ως καταλύτες για παιδαγωγικό διάλογο (Hall et al., 2003). Παράλληλα, παρέχουν διδακτική υποστήριξη, βοηθώντας στην προετοιμασία μαθημάτων και τη διδασκαλία σε μικρές ομάδες, γεγονός που μειώνει τον φόρτο εργασίας των μόνιμων εκπαιδευτικών και δημιουργεί μια κατάσταση αμοιβαίου οφέλους (Altarawneh et al., 2023).

- Για τα Πανεπιστήμια: Η Πρακτική Άσκηση προσφέρει στα πανεπιστήμια έναν απαραίτητο «έλεγχο πραγματικότητας» (reality check) (Allen & Wright, 2014). Οι εμπειρίες των φοιτητών/τριών αναδεικνύουν κενά στην προετοιμασία (π.χ. στη διαχείριση τάξης), επιτρέποντας την αναθεώρηση και επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών. Επίσης, ενθαρρύνει τη συνεργασία με τα σχολεία, δημιουργώντας υβριδικούς χώρους μάθησης όπου τέμνονται η θεωρία και η πράξη (Zeichner, 2010).

Προκλήσεις και περιορισμοί

Παρά τα οφέλη, η Πρακτική Άσκηση συνοδεύεται από προκλήσεις. Η σύντομη διάρκεια της άσκησης συχνά εμποδίζει την ανάπτυξη βαθιάς κατανόησης και την εφαρμογή μακροπρόθεσμων στρατηγικών (Hobson et al., 2009). Η ανεπαρκής καθοδήγηση από μέντορες (έλλειψη χρόνου ή πόρων) μπορεί να περιορίσει τον κριτικό αναστοχασμό και να οδηγήσει σε αίσθημα απομόνωσης (Kagan, 1992; Zeichner, 2010). Τέλος, η στάση του σχολικού προσωπικού είναι κρίσιμη· η έλλειψη υποδοχής και υποστήριξης μπορεί να υπονομεύσει την αυτοπεποίθηση των φοιτητών/τριών (O'Neill & Stephenson, 2014).

Για την αντιμετώπιση του αισθήματος απομόνωσης και της ανεπαρκούς καθοδήγησης, προτείνεται η υιοθέτηση της μεικτής μεντορείας (blended mentoring). Αυτό το μοντέλο συνδυάζει την παραδοσιακή δια ζώσης στήριξη με τεχνικές υποστηριζόμενες από τις ΤΠΕ (e-mentoring), επιτρέποντας τη συνεχή ανατροφοδότηση και την άμβλυνση της απομόνωσης, ειδικά σε δυσπρόσιτα περιβάλλοντα (Κώστας & Σοφός, 2019). Πέραν της παιδαγωγικής καθοδήγησης, οι φοιτητές κατά την Πρακτική Άσκηση έχουν ανάγκη από ψυχολογική υποστήριξη, η οποία περιλαμβάνει τη συναισθηματική ενδυνάμωση, την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και τη διαχείριση του άγχους. Η έλλειψη αυτών των στοιχείων μπορεί να οδηγήσει σε αίσθημα απομόνωσης, το οποίο όμως μπορεί να μετριαστεί μέσω της εγκαθίδρυσης ενός «κοινωνικού ιστού» (social fabric) μεταξύ των φοιτητών/τριών, ακόμα και με τη χρήση εργαλείων όπως το micro-blogging ή οι ηλεκτρονικές κοινότητες (Kostas & Sofos, 2017).

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικός σχεδιασμός και σκοπός

Για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η επιλογή αυτή κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη για τη συστηματική καταγραφή, μέτρηση και στατιστική επεξεργασία των τάσεων που επικρατούν στο φοιτητικό σώμα. Κεντρικός άξονας του ερευνητικού σχεδιασμού αποτέλεσε η συγκριτική pre/post ανάλυση. Ο βασικός σκοπός ήταν να διερευνηθούν και να συγκριθούν οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου αναφορικά με τον θεσμό των Πρακτικών Ασκήσεων. Μέσω αυτής της διαχρονικής σύγκρισης (στην αρχή και στο τέλος του εξαμήνου), η έρευνα επεδίωξε να εντοπίσει τις μεταβολές που επιφέρει η βιωματική εμπειρία της πρακτικής άσκησης στην επαγγελματική συνείδηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τη δυναμική σχέση μεταξύ των αρχικών προσδοκιών και της τελικής αποτίμησης της εμπειρίας.

Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας ήταν οι φοιτητές/τριες του ΠΤΔΕ που συμμετείχαν στις διαδικασίες της Πρακτικής Άσκησης. Παρά την οδηγία για καθολική συμμετοχή των φοιτητών/τριών στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, η ανταπόκριση ανήλθε στους/στις 200 συμμετέχοντες/ουσες. Το συγκεκριμένο δείγμα κρίθηκε επαρκές για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της παρούσας συγκριτικής ανάλυσης σχετικά με τις τάσεις που επικρατούν στο Τμήμα και επιτρέπει την αξιόπιστη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Οι φοιτητές/τριες συμπλήρωσαν το ίδιο ερευνητικό εργαλείο μία φορά πριν την έναρξη του εξαμήνου και την ουσιαστική εμπλοκή τους στις διαδικασίες της Πρακτικής και μία φορά μετά το πέρας του εξαμήνου και την ολοκλήρωση των υποχρεώσεών τους στην Πρακτική Άσκηση.

Ερευνητικό εργαλείο

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, ειδικά σχεδιασμένο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο διαρθρώθηκε σε θεματικές ενότητες, αξιοποιώντας κλίμακες διαβάθμισης (τύπου Likert) για τη μέτρηση της έντασης των απόψεων των συμμετεχόντων, καθώς και ερωτήσεις κλειστού τύπου.
Η δομή του ερωτηματολογίου κάλυψε τους εξής βασικούς άξονες, όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων:

1. Γενικά στοιχεία και ακαδημαϊκό προφίλ: Διερευνήθηκε το αρχικό ενδιαφέρον για το επιστημονικό αντικείμενο, η σειρά προτίμησης του Τμήματος στις εισαγωγικές εξετάσεις, καθώς και ο γενικός βαθμός ικανοποίησης από τις σπουδές και το πρόγραμμα του Τμήματος.
2. Αξιολόγηση στόχων της Πρακτικής Άσκησης: Οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τη σημαντικότητα διαφόρων στόχων, όπως η εξοικείωση με το σχολικό περιβάλλον, η συνειδητοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, η κατανόηση των δυναμικών σχέσεων στην εκπαίδευση και η σύνδεση θεωρίας και πράξης.
3. Αποτίμηση της Πρακτικής Άσκησης Γενικής Φάσης: Εξετάστηκαν οι απόψεις σχετικά με τη χρησιμότητα, τη βοηθητική φύση, την αναγκαιότητα και τον βαθμό κόπωσης που προκαλεί η εβδομαδιαία (κάθε Πέμπτη) Πρακτική Άσκηση στα σχολεία.
4. Μοντέλα οργάνωσης: Διερευνήθηκαν οι προτιμήσεις των φοιτητών/τριών για διαφορετικά οργανωτικά μοντέλα (π.χ. ταυτόχρονη παρακολούθηση και διδασκαλία, διάρκεια παραμονής στην τάξη) καθώς και για θεωρητικά μοντέλα Πρακτικής.
5. Ρόλος και δραστηριότητες στην τάξη: Το ερωτηματολόγιο κατέγραψε τις αντιλήψεις για το ποιες δραστηριότητες θεωρούνται πιο ωφέλιμες για τον ασκούμενο (παρακολούθηση, συνδιδασκαλία, σύνταξη υλικού, στήριξη μαθητών με δυσκολίες, στοχασμός, αξιολόγηση).
6. Προβλήματα και προκλήσεις: Μια κρίσιμη ενότητα του εργαλείου αφορούσε τον εντοπισμό προβλημάτων, όπως η διαχείριση της τάξης, η έλλειψη οργάνωσης, η απουσία καθοδήγησης από το Πανεπιστήμιο ή το σχολείο, η σχέση με τους/τις μαθητές/τριες και η επάρκεια της πρακτικής σε ειδικά πλαίσια (ολιγοθέσια, τάξεις ένταξης).
7. Ανατροφοδότηση: Τέλος, διερευνήθηκαν οι προτιμήσεις ως προς τους φορείς (εκπαιδευτικός, πανεπιστήμιο) και τη μορφή της ανατροφοδότησης (προφορική, γραπτή, ανοικτός διάλογος).

Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Όπως αναφέρθηκε, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις για να διασφαλιστεί η συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε από τους/τις φοιτητές/τριες μέσω Google Forms, διασφαλίζοντας την ανωνυμία και την ειλικρίνεια των απαντήσεων. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Microsoft Excel, το οποίο επέτρεψε την κωδικοποίηση, την οργάνωση και τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων. Η ανάλυση περιλάμβανε τα εξής στάδια:

1. Περιγραφική στατιστική: Υπολογισμός συχνοτήτων και ποσοστών για κάθε ερώτηση ξεχωριστά, τόσο για το δείγμα της αρχικής φάσης όσο και για το δείγμα της τελικής φάσης.
2. Συγκριτική ανάλυση: Δημιουργία συγκριτικών πινάκων που παραθέτουν τα αποτελέσματα «Πριν» και «Μετά» δίπλα-δίπλα, επιτρέποντας τον άμεσο εντοπισμό των μεταβολών στις τάσεις.
3. Οπτικοποίηση: Τα αποτελέσματα αποτυπώθηκαν και μέσω ραβδογραμμάτων, διευκολύνοντας την κατανόηση των διαφοροποιήσεων.

Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση επέτρεψε την ανάδειξη όχι μόνο των κυρίαρχων απόψεων, αλλά κυρίως της μεταβολής των στάσεων, υποδεικνύοντας την επίδραση που άσκησε η εμπειρία της Πρακτικής Άσκησης κατά τη διάρκεια του εξαμήνου. Λόγω περιορισμών στην έκταση του άρθρου, τα αποτελέσματα παρατίθενται σε αφηγηματική μορφή, παραλείποντας τη χρήση οπτικών μέσων (ραβδογράμματα, κυκλικά διαγράμματα), χωρίς ωστόσο να αλλοιώνεται η ακρίβεια της παρουσίασης.

Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από τη συγκριτική μελέτη. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων δεν ακολουθεί τη γραμμική σειρά των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, αλλά οργανώνεται σε θεματικούς άξονες που αναδεικνύουν τη δυναμική εξέλιξη των αντιλήψεων των φοιτητών/τριών. Η σύγκριση των απαντήσεων μεταξύ της αρχικής φάσης (pre-test) και της τελικής φάσης (post-test) αποκαλύπτει τον μετασχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της βιωματικής εμπειρίας.

Ακαδημαϊκό προφίλ και μεταβολές στην ικανοποίηση

Η αφετηρία της έρευνας σκιαγραφεί ένα φοιτητικό σώμα με υψηλό βαθμό συνειδητοποίησης και δέσμευσης. Στην έναρξη του εξαμήνου, η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών/τριών (80%) δήλωσε πολύ υψηλό ενδιαφέρον για το επιστημονικό αντικείμενο των σπουδών τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι η επαφή με το πεδίο της Πρακτικής Άσκησης όχι μόνο δεν μείωσε αυτό το ενδιαφέρον, αλλά αντιθέτως το ενίσχυσε ελαφρώς, περιορίζοντας στο ελάχιστο τις αρνητικές φωνές.

Ωστόσο, η εικόνα της γενικής ικανοποίησης από τις σπουδές δεν επιβεβαιώνεται πλήρως από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Ενώ το γενικό ποσοστό ικανοποίησης παραμένει υψηλό (168 άτομα δηλώνουν ικανοποιημένα ή πολύ ικανοποιημένα στο τέλος), παρατηρείται μια σαφής μετατόπιση από τον ενθουσιασμό στον προβληματισμό.

Συγκεκριμένα, η κατηγορία των «ευχαριστημένων» μειώθηκε κατά 15 άτομα, ενώ η ουδετερότητα («ούτε ευχαριστημένος/η ούτε δυσαρεστημένος/η») υπερδιπλασιάστηκε, φτάνοντας τα 31 άτομα. Η μεταβολή αυτή φαίνεται να συνδέεται άρρηκτα με την εμπειρία του προγράμματος σπουδών: *ενώ οι φοιτητές/τριες αναγνώρισαν ότι το πρόγραμμα συνέβαλε καθοριστικά στην όξυνση της αναλυτικής τους σκέψης (+7 άτομα) και στην καλλιέργεια της συνεργατικότητας (+12 άτομα), κατέγραψαν ταυτόχρονα μια σημαντική αύξηση στον φόρτο εργασίας (+9 άτομα) και μια μείωση στην ικανοποίηση από την ποιότητα και τη σαφήνεια των πανεπιστημιακών παραδόσεων (-14 άτομα)*.

Επαναξιολόγηση των στόχων της Πρακτικής Άσκησης

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές/τριες ιεραρχούν τους στόχους της Πρακτικής Άσκησης μετά την εμπειρία τους στο σχολείο. Παρατηρείται μια γενικευμένη τάση «απομυθοποίησης» ή, ακριβέστερα, μείωσης της έντασης των προσδοκιών.

Για παράδειγμα, όσον αφορά τον στόχο της «εξοικείωσης με τις συνθήκες του σχολείου», ενώ παραμένει κεντρικό ζητούμενο, η κατηγορία της «Πολύ Σημαντικής» βαρύτητας μειώθηκε κατά 21 άτομα, τα οποία μετακινήθηκαν σε πιο μετριοπαθείς αξιολογήσεις («Σημαντική»). Το ίδιο μοτίβο επαναλήφθηκε και στον στόχο της «συνειδητοποίησης του ρόλου του εκπαιδευτικού», όπου η ανώτατη κατηγορία σημαντικότητας απώλεσε 11 άτομα.

Ιδιαίτερο προβληματισμό προκαλεί η στάση απέναντι στην «πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων». Στο τέλος του εξαμήνου, αυξήθηκε ο αριθμός των φοιτητών/τριών που θεώρησαν αυτόν τον στόχο ως «καθόλου σημαντικό» (+4 άτομα) ή μέτριας σημασίας (+4 άτομα), ενώ μειώθηκαν οι θετικές αξιολογήσεις. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι φοιτητές/τριες, ερχόμενοι αντιμέτωποι με την πολυπλοκότητα της τάξης, ενδεχομένως βιώνουν ένα χάσμα μεταξύ της ακαδημαϊκής θεωρίας και της σχολικής πράξης, θεωρώντας ότι η θεωρία που διδάχθηκαν δεν εφαρμόζεται άμεσα ή εύκολα.

Αποτίμηση της Πρακτικής Άσκησης Γενικής Φάσης: Κόπωση και Σκεπτικισμός

Η Πρακτική Άσκηση Γενικής Φάσης (η εβδομαδιαία παρουσία στο σχολείο κάθε Πέμπτη) δέχθηκε την ισχυρότερη κριτική μετά την ολοκλήρωση του εξαμήνου. Τα δεδομένα δείχνουν μια σαφή πτώση στην αντιλαμβανόμενη αξία της, καθώς η κατηγορία «Πολύ χρήσιμη» συρρικνώθηκε, καταγράφοντας μείωση 30 ατόμων, με τους/τις φοιτητές/τριες να μετακινούνται προς την απλή «Χρήσιμη» ή «Μέτρια χρήσιμη» αξιολόγηση. Η πεποίθηση ότι η διαδικασία αυτή είναι «Πολύ απαραίτητη» μειώθηκε κατά 20 άτομα, ενισχύοντας τις φωνές που τη θεωρούν μέτριας αναγκαιότητας (+14 άτομα).

Ενώ, ο παράγοντας της κόπωσης αναδείχθηκε ως κυρίαρχος. Η κατηγορία «Πολύ κουραστική» αυξήθηκε κατά 16 άτομα, ενώ οι φοιτητές/τριες που τη θεωρούσαν ξεκούραστη ή λίγο κουραστική μειώθηκαν δραστικά. Τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν ότι το μοντέλο της αποσπασματικής, εβδομαδιαίας επίσκεψης αντιμετωπίζεται πλέον με σκεπτικισμό, καθώς το κόστος (κούραση, χρόνος) φαίνεται να βαραίνει περισσότερο από το αντιλαμβανόμενο όφελος για μια σημαντική μερίδα φοιτητών/τριών.

Αναζητώντας το ιδανικό μοντέλο οργάνωσης

Η εμπειρία του πεδίου οδήγησε τους/τις φοιτητές/τριες σε μια ώριμη αναθεώρηση των προτιμήσεών τους σχετικά με το πώς πρέπει να οργανώνεται η πρακτική άσκηση.

- Δομικές αλλαγές: Καταγράφηκε μια σαφής προτίμηση για πύκνωση του χρόνου άσκησης. Η επιθυμία για ταυτόχρονη παρακολούθηση

και διδασκαλία στο ίδιο εξάμηνο αυξήθηκε σημαντικά (+17 άτομα), όπως και η προτίμηση για ανάληψη τάξης για μία εβδομάδα συνεχόμενα (+9 άτομα). Αντίθετα, η ικανοποίηση με το τρέχον μοντέλο διδασκαλίας επιμέρους αντικειμένων μειώθηκε (-9 άτομα).

- Στροφή προς το μέλλον: υπήρξε σημαντική αύξηση στην προτίμηση για Πρακτική Άσκηση μετά το πτυχίο (ως ειδικευόμενοι) (+16 άτομα) και για εντατική άσκηση στα δύο τελευταία εξάμηνα (+11 άτομα).Θεωρητικά μοντέλα: Σε επίπεδο παιδαγωγικής προσέγγισης, το Ακαδημαϊκό Μοντέλο, που δίνει έμφαση στις ειδικές διδακτικές και τις εργαστηριακές ασκήσεις, ενισχύθηκε (+11 άτομα στην κατηγορία 4), δείχνοντας ότι οι φοιτητές/τριες αναζητούν συγκεκριμένα εργαλεία διδασκαλίας. Αντίθετα, το Μοντέλο του Αποτελεσματικού Εκπαιδευτικού έχασε έδαφος (-13 άτομα στην ανώτατη κατηγορία), ενώ αυξήθηκε η απήχηση του Διαδοχικού Μοντέλου Εμβάθυνσης και των εναλλακτικών μορφών Πρακτικής (π.χ. σε ολιγοθέσια σχολεία, συμβουλευτικές συναντήσεις).

Ο ρόλος των φοιτητών/τριών στην τάξη

Μία από τις πιο ξεκάθαρες τάσεις που ανέδειξε η έρευνα είναι η απόρριψη της παθητικότητας. Οι φοιτητές/τριες δεν επιθυμούν να είναι απλοί παρατηρητές, αλλά ενεργοί συμμέτοχοι στη μαθησιακή διαδικασία. Αν και η παρακολούθηση για την κατανόηση της δομής της διδασκαλίας παραμένει θεμελιώδης, ενισχύθηκε η επιθυμία για ανάληψη διδασκαλίας υπό καθοδήγηση (+3 άτομα στην κατηγορία 4) και για ενεργό ρόλο στη σύνταξη εκπαιδευτικού υλικού (+10 άτομα).

Η συνδιδασκαλία και ο υποστηρικτικός ρόλος προς τον δάσκαλο αναδείχθηκαν ως εξαιρετικά δημοφιλείς πρακτικές (+11 άτομα στην κατηγορία 4). Οι φοιτητές/τριες αισθάνονται ασφαλέστεροι και πιο χρήσιμοι όταν λειτουργούν ως βοηθοί/συνεργάτες. Το πιο εντυπωσιακό εύρημα αφορά τη στήριξη μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Η συντριπτική πλειοψηφία (109 άτομα στην ανώτατη κλίμακα) θεωρεί καθήκον της να στηρίξει αυτά τα παιδιά, με την τάση αυτή να ενισχύεται περαιτέρω στο τέλος του εξαμήνου.

Η χαρτογράφηση των προβλημάτων

Η εμπειρία του πεδίου λειτούργησε ως καταλύτης για τη διάλυση στερεοτύπων και την ανάδειξη των πραγματικών δυσκολιών του επαγγέλμα-

τος, καθώς φόβοι όπως η ασυνέπεια των φοιτητών/τριών ή η απρεπής συμπεριφορά και εμφάνιση αποδείχθηκαν αβάσιμοι στην πράξη, με την αντίληψη ότι αυτά αποτελούν σημαντικά προβλήματα να μειώνεται δραστικά στο τέλος του εξαμήνου (-25 άτομα για την ασυνέπεια και -14 για την εμφάνιση).

Αντίθετα, αναδείχθηκαν ουσιαστικά παιδαγωγικά και οργανωτικά εμπόδια, με τη δυσκολία επιβολής πειθαρχίας και διαχείρισης της τάξης να αναδεικνύεται ως το σημαντικότερο άγχος των φοιτητών/τριών (+18 άτομα στην κατηγορία 4), ενώ παράλληλα καταγράφηκαν έντονα οργανωτικά ελλείμματα από το πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης (+21 άτομα στην κατηγορία 3 και +11 στην κατηγορία 5).

Η αίσθηση ότι το Πανεπιστήμιο δεν παρέχει επαρκή έλεγχο και καθοδήγηση ενισχύθηκε (+11 άτομα στην κατηγορία 4 και +7 στην κατηγορία 5), ενώ η έλλειψη επικοινωνίας με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης (+19 άτομα) και η έλλειψη συνεργασίας (+13 άτομα στην κατηγορία 5) επιβεβαιώθηκαν ως κρίσιμα εμπόδια.

Επιπλέον, εντάθηκε η ανησυχία για τη «μη ορατότητα» του/της φοιτητή/τριας, καθώς οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν τους αντιλαμβάνονται ως μελλοντικούς συναδέλφους (+8 άτομα στην κατηγορία 5), με την παρουσία των φοιτητών/τριών στο σχολείο να περιορίζεται στενά μόνο στην ώρα διδασκαλίας, στερώντας τους έτσι την πολύτιμη εμπειρία της ευρύτερης σχολικής ζωής (+13 άτομα).

Ελλείμματα στη συμπερίληψη

Η έρευνα ανέδειξε επίσης την ανησυχία των φοιτητών/τριών για την έλλειψη εμπειρίας σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Η μη διοργάνωση Πρακτικής Άσκησης σε ολιγοθέσια σχολεία και σε τάξεις υποδοχής/ένταξης αναγνωρίστηκε από περισσότερους/ες φοιτητές/τριες ως πρόβλημα στο τέλος του εξαμήνου (αυξητικές τάσεις στις κατηγορίες συμφωνίας). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει την επιθυμία των φοιτητών/τριών για μια πιο ολοκληρωμένη προετοιμασία που να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου.

Η κρίσιμη λειτουργία της ανατροφοδότησης

Τέλος, η ανάλυση των προτιμήσεων για την ανατροφοδότηση επιβεβαιώνει την ανάγκη για ανθρώπινη επαφή. Ο ανοικτός διάλογος παραμένει η βασική προτίμηση των φοιτητών/τριών (146 άτομα), παρά τη μικρή

μείωση, ενώ οι τυπικές, γραπτές μορφές αξιολόγησης χάνουν συνεχώς έδαφος (μείωση έως και 34 άτομα). Οι φοιτητές/τριες αναζητούν μέντορες (εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς) με τους οποίους μπορούν να συζητήσουν, να αναλύσουν τα λάθη τους και να λάβουν συμβουλές, και όχι απλώς αξιολογητές που συμπληρώνουν φόρμες. Η μικρή μείωση στα ποσοστά προτίμησης όλων των φορέων στο τέλος του εξαμήνου ενδεχομένως υποκρύπτει μια απογοήτευση από την ποιότητα της ανατροφοδότησης που έλαβαν στην πράξη.

Συμπεράσματα

Η ολοκλήρωση της παρούσας συγκριτικής μελέτης επιτρέπει την εξαγωγή ουσιαστικών συμπερασμάτων σχετικά με τον ρόλο και την επίδραση της Πρακτικής Άσκησης στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητών του ΠΤΔΕ Ρόδου. Η ανάλυση των δεδομένων μεταξύ της αρχικής φάσης και της τελικής φάσης ανέδειξε ότι η Πρακτική Άσκηση δεν λειτουργεί απλώς ως πεδίο εφαρμογής γνώσεων, αλλά ως μια βαθιά μετασχηματιστική εμπειρία. Οι φοιτητές/τριες εισέρχονται στη διαδικασία με υψηλές προσδοκίες και έναν βαθμό εξιδανίκευσης, για να εξέλθουν με έναν πιο κριτικό, ρεαλιστικό και ενίοτε προβληματισμένο προσανατολισμό. Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν αναλύονται οι βασικοί άξονες αυτής της «ωρίμανσης», όπως προέκυψαν από την έρευνα.

Βίωση της εισόδου στο σχολικό περιβάλλον και μεταβολή στάσεων (ερευνητικό ερώτημα 1)

Η είσοδος των φοιτητών/τριών στο σχολικό πεδίο χαρακτηρίζεται από μια μετάβαση από τον αρχικό ιδεαλισμό σε έναν επαγγελματικό ρεαλισμό. Ενώ στην έναρξη του εξαμήνου καταγράφηκε υψηλό ενδιαφέρον για το αντικείμενο (80%), η βιωματική επαφή με την τάξη οδήγησε σε μια πορεία «απομυθοποίησης» των προσδοκιών. Αν και η γενική ικανοποίηση παρέμεινε σε υψηλά επίπεδα (168 άτομα), παρατηρήθηκε σαφής στροφή από τον ενθουσιασμό στον προβληματισμό, με την ουδετερότητα να υπερδιπλασιάζεται (31 άτομα). Η εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση (κάθε Πέμπτη) δέχθηκε έντονη κριτική. Η αντίληψη της κατηγορίας «Πολύ χρήσιμη» υποχώρησε σημαντικά, σημειώνοντας κάμψη 30 ατόμων, ενώ η πεποίθηση ότι η διαδικασία είναι «Πολύ απαραίτητη» μειώθηκε κατά 20 άτομα. Η βίωση της Πρακτικής Άσκησης συνδέθηκε άρρηκτα με τη

σωματική και πνευματική εξάντληση, καθώς η κατηγορία «Πολύ κουραστική» αυξήθηκε κατά 16 άτομα. Οι φοιτητές/τριες συνειδητοποίησαν ότι η εξοικείωση με το σχολείο δεν είναι αυτόματη αλλά απαιτεί διαχείριση της πολυπλοκότητας, γεγονός που μείωσε την ένταση της «Πολύ Σημαντικής» βαρύτητας που απέδιδαν αρχικά στους στόχους της Πρακτικής Άσκησης.

Εφαρμόσιμες διδακτικές μέθοδοι και οργανωτικά μοντέλα (ερευνητικό ερώτημα 2)

Η έρευνα αποκάλυψε μια έντονη απόρριψη της παθητικής παρατήρησης και ένα αίτημα για ενεργό συμμετοχή στο διδακτικό έργο. Οι φοιτητές/τριες ιεράρχησαν εκ νέου τις μεθόδους και τα μοντέλα που θεωρούν αποτελεσματικά για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ενισχύθηκε η προτίμηση για την ανάληψη διδασκαλίας υπό καθοδήγηση (+3 άτομα) και τη σύνταξη εκπαιδευτικού υλικού (+10 άτομα). Η συνδιδασκαλία και ο υποστηρικτικός ρόλος προς τον δάσκαλο αναδείχθηκαν ως εξαιρετικά δημοφιλείς πρακτικές (+11 άτομα). Η πλέον εφαρμόσιμη και επιθυμητή δράση αναδείχθηκε η στήριξη μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, με 109 άτομα να την κατατάσσουν στην ανώτατη κλίμακα προτεραιότητας. Οι συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν σαφή προτίμηση για πύκνωση του χρόνου άσκησης (block teaching), με αύξηση της επιθυμίας για ανάληψη τάξης για μία συνεχή εβδομάδα (+9 άτομα). Το «Ακαδημαϊκό Μοντέλο», που εστιάζει στις ειδικές διδακτικές, κέρδισε έδαφος (+11 άτομα), υποδηλώνοντας την ανάγκη των φοιτητών/τριών για συγκεκριμένα διδακτικά εργαλεία. Αντίθετα, το μοντέλο του «Αποτελεσματικού Εκπαιδευτικού» υποχώρησε, καθώς θεωρήθηκε λιγότερο συμβατό με τις πραγματικές συνθήκες.

Δυσκολίες, προκλήσεις και επίδραση στην επαγγελματική ταυτότητα (ερευνητικό ερώτημα 3)

Η επαφή με το πεδίο λειτούργησε ως καταλύτης για την ανάδειξη των πραγματικών εμποδίων του επαγγέλματος, οδηγώντας στη σφυρηλάτηση μιας πιο ώριμης επαγγελματικής ταυτότητας. Η διαχείριση της τάξης και η επιβολή πειθαρχίας αναδείχθηκαν ως η κυρίαρχη πρόκληση, σημειώνοντας αύξηση ανησυχίας κατά 18 άτομα στο τέλος του εξαμήνου. Οι φοιτητές/τριες αναγνώρισαν ότι η θεωρητική γνώση δεν επαρκεί για τον

έλεγχο της δυναμικής της ομάδας. Καταγράφηκε έντονη δυσαρέσκεια για την έλλειψη ελέγχου και καθοδήγησης από το Πανεπιστήμιο (+11 άτομα στην κατηγορία 4). Η αίσθηση «μοναξιάς» εντάθηκε από την ελλιπή επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων (+19 άτομα). Η ανάγκη των φοιτητών/τριών για ανθρώπινη επαφή υπογραμμίζει τη σημασία της «σχεσιακής γνώσης» (relational knowledge), η οποία εγκαθιδρύεται μέσα από τις κοινές εμπειρίες και την εμπιστοσύνη με τους άλλους. Η γνώση αυτή μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση διαλογικού στοχασμού, ο οποίος, σε αντίθεση με τον μονολογικό στοχασμό (π.χ. προσωπικό ημερολόγιο), επιτρέπει στους/στις φοιτητές/τριες να κατανοήσουν και να αλλάξουν τις αντιλήψεις τους μέσα από τη διάδραση με τους ομότιμους και τους μέντορες. Όταν ο στοχασμός αποκτά αυτόν τον συνεργατικό χαρακτήρα, ο εκπαιδευόμενος οδηγείται ταχύτερα στη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας (Κώστας & Σοφός, 2013). Προέκυψε προβληματισμός σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν αντιμετωπίζουν τους/τις ασκούμενους/ες ως μελλοντικούς συναδέλφους, περιορίζοντας την εμπειρία τους μόνο στην ώρα διδασκαλίας και όχι στην ευρύτερη σχολική ζωή (+13 άτομα). Η έλλειψη Πρακτικής Άσκησης σε ειδικά πλαίσια (ολιγοθέσια σχολεία, τάξεις υποδοχής) αναγνωρίστηκε ως σημαντικό κενό στην προετοιμασία τους για το ελληνικό σχολείο. Η απογοήτευση από τις γραφειοκρατικές μορφές αξιολόγησης (μείωση προτίμησης κατά 34 άτομα) ανέδειξε την επιτακτική ανάγκη για ανατροφοδότηση μέσω ανοικτού διαλόγου και ανθρώπινης επαφής. Η γνώση αυτή είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη διαλογικού στοχασμού και τη δόμηση της επαγγελματικής συνείδησης.

Προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, προκύπτουν συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτιστοποίηση της Πρακτικής Άσκησης στο ΠΤΔΕ Ρόδου:

1. Αναδιάρθρωση χρόνου: Μετάβαση από το αποσπασματικό μοντέλο της «μίας ημέρας» σε μοντέλα «block teaching» (συνεχόμενες ημέρες/εβδομάδες) ή θέσπιση έτους πρακτικής μετά το πτυχίο, ώστε να επιτυγχάνεται η πλήρης ενσωμάτωση στο σχολείο.
2. Ενίσχυση της μεντορείας: Δημιουργία πλαισίου ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίου και σχολείων, με εκπαίδευση των μεντόρων και τακτικές, δια ζώσης συναντήσεις συμβουλευτικής με τους/τις φοιτητές/τριες.

3. Έμφαση στη διαχείριση τάξης: Ενσωμάτωση περισσότερων εργαστηριακών μαθημάτων και σεναρίων προσομοίωσης που εστιάζουν αποκλειστικά σε τεχνικές διαχείρισης τάξης και επίλυσης συγκρούσεων.
4. Συμπερίληψη: Επέκταση της Πρακτικής Άσκησης σε δομές Ειδικής Αγωγής, Τάξεις Υποδοχής και Ολιγοθέσια Σχολεία, καθώς η έλλειψη εμπειρίας σε αυτά τα πλαίσια καταγράφηκε ως σημαντικό κενό από τους/τις φοιτητές/τριες.

Συνοψίζοντας, η Πρακτική Άσκηση αποδεικνύεται ότι είναι ένας ισχυρός καταλύτης ωρίμανσης. Μέσα από τη διακύμανση των συναισθημάτων (από τον ενθουσιασμό στην κόπωση και από τη βεβαιότητα στον προβληματισμό) οι φοιτητές/τριες σφυρηλατούν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η μελέτη αυτή ανέδειξε ότι οι φοιτητές/τριες του ΠΤΔΕ Ρόδου διαθέτουν υψηλό κίνητρο και κοινωνική ευαισθησία, αλλά χρειάζονται ένα πιο στιβαρό, οργανωμένο και υποστηρικτικό πλαίσιο για να ανθίσουν ως επαγγελματίες. Η ακρόαση της φωνής τους, όπως αποτυπώθηκε στην παρούσα έρευνα, αποτελεί το πρώτο και σημαντικότερο βήμα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *20*(2), 136–151.

Altarawneh, A. F., Alkhazaleh, M., Alkhazaleh, Z. M., & Tarawneh, R. T. (2023). School-based practicum and pre-service teachers' self-efficacy: Impact and challenges. *International Journal of Education and Practice*, *11*(2), 1–12.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Τυπωθήτω.

Goldhaber, D., Krieg, J., & Theobald, R. (2020). Making the most of student teaching: The importance of mentors and scope for change. *Education Finance and Policy*, *15*(3), 581–586.

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

Harvard, G. & Hodkinson, P. (1994). *Action and Reflection in Teacher Education*. Ablex.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, *25*(1), 207–216.

Κώστας, Α., & Σοφός, Α. (2013). *Στοχασμός Εκπαιδευόμενων Εκπαιδευτικών και Νέα Μέσα*. ΙΕ΄ ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ International Scientific Conference eRA-8 «Η Συμβολή της Τεχνολογίας στην Επιστήμη, την Οικονομία, την Κοινωνία και την Εκπαίδευση», 23-25 Σεπτεμβρίου 2013, Πειραιάς.

Κώστας, Α. & Σοφός, Α. (2019). *Από το κλασσικό μοντέλο πρακτικής άσκησης στη σύμπραξη Πανεπιστημίου-Σχολείου: Μεικτή μεντορεία, κοινότητες και τεχνολογία*. Στο Α. Σοφός, Μ. Δάρρα, Α. Τσιμπιδάκη, Μ. Κλαδάκη & Α. Κώστας (Επιμ.), *Παιδαγωγικά τμήματα και το μέλλον τους Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: προκλήσεις και προοπτικές σε έναν κόσμο που αλλάζει* (σσ. 237-262). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, *62*(2), 129–169.

Kostas, A., & Sofos A. (2017). Peer Support during Student Teachers' Practicum: A Case Study using a Web 2.0 Community on the Cloud. *Journal of Open and Distance Education*, *13*(2), 46-61.

Lawson, T., Cakmak, M., Gunduz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, *38*(3), 392–407.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω Ο'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2014). Evidence-Based Classroom and Behaviour Management Content. *Australian Journal of Teacher Education*, *39*, Article 1.

Poveda García-Noblejas, B., et al. (2023). Exploring student teacher perceptions. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *12*(2), 242-257.

Σοφός, Α. (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών*. Γρηγόρη.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences. *Journal of Teacher Education*, *61*(1-2), 89-99.

Σχολική ηγεσία και σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο: Αντιλήψεις και στρατηγικές αντιμετώπισης

Σπυριδούλα Τέλιου
ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ
spiridoula.rh@gmail.com

Παναγιώτης Μανιάτης
ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ
pmaniat@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική μελέτη διερευνά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, εστιάζοντας στον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην πρόληψη και αντιμετώπισή του. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με δώδεκα (12) διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι οι σχολικοί ηγέτες αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό ως πολυπαραγοντικό φαινόμενο, στο οποίο η πολιτισμική ετερότητα μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας ευαλωτότητας σε συνάρτηση με γλωσσικούς, κοινωνικούς και ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στη σημασία του σχολικού κλίματος, της ύπαρξης σαφών πρωτοκόλλων, της συνεργασίας με γονείς και κοινότητα και της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης ηγεσίας, καθώς και στον ρόλο των προγραμμάτων και των παιδαγωγικών δράσεων που υλοποιούνται εντός σχολικής μονάδας. Παράλληλα, καταγράφονται σημαντικά εμπόδια, όπως η περιορισμένη θεσμική στήριξη, η έλλειψη πόρων και οι δυσλειτουργίες στην επικοινωνία σχολείου–οικογένειας. Συμπερασματικά, η μελέτη υπογραμμίζει την ανάγκη υιοθέτησης ολιστικών και συστημικών παρεμβάσεων που ενισχύουν τη σχολική ηγεσία και προάγουν ασφαλή και συμπεριληπτικά σχολικά περιβάλλοντα για όλους τους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, σχολική ηγεσία, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ετερότητα, συμπεριληπτικό σχολείο.

Abstract

The present qualitative study explores school bullying among students with a migrant background, focusing on the role of school leadership in its prevention and management. Data were collected through semi-structured interviews with twelve (12) primary school principals and analyzed using thematic analysis. The findings indicate that school leaders perceive bullying as a multifaceted phenomenon, in which cultural otherness may function as a vulnerability factor in interaction with linguistic, social, and psychosocial variables. Emphasis is placed on the importance of school climate, clearly defined protocols, collaboration with families and the community, and culturally responsive leadership practices. At the same time, significant challenges are identified, including limited institutional support, lack of resources, and communication barriers between schools and families. Overall, the study highlights the need for holistic and systemic interventions that strengthen school leadership and promote safe and inclusive educational environments for all students.

Keywords: school bullying, school leadership, students with a migrant background, cultural diversity, inclusive education

Θεωρητικό Πλαίσιο

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) αποτελεί ένα πολυδιάστατο κοινωνικοπαιδαγωγικό φαινόμενο, το οποίο ορίζεται ως επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά μεταξύ μαθητών, χαρακτηριζόμενη από πραγματική ή αντιληπτή ανισορροπία δύναμης (Olweus, 1993). Η συμπεριφορά αυτή εκδηλώνεται λεκτικά, σωματικά ή/και σχεσιακά, μέσω κοινωνικού αποκλεισμού και διάδοσης φημών, και συνδέεται με δυσμενείς συνέπειες για τους εμπλεκόμενους (Smith et al., 1999· Nansel et al., 2001· Hawkins et al., 2001· Farrington & Ttofi, 2009). Στη διεθνή βιβλιογραφία διακρίνονται οι άμεσες μορφές εκφοβισμού (σωματικές και λεκτικές) και οι έμμεσες (σχεσιακές), με τις τελευταίες να περιλαμβάνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό (Smith, 2016· Rigby, 2014). Ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι η σωματική βία συναντάται συχνότερα στα αγόρια, ενώ τα κορίτσια

τείνουν να εκδηλώνουν σχεσιακές μορφές εκφοβισμού (McDougall & Vaillancourt, 2015). Παράλληλα, οι μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν αυξημένη ευαλωτότητα (Αραβανής, 2016· Θάνος, 2009, 2012).

Η εμπλοκή στον εκφοβισμό δεν περιορίζεται αποκλειστικά στον θύτη και το θύμα. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι παρευρισκόμενοι, οι οποίοι ενδέχεται να λειτουργούν ως ενισχυτές, υποστηρικτές ή παθητικοί παρατηρητές (Salmivalli et al., 1996). Επιπλέον, η στάση του σχολικού προσωπικού και των γονέων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την έκταση και την ένταση του φαινομένου, καθώς το σχολικό κλίμα και οι παιδαγωγικές ανταποκρίσεις αποτελούν κρίσιμους παράγοντες (Espelage & Swearer, 2003, 2004· Smith, 2014).

Αιτιολογικά, η εμφάνιση του εκφοβισμού αποδίδεται σε ένα σύνολο παραγόντων: ατομικούς (χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολίες αυτορρύθμισης), διαπροσωπικούς (σχέσεις συνομηλίκων, ανισορροπίες ισχύος), θεσμικούς (ανεπαρκής επίβλεψη ενηλίκων, ελλιπείς μηχανισμοί πρόληψης) και κοινωνικοπολιτισμικούς (νόρμες που ενισχύουν την επιθετικότητα, διακρίσεις, προκαταλήψεις· Olweus, 1993· Nansel et al., 2001· Swearer et al., 2010).

Ιδιαίτερη διάσταση αποκτά το ζήτημα σε σχέση με τους μαθητές μεταναστευτικού υπόβαθρου, οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζουν γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά εμπόδια (Portes & Rumbaut, 2001· García Coll & Marks, 2012). Η βιβλιογραφία συνδέει τον σχολικό εκφοβισμό με την έννοια της ετερότητας και την απόκλιση από κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες, καθώς η αντίληψη της διαφορετικότητας —είτε αφορά ατομικά χαρακτηριστικά είτε πτυχές της κοινωνικής ταυτότητας— μπορεί να ενεργοποιήσει αρνητικές στάσεις, φόβο και προκατάληψη, οδηγώντας σε κοινωνικό αποκλεισμό και απόρριψη του «άλλου» (Μανιάτης, 2010).

Τα ερευνητικά δεδομένα δεν καταλήγουν σε σαφή συμπεράσματα ως προς το αν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα (Nikolaou & Samsari, 2016). Ορισμένες μελέτες τεκμηριώνουν ρατσιστική ή εθνοπολιτισμικά προσδιορισμένη στοχοποίηση (Campbell & Smalling, 2013), ενώ άλλες αμφισβητούν την ύπαρξη άμεσης αιτιώδους σχέσης μεταξύ πολιτισμικής ταυτότητας και εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Eslea & Mukhtar, 2000), χωρίς να εντοπίζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στα επίπεδα θυματοποίησης (Graham & Juvonen, 2002· Fandrem et al., 2009· Νικολάου, 2013).

Καθίσταται σαφές ότι η ερμηνεία του σχολικού εκφοβισμού αποκλειστικά βάσει πολιτισμικών διαφορών είναι απλουστευτική. Πρόκειται για ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων, σχέσεων εξουσίας, θεσμικών πρακτικών και των ευρύτερων σχολικών συμφραζομένων. Υπό αυτή την οπτική, το μεταναστευτικό υπόβαθρο μπορεί να λειτουργεί ως παράγοντας ευαλωτότητας, χωρίς να αποτελεί επαρκή ερμηνευτική μεταβλητή.

Έρευνες δείχνουν ότι η εφαρμογή υποστηρικτικών και συμπεριληπτικών σχολικών πρακτικών ενισχύει την ανθεκτικότητα και μειώνει τον κίνδυνο θυματοποίησης (Birman & Trickett, 2001· Batalova & Fix, 2011). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη σχολική ηγεσία αναγνωρίζονται ως κρίσιμοι παράγοντες για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού, συμβάλλοντας στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στη μείωση περιστατικών βίας (Nieto, 2010· Gay, 2018· Leithwood & Riehl, 2003· Harris, 2008).

Οι συνέπειες του εκφοβισμού είναι πολυεπίπεδες, επηρεάζοντας την ψυχική υγεία, τις κοινωνικές σχέσεις και την ακαδημαϊκή πορεία τόσο των θυμάτων όσο και των δραστών (Espelage & Swearer, 2003· Nansel et al., 2001). Αποτελεσματικές στρατηγικές πρόληψης περιλαμβάνουν σαφείς πολιτικές, εκπαίδευση του προσωπικού, κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση και ενεργή συμμετοχή γονέων, κοινότητας και μαθητών (Olweus, 1993· Ttofi & Farrington, 2011).

Στην ελληνική πραγματικότητα, έρευνες καταδεικνύουν τη διαρκή επικαιρότητα του φαινομένου, με διαφοροποιήσεις ανά φύλο και ηλικία, καθώς και σημαντικά ποσοστά κυβερνοθυματοποίησης (HBSC–ΕΠΙΨΥ, 2018· Σταύρου κ.α., 2020). Συνολικά, η βιβλιογραφία συγκλίνει ότι ο εκφοβισμός απαιτεί πολυεπίπεδες παρεμβάσεις, με το σχολικό κλίμα και τη σχολική ηγεσία να αποτελούν κρίσιμους μοχλούς πρόληψης, ενώ παραμένουν ερευνητικά κενά σε ζητήματα μακροπρόθεσμων επιπτώσεων και αποτελεσματικότητας παρεμβάσεων σε πολυπολιτισμικά σχολεία.

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να αναδείξει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αναλύοντας τον

ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην πρόληψη και αντιμετώπισή του. Ειδικότερα, επιδιώκει:

- να διερευνήσει τις αντιλήψεις και στάσεις των σχολικών ηγετών απέναντι στον
- εκφοβισμό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο,
- να καταγράψει τις στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης που εφαρμόζουν,
- να αναδείξει τα εμπόδια και τις διευκολύνσεις που συναντούν στη διαδικασία,
- να εξετάσει τον ρόλο της πολιτικής στήριξης και της συνεργασίας σχολείου–γονέων, καθώς και τη συνολική συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη δημιουργία ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των σχολικών ηγετών σχετικά με την αντιμετώπιση και πρόληψη περιστατικών εκφοβισμού σε παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο;
2. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν οι διευθυντές για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού, ειδικά μεταξύ μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;
3. Ποια εμπόδια και ποιες διευκολύνσεις συναντούν οι σχολικοί ηγέτες στην εφαρμογή αποτελεσματικών μέτρων για την πρόληψη/αντιμετώπιση του εκφοβισμού σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο;
4. Πώς η εμπλοκή των διευθυντών σε πολιτικές και προγράμματα κατά του εκφοβισμού επηρεάζει τόσο την επικράτηση του φαινομένου όσο και τη συνολική δράση της σχολικής μονάδας;

Σχεδιασμός της έρευνας

Η μελέτη ακολούθησε ποιοτική προσέγγιση, καθώς αυτή παρέχει εις βάθος κατανόηση των εμπειριών, στάσεων και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων, ιδιαίτερα σε σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα όπως ο σχολικός εκφοβισμός (Creswell, 2014· Denzin & Lincoln, 2018). Η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών σχολικών μονάδων καθιστά δυνατή την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι σχολικές πολιτικές διαμορφώνονται και εφαρμόζονται σε σχέση με τις ανάγκες μαθητών μεταναστευτικού υπόβαθρου.

Δείγμα και δειγματοληψία

Το δείγμα συγκροτήθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία και περιέλαβε 12 διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από περιοχές της Αθήνας. Κριτήριο επιλογής αποτέλεσε η εμπειρία τουλάχιστον τριών ετών σε διοικητικά καθήκοντα. Η επιλογή σχολείων με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά επέτρεψε την αποτύπωση ποικίλων αντιλήψεων για τη δυναμική του εκφοβισμού, ιδίως σε περιβάλλοντα με σημαντική παρουσία μαθητών μεταναστευτικού υπόβαθρου (Patton, 2015· Smith, 2019). Η ετερογένεια του δείγματος ενίσχυσε τη δυνατότητα συγκριτικής ανάλυσης και την εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες προσέφεραν ευελιξία στη διερεύνηση ευαίσθητων θεμάτων και επέτρεψαν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις εμπειρίες τους (Kvale & Brinkmann, 2015). Η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με τους διευθυντές κρίθηκε απαραίτητη, ώστε να αναδειχθούν αυθεντικές αφηγήσεις και να αποφευχθούν φιλτραρισμένες απαντήσεις, ιδιαίτερα σε ζητήματα που αφορούν πολιτισμική ποικιλομορφία.
Οι θεματικοί άξονες των συνεντεύξεων κάλυψαν:

1. Τις αντιλήψεις για τον σχολικό εκφοβισμό και την ιδιαίτερη συχνότητα εμφάνισής του σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.
2. Τα προληπτικά μέτρα και τις στρατηγικές που εφαρμόζονται από τις σχολικές μονάδες.
3. Τη συνεργασία σχολείου–γονέων–κοινότητας και την αξιολόγηση της θεσμικής υποστήριξης.
4. Τον ρόλο των διευθυντών ως ηγετών στην πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Ανάλυση των δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν μέσω θεματικής ανάλυσης, σύμφωνα με το μοντέλο των Braun και Clarke (2006). Η διαδικασία αυτή περιελάμβανε διαδοχικά στάδια εξοικείωσης με το μεταγραφέν υλικό, ανάπτυξης αρχικών κωδικών, ομαδοποίησής τους σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες, αναθεώρησης και οριστικοποίησης των θεμάτων, καθώς και

σύνθεσης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων. Μέσα από αυτή τη συστηματική προσέγγιση αναδείχθηκαν κεντρικά πρότυπα που αφορούν, μεταξύ άλλων, την αυξημένη ευαλωτότητα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, τις εφαρμοζόμενες προληπτικές πρακτικές, τις δυσκολίες στη συνεργασία σχολείου–οικογένειας–κοινότητας, καθώς και τους θεσμικούς και λειτουργικούς περιορισμούς που αντιμετωπίζει η σχολική ηγεσία.

Περιορισμοί

Η έρευνα βασίστηκε σε μικρό δείγμα (12 συμμετέχοντες), γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Επιπλέον, ο ποιοτικός χαρακτήρας της μελέτης ενέχει τον κίνδυνο μεροληψιών, τόσο λόγω της υποκειμενικότητας των αντιλήψεων όσο και της πιθανής «κοινωνικά επιθυμητής» απάντησης από τους συμμετέχοντες. Παρά τους περιορισμούς, η μελέτη παρέχει πλούσιες πληροφορίες που φωτίζουν την πολυπλοκότητα του φαινομένου και θέτουν τη βάση για περαιτέρω έρευνα σε ευρύτερα δείγματα.

Αποτελέσματα και Συζήτηση

1ος Θεματικός Άξονας: Αντιλήψεις των σχολικών ηγετών για τον σχολικό εκφοβισμό και την ετερότητα

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν υψηλό βαθμό σύγκλισης στις αντιλήψεις των διευθυντών ως προς τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού. Οι διευθυντές/ντριες όρισαν τον σχολικό εκφοβισμό ως συστηματική, σκοπούμενη συμπεριφορά που επαναλαμβάνεται και εδράζεται σε ανισορροπία ισχύος, διαφοροποιώντας τον σαφώς από μεμονωμένα περιστατικά ή συγκρούσεις. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συστηματικότητα, στη διάρκεια και στην πρόθεση πρόκλησης ψυχολογικής, λεκτικής ή σωματικής βλάβης. Αναφέρθηκε εκτενώς ότι γονείς και μαθητές συγχέουν συχνά τον όρο, γεγονός που δυσχεραίνει την ενιαία αντιμετώπιση. Ενδεικτικά αναφέρεται:

> «Ο εκφοβισμός καταρχήν είναι κάτι συστηματικό. Είναι κάτι που αφορά σχέση ανάμεσα σε έναν αδύναμο κι έναν δυνατό κρίκο. Είναι επαναλαμβανόμενο. Γίνεται επίτηδες, για διάφορους λόγους. Για να φοβίσουμε, για να εκφοβίσουμε, να απειλήσουμε, για να

ασκήσουμε δύναμη, να κάνουμε επίδειξη δύναμης στον άλλο και φυσικά έχει στόχο πάντα να προσβάλει, να πλήξει, να καταστρέψει. Φυσικά, δεν είναι ποτέ μεμονωμένο, δεν αφορά διαφορά- διαπληκτισμό ή διαμάχη ή σύγκρουση.» (Ε6).

Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε την ιδιαίτερη θέση που κατέχουν τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη δυναμική του σχολικού εκφοβισμού. Ορισμένοι/ες διευθυντές/ντριες τόνισαν ότι η ευαλωτότητα δεν είναι καθολική, αλλά ότι αυξάνει όταν συνυπάρχουν γλωσσικοί φραγμοί, πολιτισμικές και παρερμηνείες ή χαμηλή αυτοπεποίθηση. Οι πολιτισμικές διαφορές και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις δημιουργούν συνθήκες που ευνοούν την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών εις βάρος τους. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν περιστατικά λεκτικής παρενόχλησης, κοινωνικής απομόνωσης και ψυχολογικής πίεσης, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις σημειώθηκε και ρατσιστικός λόγος. Χαρακτηριστική είναι η διατύπωση:

«Ναι είναι πολύ πιο πιθανό να δεχθεί εκφοβισμό ένα ξένο παιδί, η ενσωμάτωση δεν είναι πάντα επιτυχημένη και εξαρτάται από το δυναμικό της τάξης» (Ε6).

Άλλοι συμμετέχοντες, ωστόσο, υποστηρίζουν ότι η εθνική ή πολιτισμική καταγωγή δεν αποτελεί από μόνη της καθοριστικό παράγοντα, αποδίδοντας μεγαλύτερη σημασία σε ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η αυτοεκτίμηση, η ψυχική ανθεκτικότητα και το οικογενειακό περιβάλλον. Επισημαίνουν παραδείγματα επιτυχούς ένταξης και περιπτώσεις όπου ομάδες μεταναστών μαθητών δεν στοχοποιούνται περισσότερο από τους συνομηλίκους τους. Κάποιοι από αυτούς τόνισαν ότι η ένταξη μπορεί να πραγματοποιηθεί επιτυχώς, υπογραμμίζοντας τον ρόλο του χαρακτήρα και της σχολικής κουλτούρας:

«Δεν βλέπω καμία διαφορά, θεωρώ ότι είναι θέμα ανατροφής και του πώς οι γονείς προετοιμάζουν τα παιδιά τους να αντιμετωπίζουν κοινωνικά φαινόμενα» (Ε2).

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν μια μη μονοδιάστατη προσέγγιση του φαινομένου, σύμφωνα με την οποία η ετερότητα λειτουργεί ως παράγοντας κινδύνου σε συνάρτηση με άλλες κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές παραμέτρους.

Οι συχνότερες μορφές εκφοβισμού που εντοπίστηκαν κατά τις συνεντεύξεις αφορούν κυρίως λεκτική και ψυχολογική βία, κοινωνικό αποκλεισμό και, σε μικρότερο βαθμό, σωματική βία. Ιδιαίτερη ανησυχία εκφράζεται για την αυξανόμενη παρουσία του διαδικτυακού εκφοβισμού/κυβερνο-

εκφοβισμού, ο οποίος εκτείνεται πέρα από τα όρια του σχολείου και δυσχεραίνει την άμεση παρέμβαση των εκπαιδευτικών:

> «Γενικά, στην πρωτοβάθμια ,είναι ακραίο να πούμε ότι έχουμε περιστατικά φυσικής βίας, ότι έχουμε ξυλοδαρμό και ειδικά συστηματικό, κάτι τέτοιο δύσκολα συμβαίνει. Μπορεί βέβαια να συμβαίνει σε άλλες περιοχές αυτό, αλλά νομίζω δύσκολα συμβαίνει. Το πιο πιο συνηθισμένο είναι η επαναλαμβανόμενη λεκτική βία, κακοποίηση που αλλιώς το λέμε, κοροϊδία δηλαδή ή το πείραγμα.» (Ε10)

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές επιπτώσεις του εκφοβισμού κρίνονται ιδιαίτερα σοβαρές. Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι αντιληπτές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού εκτείνονται σε πολλαπλά επίπεδα, τόσο για τα θύματα όσο και για τους θύτες. Ειδικότερα, αναφέρθηκαν υψηλά επίπεδα άγχους και φόβου, κοινωνική απόσυρση, τάσεις σχολικής αποφυγής, μείωση της αυτοεκτίμησης καθώς και πτώση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Παράλληλα, αναδείχθηκε η παρουσία χαμηλής αυτοεκτίμησης σε αμφότερες τις ομάδες, γεγονός που επιβαρύνει περαιτέρω την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διαφοροποιήσεις στις αντιδράσεις των μαθητών, οι οποίες ποικίλλουν από την απόσυρση και την εσωστρέφεια έως την αντιδραστικότητα και την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών. Οι διαφοροποιήσεις αυτές φαίνεται να σχετίζονται τόσο με την ατομική ιδιοσυγκρασία όσο και με το επίπεδο υποστήριξης που παρέχεται από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον.

Αναφορικά με τις τάσεις που παρατηρούνται στο φαινόμενο, η εικόνα που προκύπτει είναι μικτή. Ορισμένοι διευθυντές και διευθύντριες επισημαίνουν ότι τα περιστατικά εκφοβισμού εμφανίζουν αύξηση ή μεγαλύτερη ορατότητα, κάτι που συνδέουν με την ενίσχυση της επιρροής των ψηφιακών μέσων, αλλά και με τις μεταπανδημικές ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Άλλοι συμμετέχοντες, ωστόσο, θεωρούν ότι τα περιστατικά παραμένουν σχετικά σταθερά, ιδίως στο δημοτικό σχολείο, όπου διαπιστώνεται καλύτερη έγκαιρη αναγνώριση και διαχείριση:

> «Πιστεύω ότι είναι φαινόμενο των καιρών. Καταρχήν, έχει να κάνει με την βία που υπάρχει παντού. Η βία υπάρχει παντού, δηλαδή στην τηλεόραση, στα social media, δίπλα μας, στο ραδιόφωνο, παντού παντού παντού. Υπάρχει παντού, ακόμα και στα βιντεοπαιχνίδια που παίζουν τα παιδιά.» (Ε7)

Στην κατεύθυνση αυτή, αναδείχθηκε ο κομβικός ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Οι διευθυντές και οι διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα υπογράμμισαν την ανάγκη για συστηματική πρόληψη μέσω προγραμμάτων που καλλιεργούν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, καθώς και για άμεση και αναλογική παρέμβαση σε περιπτώσεις εκφοβισμού. Οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία της καλλιέργειας θετικού και συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος, η ενδυνάμωση της συνεργασίας με τους γονείς και την τοπική κοινότητα, αλλά και η εφαρμογή πρακτικών που προάγουν τη διαπολιτισμική κατανόηση κρίθηκαν αναγκαίες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου. Ωστόσο, η υλοποίηση τέτοιων πρακτικών συναντά σημαντικά εμπόδια, όπως η έλλειψη πόρων, η περιορισμένη διαθεσιμότητα υποστηρικτικών ειδικοτήτων (π.χ. ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών), καθώς και η γονεϊκή άρνηση ή η εσφαλμένη ερμηνεία του φαινομένου, που συχνά δυσχεραίνουν τις προσπάθειες των σχολικών μονάδων.

2ος Θεματικός Άξονας: Μέτρα Πρόληψης και Αντιμετώπισης του φαινομένου

Οι συνεντεύξεις αποτυπώνουν μια ευρεία συναίνεση αναφορικά με την ανάγκη υιοθέτησης ολιστικών προσεγγίσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν τη δημιουργία υποστηρικτικού σχολικού κλίματος, την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών, την ύπαρξη σαφών και λειτουργικών πρωτοκόλλων, καθώς και την ενεργό εμπλοκή των γονέων.

Οι διευθυντές/ντριες ανέδειξαν το σχολικό κλίμα ως ακρογωνιαίο λίθο της πρόληψης: ένα συνεκτικό, υποστηρικτικό περιβάλλον με έμφαση στη συνεργασία, τις κοινές δράσεις και την αίσθηση ασφάλειας μειώνει τις πιθανότητες παγίωσης εκφοβιστικών προτύπων. Πρόκειται για ένα εύρημα που απηχεί και στην υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία (Espelage et al., 2018). Στο πλαίσιο αυτό, η κουλτούρα διαλόγου και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών προκρίνονται έναντι μιας αποκλειστικά τιμωρητικής λογικής, καθώς προάγουν την ενσυναίσθηση και τη συλλογική ευθύνη.

Η συνεργατική προσέγγιση αναδείχθηκε ως καταλυτικός παράγοντας. Οι πρακτικές που περιγράφηκαν περιλαμβάνουν την έγκαιρη ενημέρωση του/της διευθυντή/ντριας, την ενεργοποίηση της ΕΔΥ και του σχολικού ψυχολόγου, τη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων και τη συστηματική επικοινωνία με τους γονείς. Η συνέπεια μηνυμάτων και η κοινή τήρηση κανόνων αναφέρθηκαν ως προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας:

«είναι σημαντικό να επικοινωνείτε ο κανονισμός των σχολείο σε όλα τα παιδιά και οποιοδήποτε περιστατικό να αντιμετωπίζεται και να λαμβάνονται οι απαραίτητες συνέπειες για όλους χωρίς εξαιρέσεις. Τα παιδία πρέπει να γνωρίζουν τα όρια.», (Ε2).

Οι συνεχείς επιμορφώσεις για το προσωπικό αναφέρθηκαν ως βασικές προληπτικές παρεμβάσεις. Οι διευθυντές/τριες τόνισαν την ανάγκη συστηματοποίησης της επιμόρφωσης και τοποθέτησής της στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία της συστηματικής καλλιέργειας της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης στο μαθητικό πληθυσμό ως καθοριστικών παραγόντων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, η ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων συμβάλλει ουσιαστικά στη μεταβολή των κοινωνικών δυναμικών εντός της σχολικής κοινότητας, καθώς ενδυναμώνει τους μαθητές ώστε να αναγνωρίζουν, να αμφισβητούν και να παρεμβαίνουν ενεργά σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Η αποτελεσματικότητα των εν λόγω παρεμβάσεων, προϋποθέτει τη διαρκή και συντονισμένη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην προώθηση ενός σχολικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς και με έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική ασφάλεια, ιδιαίτερα για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο:

“Θα ήθελα πάρα πολύ να υπάρχει ένας θεσμός διαμεσολάβησης, Θα ήθελα να το αναπτύξω κάποια στιγμή, Δηλαδή τα παιδιά αναλαμβάνουν τη διαμεσολάβηση και τη βοήθεια στην επίλυση τέτοιων προβλημάτων. Είναι Πολύ δύσκολο και χρειάζεται συγκεκριμένη καθοδήγηση για τον βαθμό εμπλοκής αλλά πιστεύω θα βοηθούσε πολύ.» (Ε6)

Η συνεργασία με τους γονείς εμφανίζεται συχνά προβληματική, είτε λόγω άρνησης αναγνώρισης του προβλήματος είτε λόγω έλλειψης ουσιαστικής εμπλοκής, γεγονός που περιορίζει την αποτελεσματικότητα των σχολικών παρεμβάσεων. Η αρνητική στάση ενός μέρους των γονέων δυσχεραίνει τη διαχείριση και μεταφέρει μεγαλύτερο βάρος στο σχολείο. Ιδιαίτερη μνεία έγινε στον κυβερνοεκφοβισμό, όπου η εξωσχολική διάσταση επιβάλλει συνδυασμό σχολικών κανόνων, ψηφιακής αγωγής και ενημέρωσης γονέων:

« Έτσι οι 2 εξηγήσεις που μου έρχονται. Η μία εξήγηση είναι ότι οι γονείς οι οποίοι ασχολούνται με τα παιδιά τους και τα παιδιά τους έτσι κι αλλιώς έχουνε Ευαισθητοποιηθεί και θωρακιστεί σ αυτό

> το κομμάτι από την οικογένεια αυτοί ενδιαφέρονται και έρχονται. Αυτοί οι γονείς οι οποίοι τα παιδιά τους βιώνουν προβλήματα ή δημιουργούν προβλήματα, δεν θα έρθουν γιατί έχουν μια νοοτροπία δεν θα με βοηθήσει δηλαδή όλο αυτό, γι' αυτό είπα και στην αρχή ότι αν υπάρχει μια σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, νομίζω ότι αυτό αποδίδει». (Ε9)

3ος Θεματικός Άξονας: Πολιτική στήριξη και συνεργασία με γονείς

Οι διευθυντές/ντριες αποτιμούν κριτικά την υφιστάμενη θεσμική στήριξη. Οι κεντρικές πλατφόρμες καταγγελιών και τα συναφή εργαλεία εκλαμβάνονται ως γραφειοκρατικά και, σε ορισμένες περιπτώσεις, απειλητικά για το προσωπικό, καθώς μετατοπίζουν την κλιμάκωση «από πάνω προς τα κάτω» και αυξάνουν την νομική έκθεση των σχολείων. Όπως σημειώθηκε,

> «Σε πρώτη φάση η πλατφόρμα που έχει δημιουργήσει η πολιτεία, ή και η εκάστοτε πολιτεία, που θα δημιουργούσε μια τέτοια πλατφόρμα, είναι απειλητική προς τον εκπαιδευτικό και δεν λειτουργεί κατασταλτικά. Γιατί, σε πρώτη φάση, δεν δέχεται να υπάρχουν παρεξηγήσεις και να εκδικηθεί μάλλον ο εκάστοτε γονέας τον συνάδελφο χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα του bullying και να πει ότι το παιδί μου υφίσταται bullying. Πράγμα που δεν ισχύει.» (Ε4).

Παρότι αναγνωρίζεται ότι τα πρωτόκολλα δημιουργούν ένα ελάχιστο πλαίσιο ασφαλείας, ζητείται απλούστευση και σαφήνεια, με βήματα σύντομα και εφαρμόσιμα. Η ύπαρξη σαφώς καθορισμένων πρωτοκόλλων διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού, όπως ο ορισμός υπευθύνου ενδοσχολικής βίας, τα διακριτά στάδια διερεύνησης, η συστηματική τεκμηρίωση και η πρόβλεψη σχεδίων αποκατάστασης, φαίνεται, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, να λειτουργεί ως παράγοντας που διευκολύνει την έγκαιρη και συνεκτική αντιμετώπιση των περιστατικών, συμβάλλοντας στον περιορισμό της κλιμάκωσης του φαινομένου. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η θεσμική αυτή οργάνωση είναι δυνατόν να λειτουργεί ως μηχανισμός ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων, περιορίζοντας την αποσπασματική διαχείριση και συμβάλλοντας στη σταθεροποίηση της σχολικής πρακτικής απέναντι στο φαινόμενο.

Τα δεδομένα της έρευνας αναδεικνύουν ως κεντρικό αίτημα των συμμετεχόντων την ενίσχυση των ανθρώπινων και θεσμικών πόρων εντός της σχολικής μονάδας, με ιδιαίτερη έμφαση στη σταθερή και συστηματική παρουσία σχολικού ψυχολόγου, καθώς και στη λειτουργική διασύνδεση του σχολείου με τις ΕΔΥ και εξωτερικούς φορείς πρόληψης και υποστήριξης. Οι απαντήσεις των διευθυντών/τριών καταδεικνύουν ότι η άμεση πρόσβαση σε εξειδικευμένη επιστημονική υποστήριξη διευκολύνει την έγκαιρη αναγνώριση και διαχείριση σύνθετων περιστατικών εκφοβισμού, ιδίως όταν αυτά αφορούν μαθητές με αυξημένες ψυχοκοινωνικές ή πολιτισμικές ευαλωτότητες. Παράλληλα, τονίζεται ότι οι πρακτικές, εφαρμοσμένες λύσεις που εδράζονται στις ανάγκες της σχολικής καθημερινότητας αξιολογούνται ως περισσότερο αποτελεσματικές σε σχέση με γενικές ή θεωρητικές κατευθύνσεις πολιτικής, οι οποίες συχνά αδυνατούν να μεταφραστούν σε λειτουργικές παρεμβάσεις στο πεδίο. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την ανάγκη διαμόρφωσης πολιτικών στήριξης που να εδράζονται σε επιστημονική τεκμηρίωση και, ταυτόχρονα, να διασφαλίζουν τη λειτουργική και βιώσιμη εφαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο.

Η συνεργασία με τους γονείς αναγνωρίζεται ως κρίσιμη αλλά άνιση. Η χαμηλή προσέλευση σε δράσεις, η άρνηση ή η παρερμηνεία του όρου «εκφοβισμός» και περιστατικά αντιπαράθεσης υπονομεύουν την πρόληψη. Τονίζεται η αξία δομών ενημέρωσης/ενδυνάμωσης γονέων (π.χ. σχολές γονέων, θεματικές ομιλίες) και της συνεχούς, απρόσκοπτης επικοινωνίας. Η εκτίμηση των ερωτώμενων είναι ότι οι υφιστάμενες γραφειοκρατικές δομές φαίνεται να λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την ανάπτυξη ουσιαστικού και ανοιχτού διαλόγου, οδηγώντας σε ελλιπή ή δυσλειτουργική επικοινωνία που, σε ορισμένες περιπτώσεις, εντείνει αντί να μετριάζει το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν, επιπλέον, φαινόμενα επικοινωνιακής ασυνέχειας, καθώς οι παρερμηνείες περιστατικών εκφοβισμού συχνά οδηγούν σε περιττές εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ των εμπλεκομένων μερών. Η διαπίστωση αυτή ευθυγραμμίζεται με ευρύτερα ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία η αποτελεσματική συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος (Hoover & Oliver, 1996). Όταν απουσιάζουν σαφείς, σταθεροί και αμοιβαία κατανοητοί δίαυλοι επικοινωνίας, οι παρεξηγήσεις πολλαπλασιάζονται, απομακρύνοντας τους γονείς από την πραγματική εμπειρία των παιδιών τους και συμβάλλοντας στην περαιτέρω απομόνωση των μαθητών που βιώνουν εκφοβιστικές συμπεριφορές,

4ος Θεματικός Άξονας: Ρόλος της σχολικής διοίκησης

Η ανάλυση των συνεντεύξεων με τους διευθυντές και τις διευθύντριες σχολικών μονάδων αναδεικνύει μια σειρά από κεντρικά ζητήματα αναφορικά με τον ρόλο τους στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη συμβολή τους στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και στη δημιουργία υποστηρικτικών περιβαλλόντων, ωστόσο επισημαίνουν ότι οι παρεμβάσεις τους συχνά περιορίζονται από συστημικά εμπόδια και ελλιπή θεσμική στήριξη. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές/ντριες αναγνωρίζουν ότι η διοίκηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση κουλτούρας πρόληψης και δίκαιης διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού. Η ηγεσία που υποστηρίζει συναισθηματικά και λειτουργικά το προσωπικό και διασφαλίζει συνεκτικές πρακτικές στην τάξη συνδέεται με μειωμένη όξυνση συγκρούσεων και ενίσχυση του αισθήματος ασφάλειας. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η αποτελεσματικότητα των σχετικών πολιτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συμμετοχική ηγεσία και την ενσωμάτωση της εμπειρίας των σχολικών ηγετών (Smith, 2012). Ο Smith (2016) υποστηρίζει ότι μια σαφής πολιτική κατά του εκφοβισμού είναι απαραίτητη, ωστόσο η επιτυχία της εξαρτάται από τη συμμετοχή και την ανατροφοδότηση των ηγετών των σχολείων που κατανοούν τις αποχρώσεις του περιβάλλοντος τους.

Παράλληλα, όμως, αποτυπώνεται στις απαντήσεις ένα έντονο αίσθημα ανεπαρκούς υποστήριξης από τις ανώτερες εκπαιδευτικές αρχές και την ανάγκη για βελτίωση όχι μόνο των παρεμβάσεων κατά του εκφοβισμού, αλλά και του συνολικού σχολικού κλίματος. Ιδιαίτερα έντονη είναι η κριτική απέναντι σε μια ιεραρχική, «από τα πάνω προς τα κάτω» προσέγγιση χάραξης πολιτικής, η οποία, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, δημιουργεί απόσταση μεταξύ των θεσμικών κατευθύνσεων και της σχολικής πραγματικότητας. Οι διευθυντές/ντριες επισημαίνουν την απουσία ουσιαστικού διαλόγου, ανταλλαγής εμπειριών και αξιοποιήσιμης ανατροφοδότησης, εκφράζοντας την ανάγκη για πιο συμμετοχικές και ευέλικτες πολιτικές που να λαμβάνουν υπόψη τις καθημερινές προκλήσεις της σχολικής διοίκησης.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τον καθοριστικό τους ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, είτε μέσω άμεσης ηγετικής παρέμβασης είτε μέσω της παροχής συναισθηματικής και οργανωτικής στήριξης προς εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η θετική διοικητική κουλτούρα περιγράφεται ως βασική προϋπόθεση για την ενδυνάμωση

των εκπαιδευτικών, την οικοδόμηση ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές και τη βελτίωση των αλληλεπιδράσεων εντός της τάξης, γεγονός που δύναται να λειτουργήσει προληπτικά έναντι εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Οι διευθυντές/ντριες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως βασικούς διαμεσολαβητές μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και υποστηρικτικών δομών. Η έγκαιρη παρέμβαση, η ανοιχτή επικοινωνία και η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας αναφέρονται ως κρίσιμες πρακτικές.

Ωστόσο, τα δεδομένα αναδεικνύουν και σημαντικά εμπόδια στην αποτελεσματική παρέμβαση, όπως η περιορισμένη συνεργασία με τους γονείς, η έλλειψη επαρκών πόρων και οι παγιωμένες κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις γύρω από τον εκφοβισμό. Οι διευθυντές/ντριες τονίζουν ότι το φαινόμενο δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί αποκλειστικά εντός του σχολείου, καθώς συχνά συνδέεται με ευρύτερες οικογενειακές και κοινωνικές δυναμικές.

Στο πλαίσιο αυτό, διατυπώνονται προτάσεις που εστιάζουν στη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην ενίσχυση της συνεργασίας με τους γονείς και στην ανάγκη για θεσμικές αλλαγές στις σχολικές πολιτικές. Η έμφαση στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη αντανακλά την αναγνώριση ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση του εκφοβισμού προϋποθέτει επαρκώς καταρτισμένο προσωπικό και συντονισμένη δράση. Συνολικά, τα ευρήματα αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα του ρόλου της σχολικής ηγεσίας και υπογραμμίζουν την ανάγκη για συστημικές παρεμβάσεις που να ενισχύουν τη συνεργασία, την επικοινωνία και τη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι οποίοι εμφανίζουν αυξημένη ευαλωτότητα λόγω γλωσσικών και πολιτισμικών παραγόντων (Juvonen & Graham, 2014). Οι διευθυντές υπογραμμίζουν την ανάγκη εφαρμογής πολιτισμικά ανταποκρινόμενων παρεμβάσεων και συστημικών αλλαγών στο σχολικό πλαίσιο, με στόχο τη συμπερίληψη και τη μείωση των ανισοτήτων. Η ενσωμάτωση πολλαπλών πολιτισμικών προοπτικών στο πρόγραμμα σπουδών και η υιοθέτηση στοχευμένων πρακτικών υποστήριξης επιβεβαιώνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία ως αποτελεσματικές στρατηγικές (Wu & Jia, 2023· Bradshaw et al., 2015).

Συνολικά, τα ευρήματα ε αυτόν τον θεματικό άξονα, καταδεικνύουν ότι, παρότι οι σχολικοί ηγέτες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, η ενίσχυση της αποτελε-

σματικότητάς τους προϋποθέτει συστημικές παρεμβάσεις που προάγουν τη συνεργασία, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και τη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Μια τέτοια ολιστική προσέγγιση αναδεικνύεται ως κρίσιμη για τη δημιουργία ασφαλών και συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων για όλους τους μαθητές.

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός διαθέτει σταθερό πυρήνα ορισμού (συστηματικότητα, ανισορροπία ισχύος, πρόθεση πρόκλησης βλάβης), ωστόσο εμφανίζεται με ρευστές εκφάνσεις, δημιουργώντας «γκρίζες ζώνες» μεταξύ πειράγματος και θυματοποίησης. Αυτό καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη κοινής γλώσσας και συστηματικής εκπαίδευσης για την ανίχνευση του φαινομένου. Στο πεδίο των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η ευαλωτότητα είναι υπαρκτή (γλωσσικοί/πολιτισμικοί φραγμοί), χωρίς να συνεπάγονται αυτομάτως αυξημένο κίνδυνο. Η έκβαση μεσολαβείται από προσωπικούς και συμφραζόμενους παράγοντες, γεγονός που επιβάλλει πολιτισμικά ανταποκρινόμενες παρεμβάσεις. Καθοριστικός αναδεικνύεται ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας ως μοχλού συνεκτικότητας: η διοίκηση επηρεάζει το σχολικό κλίμα και τη συνέπεια εφαρμογής πρακτικών, προϋποθέτοντας θεσμική υποστήριξη, ευελιξία και πρόσβαση σε νομική συμβουλευτική. Την αποτελεσματικότητα των υφιστάμενων μέτρων υπονομεύουν συστημικά κενά, όπως είναι η χαμηλή εμπλοκή των γονέων, ο γραφειοκρατικός φόρτος και ελλείψεις πόρων. Ως εκ τούτου, αποτελεσματική θεωρείται μια ολιστική προσέγγιση που συνδυάζει σαφή, σύντομα και κλιμακούμενα πρωτόκολλα που εκκινούν από τη σχολική μονάδα, τη στοχευμένη επιμόρφωση εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη προγραμμάτων τη διαμόρφωση διαύλων σταθερής και ουσιαστικής επικοινωνίας σχολείου και γονέων (τακτικές συναντήσεις, «σχολές γονέων»), καθώς και σταθερή διεπιστημονική υποστήριξη (ΕΔΥ/ψυχολόγος). Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, τα σχολεία δύνανται να καλλιεργήσουν ασφαλή, συμπεριληπτικά περιβάλλοντα που αποτρέπουν τον εκφοβισμό και ενισχύουν την ευημερία όλων των μαθητών.

Η υιοθέτηση μιας ουσιαστικής διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής προϋποθέτει μια συστημική προσέγγιση που καλλιεργεί ενσυναίσθηση, κατανόηση και αποδοχή, ενώ ταυτόχρονα αποδομεί στερεότυπα. Αυτό επιτυγχάνεται με τρεις άξονες: πρώτον, τη θεσμοθέτηση πολιτισμι-

κά ανταποκρινόμενων πρακτικών διδασκαλίας και κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής σε όλες τις τάξεις· δεύτερον, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων σε ζητήματα πολιτισμικής επάρκειας, πρόληψης εκφοβισμού και διαχείρισης συγκρούσεων· και τρίτον, την ενεργό συμμετοχή μαθητών και οικογενειών μέσα από πολυγλωσσική επικοινωνία, «σχολές γονέων» και μαθητικές ομάδες διαμεσολάβησης. Η ένταξη βιωματικών μεθόδων, όπως θεατρικό φόρουμ και αφηγήσεις ζωής, ενισχύει τη λήψη προοπτικής και την κατανόηση της διαφορετικότητας. Παράλληλα, η ύπαρξη σαφών, λειτουργικών πρωτοκόλλων αντιμετώπισης περιστατικών και η σταθερή υποστήριξη από ψυχολόγους και νομικούς συμβούλους διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, η διαπολιτισμική πολιτική παύει να αποτελεί αποσπασματική δράση και εδραιώνεται ως σταθερή παιδαγωγική και οργανωτική υποδομή που ενισχύει την ασφάλεια, τη συμπερίληψη και τη συλλογική ανθεκτικότητα του σχολείου.

Βιβλιογραφία

Αραβανής, Σ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός-βία και πρόσφυγες μαθητές: Μια βιβλιογραφική επισκόπηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 62*(2016). https://doi.org/10.26266/jpevol62pp29-41.

Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Ward, S. J. & Stephan, W. G. (2016). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Jossey-Bass.

Batalova, J., & Fix, M. (2011). *Young children of immigrants and the pathways to educational success.* Migration Policy Institute.

Birman, D., & Trickett, E. J. (2001). Cultural transitions in first-generation immigrants: Acculturation of Soviet Jewish refugee adolescents and parents. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*(4), 456–477. https://doi.org/10.1177/0022022101032004006

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Johnson, S. L. (2015). Overlapping verbal, relational, and physical bullying and victimization: evidence for a three-factor structure. *The Journal of Early Adolescence, 35*(1), 101-128.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Bush, T. (2008). Leadership and management development in education. London: Sage.

Campbell, E., & Smalling, S. (2013). American Indians and bullying in schools. *Journal of Indigenous social development*, *2*(1). https://journalhosting.ucalgary.ca

De Luca, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The effects of anti-bullying policies on reducing bullying and cyberbullying: A meta-analysis. Aggression and Violent Behavior, *45*, 57–66. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.013

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The landscape of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.

Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves.* NAEYC.

ΕΠΙΨΥ (2018). *Πανελλήνια έρευνα για τη συμπεριφορά υγείας των μαθητών (HBSC)*. ΕΠΙΨΥ.

Eslea, M., & Mukhtar, K. (2000). Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research*, *42*(2), 207-217. https://doi.org/10.1080/001318800363845

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, *32*(3), 365–383.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention. Lawrence Erlbaum Associates.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2017). *Bullying in North American schools* (3rd ed.). Routledge.

Espelage, D. L., King, M. T., & Colbert, C. L. (2018). Emotional Intelligence and School-Based Bullying Prevention and Intervention. *Emotional Intelligence in Education,* 217–242. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_9.

Fandrem, H., Strohmeier, D, & Roland, E. (2009). Bullying and Victimization Among Native and Immigrant Adolescents in Norway. The Role of Proactive and Reactive Aggressiveness. *The Journal of Early Adolescence 29*, 898-923. https://doi.org/10.1177/0272431609332935?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: A review of research* (Vol. 17) (pp. 381–458). University of Chicago Press.

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, *5*(6). https://doi.org/10.4073/csr.2009.6

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, *21*(2), 90–98.

García Coll, C., & Marks, A. K. (2012). The Immigrant Paradox in Children and Adolescents: Is Becoming American a Developmental Risk? *American Psychologist, 67*, 484–495.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2006). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum.

Graham, S., & Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. The Journal of Early Adolescence, *22*(2), 173-199. https://doi.org/10.1177/0272431602022002003

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, *13*(4), 423–451.

Harris, A. (2008). *Distributed leadership: Developing tomorrow's leaders.* Routledge.

Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*(4), 512-527.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Sage.

Hoover, J. H., & Oliver, R. (1996). *The bullying prevention handbook: A guide for principals, teachers and counselors*. National Education Service

Θάνος, Θ. (2009). (επιμ.), *Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ωδείο Ρεθύμνου*. Εκδ. Τόπος.

Θάνος, Θ. (2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο*. Αφοί Κυριακίδη.

Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. Annual Review of Psychology, *65*, 159–185.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications.

Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. *Harvard Educational Review, 84*(1), 74–84.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership.* Temple University.

Limber, S. P., & Small, M. A. (2003). State laws and policies to address bullying in schools. School Psychology Review, *32*(3), 445–455.

McKenney, K., Pepler, D., Craig, W. & Connolly, J. (2006). Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *4* (2), 239-264. https://www.researchgate.net/publication/228337421_Peer_victimization_and_psychosocial_adjustment_The_experiences_of_Canadian_immigrant_youth

Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική Βία και Ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέντορας, *12*, 118-138.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results.* ASCD.

McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist, 70*(4), 300–310.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA, 285*(16), 2094–2100.

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10th anniversary ed.). Teachers College Press.

Νικολάου, *Γ*. (2013). *Σχολικός εκφοβισμός και εθνο-πολιτισμική ετερότητα*. Στο: Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 51-70). Τόπος.

Nikolaou, G., & Samsari, E. (2016). Attitudes of native and immigrant students towards school bullying in Greece. *Multicultural Education Review, 8*(3), 160–175. https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1184022

Νικολάου, Γ., & Χριστοφή, Μ. (2014). Η Αποκλίνουσα Συμπεριφορά στον Εθνοπολιτισμικά Ετερογενή Σχολικό Χώρο. *Επιστημονική Επετηρίδα, τόμος 26. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 136-162.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Blackwell.

Patseadou, M., Galli-Tsinopoulou, A., Arvanitidou, M., & Varlamis, G. (2010). Violence-related behaviour among greek high school students: prevalence and risk factors. *Acta Paediatrica, 99*, 49.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.

Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). Legacies: The story of the immigrant second generation. University of California Press.

Rigby, K. (2014). Bullying in schools: Addressing desires, not only behaviours. *Educational Psychology, 34*(4), 376–390.

Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why.* Ministry of Education.

Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly, 24*(4), 211–223.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1–15.

Sanders, C. E., & Phye, G. D. (2004). *Bullying: Implications for the classroom*. Elsevier.

Smith, P. K. (2012). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass, 6*(6), 336–347.

Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. In R. L. Scott & S. M. Kosslyn (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences.* Wiley.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior, 26*(1), 1–9.

Spillane, J. P. (2012). Distributed leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Σταύρου, Μ., Καναβού, Ε., Φωτίου, Α., & Κοκκέβη Ά. (2020). *Εκφοβισμός (bullying) μεταξύ των εφήβων-μαθητών στην Ελλάδα. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία.* Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, Νευροεπιστημών και Ιατρικής Ακριβείας ΚΩΣΤΑΣ ΣΤΕΦΑΝΗΣ (ΕΠΙΨΥ).

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher, 39*(1), 38–47.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27–56.

Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2014). The impact of bullying on adolescents' school adjustment. *Journal of School Health, 84*(9), 622–630.

Wu, Q., & Jia, F. (2023). Empowering Students against Ethnic Bullying: Review and Recommendations of Innovative School Programs. *Children (Basel), 10*(10), 1632. https://doi.org/10.3390/children10101632.

Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση

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**

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

Μαρία Αθανασέκου
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Frederick University
m_k_athanasekou@yahoo.com

Περίληψη

Η ανακοίνωση εμπίπτει στον θεματικό άξονα της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη. Στηρίζεται σε έρευνες της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής της τέχνης, με ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας, υπογραμμίζοντας τον ζωτικό ρόλο της εικόνας και των συμβόλων ως βασικών μέσων έκφρασης, επικοινωνίας και μάθησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η τέχνη θεωρείται ισχυρό εργαλείο συναισθηματικής επεξεργασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενώ η συμβολική έκφραση ενισχύει την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική σταθερότητα των παιδιών.

Σκοπός της ανακοίνωσης είναι να διερευνήσει πώς η ενσωμάτωση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, παιδικού ιχνογραφήματος και συμβολικών πρακτικών στο προσχολικό περιβάλλον ενισχύει την ανθεκτικότητα, την αυτοπεποίθηση και την ψυχική ευημερία των παιδιών. Η μεθοδολογία στηρίχθηκε σε βιβλιογραφική επισκόπηση, με συστηματική ανάλυση ερευνητικών μελετών, θεωρητικών πηγών και πρακτικών εφαρμογών σχετικά με την τέχνη στην προσχολική εκπαίδευση, τη χρήση εικόνων και συμβόλων και την ανάπτυξη ανθεκτικότητας. Τα δεδομένα οργανώθηκαν και αναλύθηκαν θεματικά, δίνοντας έμφαση στις στρατηγικές έκφρασης, τη λειτουργία των συμβόλων και τα ευρήματα που επιβεβαιώνουν την ενίσχυση της ανθεκτικότητας μέσω δημιουργικών και καλλιτεχνικών πρακτικών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ενεργή συμμετοχή σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες και παιδικό ιχνογράφημα ενισχύει την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να συνεργάζονται και να αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Η δημιουργία εικόνων και συμβόλων λειτουργεί ως γέφυρα για την εξερεύνηση και την έκφραση σύνθετων συναισθημάτων, ενώ η συμμετοχή σε συλλογικά έργα ενδυναμώνει το αίσθημα ανήκειν,

την αλληλεγγύη και τη χαρά της δημιουργίας. Επιπλέον, η ανακοίνωση θα περιλαμβάνει προτάσεις για σχέδια μαθημάτων, προσφέροντας πρακτικά εργαλεία για την ενσωμάτωση της τέχνης και των συμβόλων στην καθημερινή διδασκαλία. Η προσέγγιση αυτή δημιουργεί ένα ζωντανό, υποστηρικτικό και εμπνευσμένο μαθησιακό περιβάλλον, όπου η δημιουργικότητα, η συμβολική έκφραση και η ανθεκτικότητα συνυφαίνονται, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να ζήσουν μια γεμάτη, δημιουργική και χαρούμενη ζωή.

Λέξεις-κλειδιά: Τέχνη, προσχολική εκπαίδευση, εικόνα, σύμβολα, ανθεκτικότητα, δημιουργικότητα, κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη.

Abstract

The presentation falls within the thematic axis of Early Childhood Care and Education through the arts. It is grounded in research from developmental psychology and arts pedagogy, with particular emphasis on fostering psychological resilience. It highlights the vital role of images and symbols as fundamental means of expression, communication, and learning for young children. Art is viewed as a powerful tool for emotional processing and social interaction, while symbolic expression enhances children's self-esteem, self-efficacy, and emotional stability.

The aim of the presentation is to examine how the integration of artistic activities, children's drawings, and symbolic practices within the preschool environment strengthens resilience, self-confidence, and children's psychological well-being. The methodology is based on a literature review, involving a systematic analysis of empirical studies, theoretical sources, and practical applications related to art in early childhood education, the use of images and symbols, and the development of resilience. The data were organized and thematically analyzed, with emphasis on expressive strategies, the functions of symbols, and findings that confirm the enhancement of resilience through creative and artistic practices.

The results indicate that active participation in artistic activities and children's drawing enhances children's capacity to recognize and express their emotions, collaborate with others, and develop problem-solving

skills. The creation of images and symbols serves as a bridge for exploring and expressing complex emotions, while participation in collective artistic projects reinforces a sense of belonging, solidarity, and the joy of creation. Additionally, the presentation includes proposals for lesson plans, offering practical tools for integrating art and symbolic practices into everyday teaching.

This approach fosters a vibrant, supportive, and inspiring learning environment in which creativity, symbolic expression, and resilience are interwoven, encouraging children to lead rich, creative, and joyful lives.

Keywords: Art, Early Childhood Education, Image, Symbols, Resilience, Creativity, Socio-emotional Development.

1. Εισαγωγή

Η τέχνη στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους πλέον δυναμικούς και ερευνητικά τεκμηριωμένους τομείς της παιδαγωγικής, καθώς συνδέεται με τον τρόπο που τα παιδιά νοηματοδοτούν τον κόσμο, εκφράζουν τα συναισθήματά τους και δημιουργούν τις πρώτες δομές της εσωτερικής τους εμπειρίας. Από την εποχή τουLowenfeld (1947) έως τις σύγχρονες προσεγγίσεις του Eisner (2002), της Wright (2012) και της Rose (2016), η παιδική καλλιτεχνική έκφραση έχει αναγνωριστεί ως βασικό αναπτυξιακό μονοπάτι που υποστηρίζει τη δημιουργικότητα, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συναισθηματική οργάνωση.

Η παρούσα ανακοίνωση εστιάζει στη δύναμη της εικόνας και των συμβόλων ως θεμελιωδών μέσων έκφρασης και μάθησης στην πρώιμη παιδική ηλικία, αναδεικνύοντας τον ρόλο τους στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η ανθεκτικότητα δεν αποτελεί μόνο ένα σύνολο μηχανισμών αντιμετώπισης δυσκολιών, αλλά μια δυναμική διαδικασία που διαμορφώνει την αυτοαντίληψη, την αυτοαποτελεσματικότητα και την κοινωνική ενδυνάμωση του παιδιού (Masten, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, η τέχνη λειτουργεί ως ασφαλής ζώνη αναστοχασμού, συναισθηματικής αποφόρτισης και δημιουργικής επανανοηματοδότησης.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Η τέχνη ως θεμέλιο της παιδικής ανάπτυξης

Η τέχνη αποτελεί ενδογενή λειτουργία της πρώιμης παιδικής ανάπτυξης. OLowenfeld (1947) υπογράμμισε ότι το παιδί οργανώνει τις πρώτες μορφές αντίληψης, κινητικότητας και ταυτότητας μέσω των σταδίων της ιχνογράφησης. Σύγχρονες μελέτες επαναβεβαιώνουν ότι η καλλιτεχνική έκφραση συνδέεται με νευροβιολογικές διεργασίες που ενισχύουν τη γνωστική ευελιξία, τη συναισθηματική επεξεργασία και την εκτελεστική λειτουργία (Winner, Goldstein, &Vincent-Lancrin, 2013).

Η τέχνη στην προσχολική ηλικία προάγει την πολυτροπική μάθηση, όπου οι αισθήσεις, οι συμβολικές αναπαραστάσεις και ο συναισθηματικός τόνος λειτουργούν αλληλένδετα (Wright, 2012). Η εικόνα αποτελεί πρωταρχική μορφή γλωσσικής και νοητικής οργάνωσης, καθώς επιτρέπει στο παιδί να επεξεργαστεί εμπειρίες πριν ακόμη αναπτύξει πλήρως προφορικές δεξιότητες (Callaghan, 1999).

2.2 Η λειτουργία της εικόνας στην παιδική σκέψη

Η εικόνα ως μορφή σκέψης αποτελεί θεμελιώδη παράμετρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Ο Bruner (1990) επισήμανε ότι η αναπαραστατική σκέψη των παιδιών δομείται αρχικά μέσω εικονιστικών συστημάτων, στα οποία η συμβολική μορφοποίηση λειτουργεί ως προπομπός της αφαιρετικής σκέψης.Η εικόνα δεν αποτελεί απλή αναπαράσταση εμπειριών, αλλά ενεργή μορφή κατασκευής νοήματος. Αυτό συνδέεται με τις θεωρίες του Arnheim (2004) για τη VisualThinking, όπου η οπτική σκέψη θεωρείται εξίσου αναπτυξιακή και γνωστικά απαιτητική με τη λεκτική σκέψη. Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η εικόνα αποτελεί έναν πρωταρχικό τρόπο επεξεργασίας συναισθημάτων, καθώς η συναισθηματική φόρτιση εκδηλώνεται ευκολότερα μέσω εικονικών παραστάσεων παρά μέσω λόγου (Malchiodi, 2012).

2.3 Ο συμβολικός τρόπος σκέψης

Η θεωρία του Vygotsky (1978) για τη συμβολική λειτουργία αναδεικνύει ότι η ανάπτυξη του παιδιού βασίζεται στη μετατροπή της εμπειρίας σε σύμβολα, μέσα από τα οποία το παιδί αποκτά έλεγχο της σκέψης και της

συμπεριφοράς. Το σύμβολο επιτρέπει στο παιδί να απομακρυνθεί από το άμεσο και να επεξεργαστεί το περιστασιακό, το τραυματικό ή το συναισθηματικά φορτισμένο με ασφαλή τρόπο.

Σύγχρονες μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η συμβολική λειτουργία συνδέεται με την ανθεκτικότητα, καθώς βοηθά το παιδί να οργανώσει αφηγηματικά τις εμπειρίες του, ακόμη και όταν δεν μπορεί να τις εκφράσει λεκτικά (Vecchi, 2010). Η ανθεκτικότητα, επομένως, έχει βαθιές ρίζες στον συμβολικό και εικονιστικό τρόπο επεξεργασίας της εμπειρίας.

3. Τέχνη και Ανθεκτικότητα στην Προσχολική Ηλικία

3.1 Ορισμός και παράγοντες ανθεκτικότητας

Η ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται θετικά παρά τις δυσκολίες, να διαχειρίζεται το άγχος, να επεξεργάζεται συναισθήματα και να αναπτύσσει ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης (Masten, 2014). Στην προσχολική ηλικία, βασικοί παράγοντες ανθεκτικότητας περιλαμβάνουν την αυτορρύθμιση, την αυτοαποτελεσματικότητα, το αίσθημα ασφάλειας και τη δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων (Perry, 2021).

3.2 Η τέχνη ως μέσο ενίσχυσης της ανθεκτικότητας

Η τέχνη στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη χώρο ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης, μέσα από τον οποίο τα παιδιά οικοδομούν δεξιότητες ανθεκτικότητας, αυτορρύθμισης και δημιουργικής σκέψης. Στο πλαίσιο αυτό, η καλλιτεχνική δραστηριότητα δεν νοείται ως απλή αισθητική ενασχόληση, αλλά ως διαδικασία που ενεργοποιεί βαθύτερους μηχανισμούς επεξεργασίας εμπειριών, νοηματοδότησης και ενδυνάμωσης. Πλήθος ερευνητικών μελετών δείχνουν ότι η εμπλοκή των παιδιών με την εικόνα, τη γραμμή, το χρώμα και το σύμβολο συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα όπου οι κοινωνικοσυναισθηματικές προκλήσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας των παιδιών (Malchiodi, 2015; Wright, 2012).

Η τέχνη αποτελεί έναν από τους βασικότερους μηχανισμούς ενίσχυσης της ανθεκτικότητας στην προσχολική ηλικία, καθώς προσφέρει στο παιδί έναν ασφαλή χώρο μη λεκτικής συναισθηματικής έκφρασης.

Μέσα από το σχέδιο και τα υλικά της εικαστικής δημιουργίας, το παιδί μπορεί να αποτυπώσει συναισθήματα που δεν είναι ακόμη σε θέση να διατυπώσει λεκτικά, μεταφέροντας την εσωτερική του εμπειρία σε ένα πεδίο όπου δεν απειλείται ούτε αξιολογείται. Η εικόνα λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο, επιτρέποντας την κατανόηση σύνθετων συναισθημάτων χωρίς την πίεση της γλωσσικής οργάνωσης (Jolley, 2010).

Παράλληλα, η εικαστική διαδικασία προσφέρει έναν συμβολικό τρόπο επεξεργασίας δύσκολων ή τραυματικών βιωμάτων. Όταν το παιδί αναπαριστά φόβους και άγχη μέσα από τη δημιουργία, αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη νοηματοδότηση των εμπειριών του και αποκτά μια αίσθηση ελέγχου απέναντι σε καταστάσεις που το έχουν δυσκολέψει (Alter-Muri, 2019). Μέσα στο προστατευτικό πλαίσιο της τέχνης, μπορεί να αποστασιοποιηθεί από το γεγονός και να το επεξεργαστεί με τρόπο που προάγει την αυτορρύθμιση και την εσωτερική ηρεμία, στοιχεία θεμελιώδη για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας (Malchiodi, 2015).Επιπλέον, η τέχνη ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς η πορεία από τη σύλληψη της ιδέας μέχρι την ολοκλήρωση του έργου καλλιεργεί την αίσθηση ικανότητας. Το παιδί πειραματίζεται, διορθώνει, παίρνει αποφάσεις και βλέπει χειροπιαστά το αποτέλεσμα των επιλογών του, ενισχύοντας την πεποίθηση ότι μπορεί να αντιμετωπίσει προκλήσεις μέσω προσπάθειας και πρωτοβουλίας (Bandura, 1997). Το εικαστικό περιβάλλον, απαλλαγμένο από τον φόβο της αποτυχίας, μετατρέπει το λάθος σε δημιουργική ευκαιρία και καλλιεργεί μια μαθησιακή ανθεκτικότητα που επεκτείνεται σε όλους τους τομείς ανάπτυξης.

Η τέχνη, ωστόσο, δεν ενισχύει μόνο τις ατομικές διαστάσεις της ανθεκτικότητας, αλλά και τις κοινωνικές. Η συμμετοχή σε συλλογικά εικαστικά έργα καλλιεργεί το αίσθημα του ανήκειν, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας. Τα παιδιά μαθαίνουν να μοιράζονται υλικά, να σχεδιάζουν από κοινού και να σέβονται τις ιδέες των άλλων, οικοδομώντας κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες που αποτελούν θεμέλιο της ομαλής κοινωνικής ένταξης (Bruner, 1990). Η ερευνητική βιβλιογραφία δείχνει ότι η αίσθηση κοινότητας που αναπτύσσεται μέσω συλλογικών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων προστατεύει τα παιδιά από καταστάσεις απομόνωσης ή απόρριψης και συνδέεται άμεσα με υψηλότερα επίπεδα υποκειμενικής ευημερίας (Denhametal., 2012).

Τέλος, η τέχνη προσφέρει ευκαιρίες δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων, ενισχύοντας τις εκτελεστικές λειτουργίες που αποτελούν

βασικούς δείκτες ανθεκτικότητας. Η διαδικασία επιλογής χρωμάτων, υλικών, τεχνικών και η προσπάθεια επίτευξης ενός επιθυμητού αποτελέσματος ενεργοποιούν μηχανισμούς ευελιξίας, συγκέντρωσης και σχεδιασμού. Η ευρηματική σκέψη που αναπτύσσεται μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία συνδέεται με την ικανότητα του παιδιού να αντιμετωπίζει νέες ή απρόβλεπτες καταστάσεις, προσαρμόζοντας τις στρατηγικές του (Russ&Fiorelli, 2010). Με τον τρόπο αυτό, η τέχνη μετατρέπεται σε πεδίο ενίσχυσης της νοητικής ανθεκτικότητας, προσφέροντας στα παιδιά τα γνωστικά εργαλεία που απαιτούνται για τη διαχείριση προκλήσεων.

Συνολικά, η καλλιτεχνική δράση λειτουργεί ως πολύπλευρο σύστημα υποστήριξης της ανθεκτικότητας. Η συναισθηματική αποφόρτιση, η συμβολική επεξεργασία, η ενδυνάμωση της αυτοαποτελεσματικότητας, η κοινωνική ένταξη και η δημιουργική αντιμετώπιση δυσκολιών συνθέτουν ένα συνεκτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αναπτυχθούν με σταθερότητα, αυτοπεποίθηση και εσωτερική ευρωστία.

3.3 Το παιδικό ιχνογράφημα ως έκφραση και επεξεργασία εμπειριών

Το παιδικό ιχνογράφημα αποτελεί καθοριστικό χώρο συμβολικής επεξεργασίας συναισθημάτων. Η Cox (2011) σημειώνει ότι το σχέδιο του παιδιού δεν είναι μια μηχανική απόδοση αλλά μια εσωτερική αφήγηση. Η διαδικασία του σχεδίου επιτρέπει την εξωτερική έκφραση εσωτερικών εμπειριών, ακόμη και όταν το παιδί δεν διαθέτει το γλωσσικό λεξιλόγιο να τις περιγράψει.

Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η συστηματική ενσωμάτωση ιχνογράφησης και εικαστικών δραστηριοτήτων στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου συμβάλλει σε αυξημένα επίπεδα αυτορρύθμισης, μείωσης άγχους και βελτίωσης της κοινωνικής προσαρμογής (Rinaldi, 2006).

4. Μεθοδολογία

Η παρούσα ανακοίνωση βασίζεται σε συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση μελετών των τελευταίων δύο δεκαετιών, αντλημένων από βάσεις δεδομένων όπως ERIC, PsycINFO, Scopus και WebofScience. Οι λέξεις-κλειδιά της αναζήτησης περιλάμβαναν τους όρους art in early childhood, symbolic representation, resilience, children's drawings και

social-emotional development. Οι πηγές επιλέχθηκαν βάσει επιστημονικής εγκυρότητας και εστίασης στην προσχολική ηλικία, με στόχο την αποτύπωση τεκμηριωμένων καλλιτεχνικών πρακτικών. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση (Braun&Clarke, 2021), επιτρέποντας τον εντοπισμό μοτίβων σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά χρησιμοποιούν την τέχνη για έκφραση, επικοινωνία και συναισθηματική ενδυνάμωση.

Η επεξεργασία του υλικού ανέδειξε τρεις βασικούς θεματικούς άξονες. Ο πρώτος αφορά τις στρατηγικές έκφρασης που αναπτύσσουν τα παιδιά μέσω της τέχνης, η οποία λειτουργεί ως πρωτογενής μορφή επικοινωνίας, ιδιαίτερα όταν οι λεκτικές δεξιότητες δεν είναι ακόμη ώριμες. Η εικαστική δραστηριότητα προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο για την εξωτερίκευση συναισθημάτων και την επεξεργασία εμπειριών, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη μιας αίσθησης ελέγχου (Malchiodi, 2015).

Ο δεύτερος άξονας αφορά τον ρόλο των συμβόλων στη μάθηση και τη συναισθηματική αυτορρύθμιση. Στην προσχολική ηλικία, τα σύμβολα αποτελούν κρίσιμα εργαλεία νοηματοδότησης, ενισχύοντας τη συμβολική σκέψη και διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού (Vygotsky, 2004; Jolley, 2010).

Τέλος, ο τρίτος άξονας σχετίζεται με την ενίσχυση της ανθεκτικότητας μέσω των δημιουργικών πρακτικών. Η συμμετοχή σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες καλλιεργεί την αυτοαποτελεσματικότητα, ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση και στηρίζει την κοινωνική συνοχή, η οποία αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα ψυχικής ανθεκτικότητας στην πρώιμη παιδική ηλικία (Bruner, 1990).

Από την ενίσχυση της εγκεφαλικής λειτουργίας και των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων έως τη διοχέτευση της συναισθηματικής έκφρασης, η τέχνη αποτελεί ουσιώδη παράγοντα για τη βελτίωση της ζωής των παιδιών και της αυτοπραγμάτωσής τους. Συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ παράλληλα καλλιεργεί δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που υποστηρίζουν την ανάπτυξη κατά την εφηβεία και την ενηλικίωση. Παρέχοντας έναν ασφαλή χώρο διερεύνησης δημιουργικών και εκφραστικών δυνατοτήτων, η τέχνη βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τη φύση των ορίων, του ρίσκου και των δημιουργικών τρόπων διαχείρισης των λαθών (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012). Η δημιουργικότητα προϋποθέτει συναισθηματική νοημοσύνη (Αθανασέκου, 2020) —καθώς περιλαμβάνει τη σχέση με την τέχνη και την κατανόηση της γλώσσας των εικόνων και των συμβόλων.

Η συμβολική φύση της τέχνης αποτελεί καθοριστικό στοιχείο της επίδρασής της στον άνθρωπο. Όπως υποστηρίζει ο Goodman, η μάθηση μέσω της τέχνης εμπλέκει ολόκληρο τον οργανισμό, ενεργοποιώντας τόσο τη σκέψη όσο και το σώμα στη διαδικασία ερμηνείας των συμβόλων (Freeland, 2010). Η εικαστική έκφραση συνδέεται με το ασυνείδητο, καθώς τα συναισθήματα και οι εμπειρίες μεταφέρονται στο έργο, ακόμη κι όταν ο δημιουργός δεν το επιδιώκει συνειδητά. Ο Jung (1971) τονίζει ότι η τέχνη αποτελεί σύνθεση του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου, μια διαδικασία που οδηγεί σε ψυχική ολοκλήρωση και συμφιλίωση.

Η επαφή με τις εικαστικές τέχνες επιτρέπει την αναγνώριση, αποτύπωση και επεξεργασία του φόβου και άλλων δύσκολων συναισθημάτων, προσφέροντας ένα ασφαλές πλαίσιο όπου το άτομο μπορεί να τα προσεγγίσει χωρίς περιορισμούς. Σε αντίθεση με την πραγματικότητα που επιβάλλει όρια, ο χώρος της τέχνης προσφέρει ελευθερία έκφρασης και δημιουργικότητας (Rodari, 1973). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η εικαστική δημιουργία ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται σε αντιξοότητες (Shand, 2014). Παράλληλα, η τέχνη λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας και νοηματοδότησης των εμπειριών, συμβάλλοντας στη συνοχή της προσωπικότητας. Η νευροβιολογία επιβεβαιώνει ότι οι εμπειρίες αφήνουν αποτύπωμα στον εγκέφαλο και στο «έμπειρο σώμα», μέσα από την πλαστικότητα των νευρωνικών δικτύων (Ζωγάκη, 2020).

Η πλαστικότητα αυτή θεωρείται βασικό συστατικό των μηχανισμών μνήμης και μάθησης και αποτελεί σημαντικό πεδίο μελέτης της νευροβιολογίας. Τα θετικά συναισθήματα ξεκινούν με τέσσερις νευροδιαβιβαστές: τη ντοπαμίνη, την ωκυτοκίνη, τη σεροτονίνη και τις ενδορφίνες. Η τέχνη και η αισθητική απόλαυση ενεργοποιούν αυτά τα συναισθήματα και τις αντίστοιχες σωματικές αισθήσεις. Η θετική επίδραση της τέχνης στον άνθρωπο είναι επιστημονικά αποδεδειγμένη. Κατά την περίοδο της πρόσφατης καραντίνας, ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός ανθρώπων έγινε περισσότερο δημιουργικός, χρησιμοποιώντας την τέχνη ως μηχανισμό αντιμετώπισης του άγχους της πανδημίας. Η φωτογραφία, η μουσική, η ζωγραφική και το σχέδιο κράτησαν τους ανθρώπους απασχολημένους και τους βοήθησαν να αποσπαστούν από την ανησυχία για την COVID-19 (Zarghami, 2021).

Η τέχνη δεν μας φέρνει απλώς κοντά —μας ωφελεί και σε φυσικό/φυσιολογικό επίπεδο. Έρευνες δείχνουν ότι μόλις 45 λεπτά δημιουργίας ή συμμετοχής σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες μπορούν να μειώσουν

το άγχος, να ενισχύσουν την κριτική σκέψη και να βελτιώσουν ή να διατηρήσουν τη μνήμη. Μια νέα μελέτη του Πανεπιστημίου Drexel έδειξε ότι η καλλιτεχνική δημιουργία μπορεί να μειώσει σημαντικά τις ορμόνες που σχετίζονται με το στρες στο ανθρώπινο σώμα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δημοσιεύθηκαν στο επιστημονικό περιοδικό Art Therapy με τίτλο Reduction in Cortisol Levels and Participants' Reactions After Art Production. Οι «βιοδείκτες» είναι βιολογικοί δείκτες (όπως οι ορμόνες) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση καταστάσεων του σώματος, όπως το στρες. Τα οφέλη της έκθεσης στην τέχνη είναι ανυπολόγιστα. Σύμφωνα με έρευνα του Πανεπιστημίου του Westminster, οι συμμετέχοντες που επισκέφθηκαν μια γκαλερί τέχνης κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού τους διαλείμματος δήλωσαν ότι ένιωθαν λιγότερο στρες μετά την επίσκεψη. Παρατηρήθηκαν χαμηλότερες συγκεντρώσεις της ορμόνης του στρες, κορτιζόλης, μόλις 35 λεπτά μετά την περιήγησή τους στην έκθεση (Αθανασέκου, 2021).

Η θέαση έργων τέχνης προκαλεί επίσης συναισθήματα χαράς, παρόμοια με εκείνα του έρωτα. Ο νευροβιολόγος Semir Zeki σάρωσε τους εγκεφάλους 28 εθελοντών την ώρα που παρατηρούσαν έργα τέχνης και διαπίστωσε άμεση απελευθέρωση ντοπαμίνης, της χημικής ουσίας που συνδέεται με την αγάπη και την ευχαρίστηση. Επιπλέον, η επίσκεψη σε μια πινακοθήκη αποδείχθηκε ότι ανακουφίζει την πνευματική κόπωση, με τρόπο παρόμοιο με την ευεργετική επίδραση της φύσης (Αθανασέκου, 2021).

Τα οφέλη της αλληλεπίδρασης με την τέχνη είναι τεράστια. Η ψυχική ανθεκτικότητα ενισχύεται μέσω της τέχνης, ενώ τα παιδιά αποκτούν διέξοδο και την ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά, επανακτώντας και διατηρώντας την ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία (Kolbetal., 2009).

5. Ευρήματα

Η συμβολή της τέχνης στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει αναδειχθεί ως κρίσιμος παράγοντας για τη συνολική τους ευημερία. Η δημιουργική διαδικασία δεν περιορίζεται στην αισθητική εμπειρία, αλλά λειτουργεί ως πολυδιάστατο ψυχοπαιδαγωγικό εργαλείο που διαμορφώνει δεξιότητες αυτορρύθμισης, ενδυνάμωσης και κοινωνικής ένταξης. Η τέχνη υποστηρίζει την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα, προάγει την κοινωνική συνοχή και λειτουργεί ως μηχανισμός μείωσης

του άγχους. Οι τέσσερις αυτοί άξονες συγκροτούν ένα συνεκτικό πλαίσιο κατανόησης του τρόπου με τον οποίο η τέχνη συμβάλλει στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης.

Η τέχνη βελτιώνει σημαντικά την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Η διαδικασία της δημιουργίας αποτελεί για τα παιδιά ένα ασφαλές και μη απειλητικό πεδίο, στο οποίο μπορούν να μεταφέρουν συναισθηματικές εμπειρίες που δεν είναι ακόμη σε θέση να εκφράσουν πλήρως λεκτικά. Σύμφωνα με τις μελέτες των Denham και συνεργατών (2012), η εμπλοκή σε συστηματικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες οδηγεί σε μεγαλύτερη ακρίβεια στην αναγνώριση συναισθημάτων τόσο στον εαυτό όσο και στους άλλους, ενώ παράλληλα ενισχύει την ικανότητα διαχείρισης των συναισθηματικών αντιδράσεων. Η τέχνη προσφέρει στα παιδιά έναν χώρο γλωσσικής, κινητικής και συμβολικής οργάνωσης του συναισθήματος: η γραμμή, το χρώμα, η υφή και η σύνθεση λειτουργούν ως εκφραστικά μέσα που υποκαθιστούν ή συμπληρώνουν τον λόγο, επιτρέποντας στα παιδιά να εξωτερικεύουν ένταση, φόβο, χαρά ή αμφιθυμία με τρόπους που γίνονται άμεσα αντιληπτοί από τον εκπαιδευτικό. Η δημιουργική διαδικασία συμβάλλει επίσης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, αφού τα παιδιά μαθαίνουν να ερμηνεύουν τις εκφράσεις των άλλων και να αποκωδικοποιούν τη συναισθηματική πληροφορία μέσα από την οπτική και συμβολική γλώσσα.

Σημαντικός είναι και ο ρόλος της εικονικής και συμβολικής έκφρασης στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών. Η επαφή με καλλιτεχνικά υλικά και η δυνατότητα λήψης αποφάσεων μέσα στη δημιουργική διαδικασία γεννούν στο παιδί μια αίσθηση ελέγχου και προσωπικής δύναμης. Ο Eisner (2002) υποστηρίζει ότι η τέχνη καλλιεργεί μορφές σκέψης που δεν αναπτύσσονται μέσα από συμβατικές γνωστικές δραστηριότητες, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να πειραματιστούν, να διορθώσουν, να επαναδιατυπώσουν και να επανεφευρεθούν μέσα από τη δράση. Η παραγωγή συμβολικών μορφών ενισχύει την ικανότητα νοητικής κυριαρχίας, καθώς το παιδί διαπιστώνει ότι μπορεί να μετατρέψει μια εσωτερική ιδέα σε ορατή και χειροπιαστή πραγματικότητα. Σύμφωνα με τη Wright (2012), η συμβολική δημιουργία υποστηρίζει ιδιαίτερα την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, καθώς απαιτεί ευελιξία σκέψης, επιλογή κατάλληλων μέσων και αναστοχασμό πάνω στο αποτέλεσμα. Αυτή η διαδικασία οικοδομεί μια σταδιακή αίσθηση αυτοπεποίθησης, που με τη σειρά της ενισχύει τις δομές της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Παράλληλα, η συνεργατική τέχνη καλλιεργεί την κοινωνική συνοχή και αποτελεί σημαντικό πεδίο κοινωνικής μάθησης. Σε ομαδικά καλλιτεχνικά έργα, τα παιδιά μαθαίνουν να ακούνε, να συνεργάζονται, να επιμερίζουν ρόλους και να συνδημιουργούν. Η ReggioEmilia προσέγγιση, όπως αναδεικνύεται από τη Rinaldi (2006), υπογραμμίζει ότι η κοινή δημιουργία δεν αποτελεί μόνο αισθητική διαδικασία, αλλά και μηχανισμό οικοδόμησης κοινότητας. Η συλλογική τέχνη δημιουργεί ένα πλέγμα σχέσεων μέσα από το οποίο το παιδί αναγνωρίζει τη σημασία της συμβολής του, βιώνει την αξία της συνεργασίας και ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν. Ο συναισθηματικός δεσμός που αναπτύσσεται μέσα από τη δημιουργική αλληλεπίδραση λειτουργεί προστατευτικά απέναντι σε φαινόμενα κοινωνικής απόσυρσης και ενισχύει την κοινωνικοσυναισθηματική σταθερότητα.

Ένα ακόμη κρίσιμο στοιχείο είναι η συμβολή των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στη μείωση του άγχους και στη ρύθμιση του νευρικού συστήματος. Η Malchiodi (2015) επισημαίνει ότι η συμμετοχή σε δημιουργικές δραστηριότητες ενεργοποιεί μηχανισμούς που συνδέονται με την ομοιόσταση και τη ρύθμιση της διέγερσης, συμβάλλοντας στη μείωση του στρες. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συχνά δεν διαθέτουν ώριμες στρατηγικές αυτορρύθμισης· η τέχνη καλύπτει αυτό το κενό προσφέροντας μια διαδικασία ηρεμίας, επαναφοράς και συγκέντρωσης. Η ρυθμική κίνηση του χρώματος, η επανάληψη μορφών, η αφή των υλικών και η αίσθηση του προσανατολισμού μέσα στον δημιουργικό χώρο δημιουργούν συνθήκες μείωσης της έντασης και ενδυνάμωσης της ψυχικής σταθερότητας. Σε περιβάλλοντα όπου τα παιδιά εκτίθενται σε στρεσογόνες καταστάσεις, η τέχνη λειτουργεί ως σταθεροποιητικός παράγοντας που συμβάλλει στην ενίσχυση της ανθεκτικότητάς τους.

Συνολικά, οι τέσσερις αυτοί άξονες αναδεικνύουν τον πολυδιάστατο ρόλο της τέχνης στην πρώιμη παιδική ηλικία. Η ικανότητα έκφρασης, η αυτοαποτελεσματικότητα, η κοινωνική συνοχή και η μείωση του άγχους δεν αποτελούν απομονωμένες διαδικασίες, αλλά αλληλένδετες διαστάσεις που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Η τέχνη, επομένως, δεν είναι απλώς δημιουργική δραστηριότητα, αλλά μια δομική εκπαιδευτική πρακτική που στηρίζει τη συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

6. Παιδαγωγικές Εφαρμογές και Προτάσεις

6.1 Εισαγωγή εικόνων και συμβόλων στο καθημερινό πρόγραμμα

Η ένταξη εικόνων και συμβολικών μορφών στο καθημερινό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης έχει αναγνωρισθεί ως μια από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους ανάπτυξης παρατήρησης, γλωσσικής έκφρασης και συναισθηματικής επίγνωσης. Η αξιοποίηση έργων τέχνης, φωτογραφιών και επιλεγμένων εικονογραφήσεων δημιουργεί ένα παιδαγωγικό περιβάλλον πλούσιο σε οπτικά ερεθίσματα, ενισχύοντας τις διαδικασίες νοηματοδότησης και αισθητικής επεξεργασίας. Τα παιδιά μαθαίνουν να προσέχουν λεπτομέρειες, να αποκωδικοποιούν μορφές και να συσχετίζουν εικόνες με προσωπικές εμπειρίες, πράγμα που διευκολύνει την ανάπτυξη της αφήγησης και της συμβολικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Parsons (1987), η επαφή με έργα τέχνης στην πρώιμη ηλικία λειτουργεί ως θεμελιώδης γνωστικός μηχανισμός, καθώς προάγει τη σταδιακή ικανότητα κατανόησης, ερμηνείας και αξιολόγησης οπτικών πληροφοριών. Αντίστοιχα, η Rinaldi (2006), στο πλαίσιο της προσέγγισης ReggioEmilia, επισημαίνει ότι η εικόνα αποτελεί γλώσσα του παιδιού και μέσο βαθιάς συγκρότησης της εμπειρίας, καθιστώντας την οπτική κουλτούρα καθοριστικό παράγοντα ανάπτυξης της σκέψης και της συναισθηματικής έκφρασης.

Η προσέγγιση αυτή έχει επίσης νευροψυχολογική βάση, καθώς η παρατήρηση εικόνων ενεργοποιεί συστήματα προσοχής και μνήμης που συνδέονται με την αναγνώριση προτύπων, την κατηγοριοποίηση και την ανάπτυξη αφηγηματικών σχημάτων. Η δομημένη εισαγωγή εικόνων κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος ενισχύει συνεπώς την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική κατανόηση, αφού τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν εκφράσεις, να ερμηνεύουν χειρονομίες και να αναγνωρίζουν συναισθηματικές καταστάσεις μέσα από την οπτική αναπαράσταση. Η συνομιλία γύρω από τις εικόνες, είτε αυτές αφορούν ιστορικά έργα τέχνης είτε απλές καθημερινές φωτογραφίες, επιτρέπει στα παιδιά να επεξεργαστούν συμβολικά περιεχόμενα που θα ήταν δύσκολο να εκφραστούν λεκτικά, διευκολύνοντας σημαντικά την ανάπτυξη της συναισθηματικής τους παιδείας. Έτσι, η συστηματική εισαγωγή εικόνων δεν αποτελεί απλώς αισθητική πρακτική αλλά μια ώριμη παιδαγωγική στρατηγική που συνδυάζει τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της μάθησης.

6.2 Σχέδια μαθημάτων με χρήση συμβολικών πρακτικών

Η ενσωμάτωση συμβολικών πρακτικών σε σχέδια μαθημάτων ανταποκρίνεται στην ανάγκη ανάπτυξης σύνθετων μορφών σκέψης και αυτορρύθμισης στα παιδιά. Η καθημερινή ιχνογράφηση, η ελεύθερη παραγωγή συμβόλων, η χρήση ψηφιακών εικόνων και η δημιουργία συλλογικών τοιχογραφιών λειτουργούν ως φορείς συναισθηματικής ρύθμισης και γνωστικής οργάνωσης. Η Malchiodi (2015) αναφέρει ότι οι οπτικές μορφές έχουν την ικανότητα να εξωτερικεύουν εσωτερικές εμπειρίες, μειώνοντας τη συναισθηματική πίεση και επιτρέποντας στον παιδαγωγό να διερευνήσει το βίωμα του παιδιού χωρίς την ανάγκη άμεσης λεκτικοποίησης. Η δημιουργία συμβολικών σημείων, σχημάτων και εικόνων προσφέρει στα παιδιά έναν μη απειλητικό χώρο πειραματισμού, ο οποίος ενισχύει την αυτοαντίληψη και την αυτοαποτελεσματικότητα.

Η συζήτηση που ακολουθεί τα έργα τέχνης αποτελεί κρίσιμη πτυχή της διαδικασίας, καθώς βοηθά το παιδί να οργανώσει σε αφηγηματική δομή τα ερεθίσματα που παρήγαγε. Όπως υποστηρίζουν οι Wright (2012) και Bruner (1990), η αφήγηση αποτελεί θεμελιώδη λειτουργία της νοητικής ανάπτυξης και θεμέλιο για την κατανόηση του εαυτού. Η οπτική αφήγηση, όταν συνοδεύεται από λεκτική διερεύνηση, συνδέει τις αισθήσεις με τη γλωσσική σκέψη, επιτρέποντας στα παιδιά να διαμορφώσουν ταυτόχρονα συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες. Οι πρακτικές αυτές μπορούν να ενταχθούν οργανικά στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ενισχύοντας τόσο τις δεξιότητες ελεύθερης έκφρασης όσο και την ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης, η οποία συνδέεται με την πρώιμη μαθηματική και γλωσσική ικανότητα.

Παράλληλα, η χρήση ψηφιακών εικόνων – σε μορφή tablet, διαδραστικού πίνακα ή εφαρμογών δημιουργίας – ενισχύει την πολυτροπική μάθηση, δίνοντας στα παιδιά πρόσβαση σε σύγχρονα μέσα οπτικοποίησης που συνδέουν την εμπειρία τους με τον ψηφιακό πολιτισμό. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι ψηφιακές μορφές μάθησης μπορούν να αυξήσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών, χωρίς να μειώνουν την ποιότητα της δημιουργικής διαδικασίας, όταν χρησιμοποιούνται με παιδαγωγική καθοδήγηση. Συνεπώς, τα σχέδια μαθημάτων που περιλαμβάνουν συμβολικές πρακτικές αποτελούν ένα δυναμικό εργαλείο για τη σύνδεση της τέχνης με τη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη.

6.3 Δημιουργία «Γωνιάς Τέχνης και Συμβόλων»

Η δημιουργία ενός ειδικά διαμορφωμένου χώρου για καλλιτεχνική και συμβολική έκφραση αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την υποστήριξη της δημιουργικότητας και της συναισθηματικής ρύθμισης στην προσχολική ηλικία. Η «Γωνιά Τέχνης και Συμβόλων» λειτουργεί ως ασφαλές και οικείο περιβάλλον, όπου το παιδί μπορεί να εκφράζει συναισθήματα, να πειραματίζεται με υλικά και να βρίσκει τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων ή πιέσεων μέσω της δημιουργικής πράξης. Σύμφωνα με τον Eisner (2002), η τέχνη παρέχει εναλλακτικά μέσα διανόησης που δεν βασίζονται αποκλειστικά στη γλώσσα, αλλά σε σωματικές, οπτικές και υλικές μορφές έκφρασης. Ένα τέτοιο περιβάλλον ενισχύει την αίσθηση ιδιοκτησίας του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ παράλληλα δημιουργεί έναν χώρο όπου η δημιουργικότητα έχει αναγνωρισμένη παιδαγωγική αξία.Η πρόσβαση σε ποικιλία υλικών – χρωμάτων, υφών, φυσικών αντικειμένων, φωτογραφιών, ψηφιακών μέσων – επιτρέπει στα παιδιά να επιλέξουν τα μέσα έκφρασης που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες και τη διάθεσή τους κάθε στιγμή. Αυτή η πολυτροπική δυνατότητα ενισχύει την αυτορρύθμιση, καθώς το παιδί μαθαίνει να αναγνωρίζει τις συναισθηματικές του ανάγκες και να επιλέγει αντίστοιχα μέσα έκφρασης για να τις επεξεργαστεί. Η Rinaldi (2006) υποστηρίζει ότι η προσφορά ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε συμβολικές δυνατότητες συμβάλλει στην ανάπτυξη ανεξαρτησίας και συνεργατικότητας, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να μοιράζονται υλικά, να συνεργάζονται σε κοινές δημιουργίες και να διαπραγματεύονται λύσεις μέσω οπτικών και υλικών μέσων.

Επιπλέον, η «Γωνιά Τέχνης και Συμβόλων» μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο πρόληψης και αντιμετώπισης συγκρούσεων. Πολλά παιδιά καταφεύγουν αυθόρμητα στη δημιουργική δραστηριότητα όταν βιώνουν άγχος, θυμό ή σύγχυση, αναζητώντας έναν μη λεκτικό τρόπο εκτόνωσης και αναδιοργάνωσης. Η Malchiodi (2015) δείχνει ότι η τέχνη ενεργοποιεί μηχανισμούς νευροβιολογικής αυτορρύθμισης, όπως τη μείωση των επιπέδων κορτιζόλης και την αύξηση της συναισθηματικής σταθερότητας, προσφέροντας ένα φυσικό μέσο ηρεμίας. Η παρουσία ενός τέτοιου χώρου στο σχολείο, επομένως, ενισχύει την καθημερινή ψυχοκοινωνική υποστήριξη των παιδιών, προωθώντας πρακτικές ανθεκτικότητας που μπορούν να αξιοποιούνται αυτόνομα.

6.4 Αξιολόγηση της ανθεκτικότητας μέσω τέχνης

Η αξιολόγηση της ανθεκτικότητας μέσω καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων αποτελεί μια από τις πλέον ευαίσθητες και αποτελεσματικές μεθόδους κατανόησης της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών. Η παρατήρηση των συμβολικών στοιχείων που αναδύονται στα σχέδια, στις χειροτεχνίες, στις ιστορίες εικόνων και στις συλλογικές δημιουργίες παρέχει στον παιδαγωγό πληροφορίες για τους μηχανισμούς με τους οποίους τα παιδιά επεξεργάζονται εμπειρίες, άγχη και πιέσεις. Όπως υποστηρίζει η Cox (2011), το παιδικό σχέδιο αποτελεί ένα αναπτυξιακό παράθυρο στην ενδοψυχική ζωή του παιδιού, επιτρέποντας την κατανόηση των συναισθηματικών εμπειριών μέσα από γραμμές, χρώματα, μορφές και χωροταξική οργάνωση. Η τέχνη λειτουργεί ως εργαλείο αξιολόγησης που αποφεύγει την απειλή της άμεσης λεκτικής ερώτησης, μια συνθήκη που συχνά δυσκολεύει τα παιδιά να εκφράσουν τα πραγματικά τους συναισθήματα. Η συμβολική αναπαράσταση επιτρέπει τη σταδιακή αποκάλυψη συναισθηματικών ενδείξεων, όπως θεμάτων φόβου, ασφάλειας, συντροφικότητας ή απομόνωσης. Η εθνογραφικού τύπου παρατήρηση των διαδικασιών δημιουργίας – όχι μόνο των τελικών προϊόντων – επιτρέπει στον παιδαγωγό να αναγνωρίσει τρόπους αντιμετώπισης εμποδίων, στάσεις επιμονής, αναζήτηση βοήθειας, καθώς και την ικανότητα του παιδιού να επανέρχεται μετά από μικρές αποτυχίες. Αυτές οι συμπεριφορές αποτελούν κρίσιμους δείκτες ανθεκτικότητας, συγχρονισμένους με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις (Masten, 2014).

Η συστηματική αξιολόγηση μπορεί να ενσωματωθεί στην καθημερινή πρακτική με φυσικό τρόπο, χωρίς να διαταράσσει τη ροή της δημιουργικής διαδικασίας. Ο παιδαγωγός, μέσα από συζητήσεις χαμηλής πίεσης, μπορεί να διερευνήσει τις επιλογές χρωμάτων, τις ιστορίες που συνοδεύουν τις εικόνες ή τις συμβολικές αναφορές, δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης που επιτρέπει την ανάδυση συναισθηματικού περιεχομένου. Επιπλέον, η καταγραφή της προόδου μέσα στον χρόνο διευκολύνει τη διάκριση μοτίβων που σχετίζονται με αναπτυξιακές αλλαγές, ενισχύοντας τον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων για παιδιά που χρειάζονται υποστήριξη.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, η καλλιτεχνική αξιολόγηση ενισχύει την έννοια της παιδαγωγικής της συμπερίληψης, καθώς αναγνωρίζει την αξία των πολυτροπικών μορφών έκφρασης και αποδέχεται ότι η συναισθηματική φωνή του παιδιού μπορεί να εκδηλωθεί πέρα από τα λεκτικά κανά-

λια. Η τέχνη, ως ανοικτός και συμμετοχικός χώρος, επιτρέπει την ισότιμη παρουσία παιδιών με διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής, κινητικής ή κοινωνικής ανάπτυξης, ενθαρρύνοντας την ορατότητα και την αναγνώριση της μοναδικής εμπειρίας κάθε ατόμου.

7. Συμπεράσματα

Η τέχνη στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, λειτουργώντας ως μέσο ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, της συναισθηματικής οργάνωσης και της κοινωνικής συνοχής. Η εικόνα και το σύμβολο δεν αποτελούν απλώς δημιουργικά μέσα, αλλά αναπτυξιακές δομές που υποστηρίζουν τη συγκρότηση της σκέψης, της μνήμης και της συναισθηματικής εμπειρίας. Με την παραγωγή οπτικών μορφών, το παιδί αποκτά έναν ασφαλή χώρο για να εξωτερικεύσει εσωτερικά βιώματα, να επεξεργαστεί συναισθήματα που δεν μπορούν ακόμη να εκφραστούν λεκτικά και να μετασχηματίσει εμπειρίες που συχνά προκαλούν άγχος ή σύγχυση. Όπως τεκμηριώνουν οι Denham et al. (2012), οι καλλιτεχνικές πρακτικές ενισχύουν την αναγνώριση και ρύθμιση των συναισθημάτων, ενώ παράλληλα προάγουν τη δημιουργία συμβολικών αναφορών που συμβάλλουν στη γνωστική οργάνωση της εμπειρίας.

Η διαδικασία της δημιουργίας αποτελεί ένα είδος νοητικού παιχνιδιού που επιτρέπει στο παιδί να διαπραγματευτεί έννοιες, σχέσεις και συναισθηματικές εντάσεις μέσα από χρώματα, σχήματα και συμβολικές μορφές. Η Malchiodi (2015) επισημαίνει ότι η τέχνη λειτουργεί ως νευροβιολογικός ρυθμιστής, μειώνοντας τα επίπεδα άγχους και ενισχύοντας την αίσθηση εσωτερικής σταθερότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η συστηματική ενσωμάτωση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στο καθημερινό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει την ασφάλεια, τη σύνδεση και την ανθεκτικότητα. Η συνεργατική τέχνη, όπως δείχνουν οι παρατηρήσεις της Rinaldi (2006), ενισχύει την κοινωνικότητα, την αίσθηση του ανήκειν και την ικανότητα συνεργασίας, καλλιεργώντας μια κουλτούρα αμοιβαίου σεβασμού και συναισθηματικής στήριξης.

Παράλληλα, η οπτική και συμβολική έκφραση ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς τα παιδιά βιώνουν τον έλεγχο της δημιουργικής διαδικασίας και την ικανοποίηση που απορρέει από την ολοκλήρωση ενός έργου. Η παραγωγή εικόνων επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν

τρόπους επίλυσης προβλημάτων, να πειραματιστούν με υλικά και να κατανοήσουν τις σχέσεις αιτίου–αποτελέσματος μέσα από την πράξη, στοιχείο που έχει υπογραμμίσει ο Eisner (2002). Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, η τέχνη καθίσταται συνθήκη νοητικής ευελιξίας και δημιουργικής ανθεκτικότητας.

Η ουσιαστική ενσωμάτωση των καλλιτεχνικών πρακτικών στο προσχολικό πρόγραμμα δεν αποτελεί απλώς μια αισθητική επιλογή, αλλά θεμελιώδη παιδαγωγική προτεραιότητα. Η τέχνη λειτουργεί ως δυναμικό μέσο μάθησης, καλλιεργώντας την έκφραση, την παρατήρηση, τη φαντασία και τη συναισθηματική κατανόηση. Μέσα από το χρώμα, το σχήμα, την κίνηση και τη μουσική, τα παιδιά αποκτούν εργαλεία για να επεξεργαστούν εμπειρίες, να εξωτερικεύσουν συναισθήματα και να οικοδομήσουν μια αίσθηση αυτοπεποίθησης και προσωπικής ταυτότητας.

Παράλληλα, η τέχνη ενισχύει τη συνεργατικότητα και την κοινωνική συνοχή, καθώς οι ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες καλλιεργούν την αλληλεπίδραση, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ενσυναίσθηση. Σε ένα περιβάλλον όπου το παιχνίδι συνδέεται με την καλλιτεχνική διερεύνηση, τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνίας, μαθαίνοντας να συμμετέχουν ενεργά σε κοινές διαδικασίες.

Με αυτόν τον τρόπο, η τέχνη δεν αποτελεί συμπληρωματική εμπειρία αλλά θεμέλιο της συνολικής ανάπτυξης. Προσφέρει στα παιδιά ένα πλαίσιο ασφάλειας, χαράς και δημιουργικής εξερεύνησης, ενθαρρύνοντάς τα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες ικανές να ζήσουν με φαντασία, ανθεκτικότητα και χαρά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασέκου, Μ. (2020). (Επιμ. & συγγρ.). *Γιατί με αφορά η τέχνη: Οι πολλές της διαστάσεις και πώς αξιοποιούνται στη ζωή μας.* Αθήνα: Ηδυέπεια.

Αθανασέκου, Μ. (2021). Η σχέση της τέχνης με την ψυχολογία – Η πρόσληψη της νοητικής υστέρησης και η απεικόνισή της στη ζωγραφική από τον 15ο έως τον 19ο αιώνα. Στο Α. Αργυριάδης (Επιμ.), *Λόγος, αναπηρία, θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις – Νέα δεδομένα και τάσεις στην Ειδική Αγωγή* (σσ. 99–116). Αθήνα: Ηδυέπεια.

Alter-Muri, S. (2019). The Body as Canvas: Motivations, Meanings, and Therapeutic Implications of Tattoos. *Art Therapy*, *37*(3), 139–146. https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1679545

Arnheim, R. (2004). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye* (2nd ed.). University of California Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Callaghan, T. C. (1999). Early understanding and production of graphic symbols. *Child Development, 70*(6), 1314–1324.Cox, M. (2011). *Children's drawings of the human figure*. Psychology Press.

Cox, M. (2011). *Children's drawings of the human figure*. Psychology Press.

Denham, S. A., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Freeland, C. (2010). *Μα, είναι αυτό τέχνη;*Αθήνα: Πλέθρον.

Jolley, R. (2010). *Children and pictures: Drawing and understanding*. Wiley-Blackwell.

Jung, C. G. (1971). *Psychological types.* Princeton, NJ: Princeton University Press. (Πρώτη έκδοση 1921).

Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2009). *Fundamentals of human neuropsychology* (6th ed.). NewYork, NY: WorthPublishers.

Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1947). *Creative and mental growth* (7th ed.). Macmillan.

Malchiodi, C. (2012). *Art therapy and health care*. Guilford Press.

Malchiodi, C. (2015). *Creative interventions with traumatized children*. Guilford Press.

Masten, A. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.

Perry, B. (2021). *What happened to you? Conversations on trauma, resilience, and healing.*Flatiron Books: An Oprah Book.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia*. Routledge.

Rodari, G. (1973). *La grammatica della fantasia: Introduzione all'arte di inventare storie.* Torino: Einaudi.

Rose, G. (2016). *Visual methodologies*. SAGE.

Russ, S., & Fiorelli, J. A. (2010). Developmental approaches to creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 4*(1), 1–7.

Shand, M. (2014). *Understanding and building resilience with art: A socio-ecological approach*. (Διδακτορική διατριβή). Edith Cowan University.

Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia*. Routledge.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing.

Wright, S. (2012). *Children, meaning-making and the arts* (2nd ed.). Pearson.

Zarghami, M. (2021). Psychiatric aspects of coronavirus (2019-nCoV) infection. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 14*(1), 2019–2021.

Ζωγάκη, Ε. (2020). Όψεις του πραγματικού: Οι εικαστικές τέχνες και η ματιά του θεατή. Οπτική αντίληψη, αισθητικές θεωρίες και καλλιτεχνικές συμβάσεις. Στο Μ. Αθανασέκου (Επιμ.), *Γιατί με αφορά η τέχνη* (σσ. 331–347). Αθήνα: Ηδυέπεια.

Μαλαφάντης, Κ. Δ., & Καρέλα, Γ. Α. (2012). Για μια ποιοτική εκπαίδευση: Οι τέχνες στην εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την τέχνη. Στο Α. Τριλιανός (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές* (Τόμος Α΄, σσ. 371–382). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ.

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

Κωνσταντίνα Διαμάντη
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
k.diamanti@uoi.gr

Περίληψη

Το συνεργατικό πλαίσιο σχολείου και οικογένειας κρίνεται ως εξαιρετικά κρίσιμος παράγοντας ανάπτυξης των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Έρευνες δείχνουν ότι τα υψηλά επίπεδα συμμετοχής των γονικών προσώπων στην εκπαίδευση των παιδιών τους σχετίζονται με υψηλή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η αιφνίδια υγειονομική κρίση με τον ερχομό της πανδημίας Covid-19, τον εγκλεισμό και την κοινωνική αποστασιοποίηση, προκάλεσε σημαντικά ζητήματα και δυσκολίες στη σύνδεση των δύο πλευρών (οικογένειας και σχολείου). Ο σκοπός της παρούσας μελέτης έγκειται στη διερεύνηση των βασικότερων ζητημάτων και προκλήσεων που αφορούν τη γονική εμπλοκή και αναχαιτίζουν τη δράση της γενικά αλλά και πιο ειδικά στη μετά Covid-19 εποχή. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι μια βιβλιογραφική ανασκόπηση διεθνών και ελληνικών μελετών, εστιάζοντας σε προβλήματα και δυσκολίες κοινωνικοοικονομικού, πολιτισμικού, χρονικού και ψυχολογικού χαρακτήρα που αφορούν τη σχετική έρευνα και αναδεικνύουν την όξυνση των γονικών ζητημάτων μετά την υγειονομική κρίση. Τα ευρήματα συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία αναδεικνύοντας πως κοινωνικοοικονομικά ζητήματα επιδεινώθηκαν με την πανδημία και ταυτίστηκαν με κοινωνικοικονομικές, πολιτισμικές και γλωσσικές ανισότητες. Απόρροια όλων αυτών ήταν η διατάραξη του συνεργατικού πλαισίου σχολείου-οικογένειας βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Συμπερασματικά, η αναγνώριση των δυσκολιών αυτών αποτελεί προϋπόθεση για τον σχεδιασμό πρακτικών και μεθόδων που ενισχύουν τη συνεργασία οικογένειας–σχολείου και την εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία.

Λέξεις- Κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, γονική εμπλοκή, πανδημία Covid-19

Abstract

The collaborative framework between school and family is considered an extremely critical factor for children's development in early childhood education. Research indicates that high levels of parental involvement in children's education are associated with enhanced emotional and social development within the educational environment. The sudden public health crisis brought about by the COVID-19 pandemic, along with lockdown measures and social distancing, generated significant challenges and difficulties in the connection between the two parties (family and school). The aim of the present study is to investigate the main issues and challenges related to parental involvement that hinder its implementation in general, and more specifically in the post–COVID-19 era. The methodology employed consists of a literature review of international and Greek studies, focusing on socioeconomic, cultural, time-related, and psychological problems and difficulties addressed in the relevant research, which highlight the intensification of parental challenges following the public health crisis. The findings are consistent with the international literature, demonstrating that socioeconomic issues were exacerbated by the pandemic and became intertwined with socioeconomic, cultural, and linguistic inequalities. As a result, the collaborative school–family framework was disrupted in both the short and long term. In conclusion, recognizing these difficulties constitutes a prerequisite for the design of practices and methods that strengthen family–school collaboration and early childhood education.

Keywords: early childhood education, parental involvement, COVID-19 pandemic

Εισαγωγή

Η προσχολική ηλικία αποτελεί κρίσιμη περίοδο για τη σωματική, συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς σε αυτή τίθενται τα θεμέλια της μετέπειτα σχολικής και κοινωνικής του πορείας (UNESCO, 2019; Πεντέρη & Πετρόγιαννης, 2024). Η ποιότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας έχει τεκμηριωθεί διεθνώς ως καθοριστικός παράγοντας για τη μαθησιακή και αναπτυξιακή εξέλιξη

των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Epstein, 1995·2011; Simon & Epstein, 2001). Η οικογένεια διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές, ενώ η συνεργασία της με το σχολείο ενισχύει τη συναισθηματική ασφάλεια και τη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών (Epstein, 2011). Η γονική εμπλοκή αναφέρεται σε ένα σύνολο πρακτικών και αλληλεπιδράσεων που στοχεύουν στη στήριξη της μαθησιακής εμπειρίας τόσο στο οικογενειακό όσο και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η πανδημία Covid-19 ανέδειξε νέες προκλήσεις αλλά και δυνατότητες στη συνεργασία σχολείου–οικογένειας, καθιστώντας αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό των μορφών επικοινωνίας και υποστήριξης στη μεταπανδημική εποχή. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των γονικών προκλήσεων που επηρέασαν τη μάθηση και τη συνεργασία οικογένειας–σχολείου κατά την πανδημία (δυσκολίες, ανάγκες και προσαρμογές) και συνεχίζουν να υφίστανται στη μετά-Covid-19 περίοδο. Οι προκλήσεις αυτές εξετάζονται τόσο σε επίπεδο στάσεων και αντιλήψεων όσο και σε επίπεδο πρακτικών. Τέλος, προκειμένου να κατανοηθούν τα παραπάνω ζητήματα κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά σε θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν και επεξηγούν διαστάσεις της προσχολικής εκπαίδευσης και του συνεργατικού πλαισίου οικογένειας και σχολείου.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση

Η προσχολική ηλικία είναι η σύνδεση με τα πρώτα βιώματα των παιδιών. Η ηλικιακή αυτή φάση κατέχει εξέχοντα ρόλο στο ψυχολογικό και αναπτυξιακό κομμάτι της ζωής των παιδιών. Ένα σύνολο δυσκολιών, όπως απροθυμία, δυσπροσαρμογή, «ζητήματα ταυτότητας» αλλά και πλαισίου που αφορούν το εκπαιδευτικό περιβάλλον, είναι ταυτισμένες με τις συμπεριφορές των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (Πεντέρη & Πετρόγιαννης, 2024, σσ. 72-79). Η αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών προϋποθέτει τη συντονισμένη συνεργασία οικογένειας και σχολείου, ώστε να διαμορφώνεται ένα συνεκτικό και υποστηρικτικό πλαίσιο για κάθε μικρό παιδί- νήπιο.

Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας διαδραματίζουν καίριο ρόλο ως «διαμεσολαβητές» της μάθησης, προωθώντας την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής (Edwards, 2015). Επιπλέον, στην προσχολική ηλικία καλλιεργείται το σύνολο των δεξιοτήτων που θα αναπτύ-

ξει βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα κάθε παιδί (Mathieson 2018). Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική ηλικία συνδέεται στενά με τη συνεργασία σχολείου–οικογένειας, καθώς το παιδί λειτουργεί ταυτόχρονα μέσα σε δύο αλληλεπιδρώντα συστήματα. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1994·1979) η ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται από τη δυναμική του μικροσυστήματος στο οποίο ανήκει–δηλαδή την οικογένεια και το σχολείο–και κυρίως από τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτά τα δύο, το λεγόμενο «μεσοσύστημα». Στο πλαίσιο της υγειονομικής κρίσης-πανδημίας και της μετά-Covid-19 εποχής, η ποιότητα του μεσοσυστήματος αυτού επηρεάστηκε σημαντικά, καθώς οι μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου–οικογένειας αναδιαμορφώθηκαν.

Γονική Εμπλοκή

Ο όρος «γονική εμπλοκή» δεν είναι ενιαίος αλλά αποτελεί μια σύνθετη έννοια, με παιδαγωγικές, κοινωνιολογικές και ψυχολογικές προεκτάσεις, που ξεκινά ήδη από τις δεκαετίες του 1960 και 1970, ενώ στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα απέκτησε μια πιο ευρεία σημασία. Η διεύρυνση αυτή συνδέεται με τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την αποκλειστική ευθύνη του σχολείου προς μια περισσότερο συνεργατική προσέγγιση, όπου η οικογένεια αναγνωρίζεται ως ενεργός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η γονική εμπλοκή σε συνεργασία με το σχολείο και την κοινότητα, ενισχύει την εκπαιδευτική επιτυχία και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Epstein, 1995·2001) και εκδηλώνεται σε δύο βασικά πεδία: το οικογενειακό περιβάλλον και το σχολικό πλαίσιο, που αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν το βαθμό συμμετοχής στη μάθηση. Η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση δεν λειτουργεί αποσπασματικά, αλλά συγκροτεί ένα ενιαίο πλαίσιο εμπειριών που επηρεάζει τη στάση του παιδιού απέναντι στη μάθηση. Η έννοια λοιπόν της γονικής εμπλοκής προσεγγίζεται πολυδιάστατα, με διάφορες μορφές επικοινωνίας, υποστήριξης της μάθησης στο σπίτι και συμμετοχής στη σχολική ζωή. Η πολυδιάστατη αυτή προσέγγιση επιτρέπει την κατανόηση της γονικής εμπλοκής όχι μόνο ως πρακτικής συμμετοχής, αλλά και ως στάσης και παιδαγωγικής κουλτούρας. Στο στάδιο της προσχολικής εκπαίδευσης, η εμπλοκή αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς τα γονικά πρόσωπα λειτουργούν ως βασικοί διαμεσολαβητές της μαθησιακής εμπειρίας των παιδιών (Ho, 2009· Ho et al., 2010).

Συνεργασία Οικογένειας–Σχολείου στην Προσχολική Εκπαίδευση

Η γονική εμπλοκή στην προσχολική εκπαίδευση, λειτουργεί ως θεμέλιο για τη μελλοντική μαθησιακή πορεία, επηρεάζοντας την επιτυχία, την ψυχοκοινωνική ευημερία και τη συνεχή διάθεση του παιδιού για μάθηση σε όλη τη σχολική του διαδρομή (Πεντέρη & Πετρόγιαννης, 2024; Ρέντζου, 2022). Η πρώιμη αυτή σύνδεση οικογένειας και σχολείου φαίνεται να καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σχέση του παιδιού με τη γνώση, τη μάθηση και το κοινωνικό πλαίσιο. Στο πλαίσιο αυτό, η συνεργασία οικογένειας και σχολείου λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση εποικοδομητικών εμπειριών μάθησης ήδη από τα πρώτα εκπαιδευτικά στάδια.

Η γονική εμπλοκή στο σπίτι συνδέεται με συγκεκριμένες πρακτικές των γονικών προσώπων προς τα παιδιά, με σκοπό την ενίσχυση της μάθησης και της κοινωνικοπολιτισμικής τους ανάπτυξης. Οι πρακτικές αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με το οικογενειακό πλαίσιο, τις αντιλήψεις των γονέων και τις δυνατότητες υποστήριξης που διαθέτουν. Ο τρόπος αφορά συγκεκριμένες δράσεις και διαλόγους για εκπαιδευτικά ζητήματα με στόχο να καλλιεργηθεί ένα γόνιμο περιβάλλον ως συνέχεια του σχολικού (Epstein, 2011; Πεντέρη & Πετρόγιαννης, 2024). Η συνέργεια αυτή ενισχύει τη συνοχή μεταξύ των δύο πλαισίων, μειώνοντας ασυνέχειες που ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Αφορά γονικές δράσεις που συνδέονται με τις σχολικές δράσεις και ως απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία εποικοδομητικού πλαισίου με κοινή συνισταμένη τη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Penderi & Papanastasatou, 2022).

Γονικές προκλήσεις - εμπόδια στο συνεργατικό πλαίσιο οικογένειας - σχολείου

Σύμφωνα με μελέτη (Stamati, 2023) η γονικότητα αποτελεί εκ φύσεως μια απαιτητική και συχνά αγχωτική διαδικασία, που συνοδεύεται από συνεχείς προβληματισμούς, ευθύνες και την επίμονη προσπάθεια των γονέων να ανταποκριθούν στις υλικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους. Οι απαιτήσεις αυτές επηρεάζουν άμεσα τη δυνατότητα των γονικών προσώπων να συμμετέχουν ενεργά και συστηματικά στη συνεργασία με το σχολείο. Οι γονικές προκλήσεις και τα εμπόδια στη συνεργασία οικογένειας–σχολείου αποτελούν κρίσιμο ζήτημα για τη σύγχρονη εκπαίδευση, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα απαιτητικά σε κοινωνικό ή οικονομικό

επίπεδο. Στην προσχολική εκπαίδευση, τα εμπόδια αυτά αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς η συνεργασία οικογένειας–σχολείου αποτελεί βασικό άξονα υποστήριξης της αναπτυξιακής και μαθησιακής πορείας του παιδιού. Μια σειρά παραγόντων, όπως οι αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις, η έλλειψη χρόνου, το «burnout» ή εξουθένωση (Guo et al., 2025), οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες (Deater-Deckard & Panneton, 2017; Soltero-González & Gillanders, 2021) δυσχεραίνουν το συνεργατικό πλαίσιο της οικογένειας με το σχολείο. Οι παράγοντες αυτοί λειτουργούν συχνά συνδυαστικά, ενισχύοντας αισθήματα κόπωσης και αποστασιοποίησης από τη σχολική διαδικασία. Η θεώρηση αυτή συνδέεται με τη θεωρία του ελλείμματος της οικογένειας (family deficiency theory) (Ho, 2009·Ritzer, 2021; Hornby & Lafaele, 2023) καθώς η οικονομική επισφάλεια συχνά συνδέεται με αυξημένο άγχος και μειωμένη δυνατότητα εμπλοκής. Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει την ανάγκη προσεκτικής ερμηνείας των γονικών δυσκολιών, ώστε να αποφεύγονται γενικεύσεις που αποδίδουν την ευθύνη αποκλειστικά στην οικογένεια.

Μεθοδολογικό Πλαίσιο Ανασκόπησης

Για τη διεξαγωγή της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης ακολουθήθηκε συστηματική μεθοδολογική προσέγγιση με σκοπό τη συγκέντρωση και ανάλυση πρόσφατων ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τη συνεργασία οικογένειας–σχολείου στην προσχολική εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στην περίοδο της πανδημίας και τη μετά–Covid εποχή. Η επιλογή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει τη συνολική αποτύπωση των τάσεων, των ευρημάτων και των ερευνητικών κενών στο πεδίο. Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε στις βάσεις δεδομένων Scopus, ERIC (Education Resources Information Center) και Google Scholar, καθώς και σε ελληνικές πηγές (Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, ψηφιακές βιβλιοθήκες πανεπιστημίων). Η επιλογή πολλαπλών βάσεων δεδομένων αποσκοπούσε στη διασφάλιση της εγκυρότητας και της πληρότητας της αναζήτησης. Χρησιμοποιήθηκαν συνδυασμοί λέξεων–κλειδιών όπως "early childhood education, parental involvement, family-school partnership, COVID-19 pandemic, post-pandemic education".

Κριτήρια ένταξης

Στην ανασκόπηση αξιοποιήθηκαν ερευνητικά άρθρα δημοσιευμένα την περίοδο 2020–2025, μελέτες που εστιάζουν στη συνεργασία οικογένειας–σχολείου με έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση και άρθρα

με εμπειρικό ή θεωρητικό χαρακτήρα που αναλύουν τις επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 ή τις μεταπανδημικές προκλήσεις στην εκπαίδευση.

Διαδικασία επιλογής

Η διαδικασία επιλογής των μελετών πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με το πρωτόκολλο PRISMA, (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 1. Αρχικά εντοπίστηκαν 1200 πηγές, εκ των οποίων αποκλείστηκαν όσες δεν πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης (1160). Μετά τον έλεγχο περιλήψεων και πλήρων κειμένων, αξιολογήθηκαν τελικά 40 μελέτες. Οι 21 μελέτες αποκλείστηκαν βάσει των καθορισμένων κριτηρίων, με αποτέλεσμα την ένταξη 19 μελετών στο τελικό δείγμα της συστηματικής ανασκόπησης.

Σχήμα 1. Διάγραμμα ροής PRISMA της διαδικασίας επιλογής μελετών της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Παρότι στο τελικό δείγμα της συστηματικής ανασκόπησης εντάχθηκαν 19 μελέτες, παρατίθεται στον Πίνακα 1 ένας ενδεικτικός πίνακας τεσσάρων χαρακτηριστικών ερευνών, με στόχο τη συνοπτική αποτύπωση βασικών τάσεων και ευρημάτων της πρόσφατης βιβλιογραφίας.

Πίνακας 1. *Ενδεικτικές μελέτες (2021–2023) για τη γονική εμπλοκή και τη συνεργασία οικογένειας–σχολείου στην προσχολική εκπαίδευση κατά/μετά την πανδημία Covid-19*

	Συγγραφείς /Έτος δημοσίευσης/ Αναφορά	**Τίτλος**	**Σκοπός/ Μεθοδολογία**	**Κύρια ευρήματα**
1	Kurth, A., & Nuru, A. K. (2023)	Educational efficacy for preschool parents in the time of COVID-19	Στόχος της παρούσας ποσοτικής μελέτης ήταν να εξετάσει τον ρόλο της αυτοαποτελεσματικότητας στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων την περίοδο της πανδημίας και τον αντίκτυπο των διαθέσιμων πόρων στον βαθμό συμμετοχής των γονιών	Τα ευρήματα αυτού του άρθρου αναδεικνύουν πως οι διαθέσιμοι πόροι, η αυτοαποτελεσματικότητα και η ο βαθμός συμμετοχής τέθηκαν υπό κρίση την περίοδο της υγειονομικής κρίσης.
2	Soltero-González, L., & Gillanders, C. (2021).	Rethinking home-school partnerships: Lessons learned from Latinx parents of young children during the COVID-19 era.	Στόχος της παρούσας ποιοτικής μελέτης ήταν να εξετάσει το πώς οι Λατίνοι γονείς με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο συμμετείχαν στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της κρίσης COVID-19	Τα αποτελέσματα και τα σχετικά ευρήματα αποκάλυψαν μια πιο ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς-εκπαιδευτικούς, με ενίσχυση της επικοινωνίας σχολείου–οικογένειας, παρά το αυξημένο γονικό άγχος.

3	Tye, N. (2023).	Engaging families after Covid: reconnecting in the classroom.	Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί μέσω ανασκόπησης βιβλιογραφίας το χρονικό πλαίσιο γονικής εμπλοκής που άρχισε πριν από την πανδημία και τις απόψεις των υποκειμένων σύμφωνα με τα βιώματα στις αίθουσες και τα καινοτόμα προγράμματα εξ αποστάσεως μάθησης.	Η μελέτη υποδεικνύει ότι κάποια σχολεία διέφεραν ως προς το επικοινωνιακό πλαίσιο με κάποια άλλα προκαλώντας σύγχυση και αρνητικά συναισθήματα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η ένταση αυτή επηρέασε τη μαθησιακή διαδικασία των εκπαιδευομένων προσχολικής σφαιρικά.
4	Tish, S., Levy, I., Tal, P., & Peleg, A. (2023).	Parent-Pre-School Teacher Relations during the COVID-19 Pandemic-Promoters and Undermining Factors	Οι κύριοι στόχοι της παρούσας ποιοτικής και ποσοτικής μελέτης ήταν να διερευνηθεί το πώς οι μικροί μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί τους βίωσαν, τη μάθηση της εξ αποστάσεως στην έναρξη της υγειονομικής κρίσης.	Τα αποτελέσματα της μικτής έρευνας με πληθυσμιακό δείγμα από το Ισραήλ, ανέδειξαν (πάνω από το 50% του δείγματος) πως το συνεργατικό πλαίσιο σχολείου- μαθητών- οικογένειας τροφοδοτήθηκε θετικά καθώς ενισχύθηκε πανταχόθεν η εξ αποστάσεως μάθηση. Πολλοί αρνητικοί παράγοντες στη συνεργασία αυτή δυσκόλεψαν την επικοινωνία, όπως ο αριθμός μελών της οικογένειας, η πολύωρη γονική εργασιακή απασχόληση, οικονομικά ζητήματα και συναισθηματικά άγχη, αλλά και ψηφιακός αναλφαβητισμός.

Ανάλυση δεδομένων

Πραγματοποιήθηκε θεματική ομαδοποίηση σε τέσσερις βασικούς άξονες:

1. Α. Προσχολική αγωγή- εκπαίδευση
2. Β. Γονική εμπλοκή
3. Γ. Προκλήσεις στη συνεργασία οικογένειας–σχολείου
4. Δ. Πανδημία Covid-19 και μεταπανδημικές προοπτικές.

Σύγχρονη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Με βάση τη μεθοδολογική διαδικασία που προαναφέρθηκε στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής αναζήτησης. Η παρουσίαση αυτή αποσκοπεί στην ανάδειξη κοινών θεματικών αξόνων και τάσεων που καταγράφονται στη σύγχρονη έρευνα. Η σύγχρονη βιβλιογραφική ανασκόπηση επικεντρώνεται στα κυριότερα ευρήματα των πρόσφατων μελετών (2020–2025), αναδεικνύοντας τις προκλήσεις και τις νέες μορφές συνεργασίας οικογένειας–σχολείου στην προσχολική εκπαίδευση κατά και μετά την πανδημία Covid-19. Η χρονική αυτή περίοδος επιλέχθηκε, καθώς συμπίπτει με τις σημαντικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές μεταβολές που προκάλεσε η υγειονομική κρίση.

Το πλαίσιο της υγειονομικής κρίσης - η πανδημία Covid-19

Η πανδημία Covid-19 επέφερε πλείστες κοινωνικές αλλαγές και μεταξύ αυτών, στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων και στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, παιδιών και οικογενειών (Diamanti & Nikolaou, 2021ª; Diamanti & Nikolaou, 2021b; Diamanti et al., 2021c). Οι αλλαγές αυτές επηρέασαν ιδιαίτερα την προσχολική εκπαίδευση, όπου η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση. Ο αιφνίδιος εγκλεισμός και η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προκάλεσαν νέες προκλήσεις για την προσχολική ηλικία, καθώς δεν περιορίστηκε απλά η διαπροσωπική αλληλεπίδραση αλλά οι βιωματικές εμπειρίες μάθησης (Dong, Cao, & Li, 2020).

Η απώλεια αυτών των εμπειριών ανέδειξε τα όρια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Παράλληλα, αυξήθηκε η ευθύνη των γονέων, οι οποίοι ανέλαβαν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους (Soltero-González & Gillanders, 2021).

Η μεταβολή αυτή ενίσχυσε τόσο τη σημασία της γονικής εμπλοκής όσο και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι οικογένειες στην υποστήριξη της μάθησης. Η μετά–Covid εποχή αναδεικνύει την ανάγκη για ανασχεδιασμό των στρατηγικών συνεργασίας σχολείου–οικογένειας, με στόχο την ενίσχυση της ανθεκτικότητας, της επικοινωνίας και της ψηφιακής ενδυνάμωσης των εμπλεκομένων (Tish et al., 2023). Στο πλαίσιο αυτό τονίζεται η ανάγκη μετάβασης από λύσεις προσωρινού χαρακτήρα σε μοντέλα πιο βιώσιμα και συνεργατικά.

Πανδημία Covid-19-γονικές προκλήσεις-προσχολική εκπαίδευση

Σύμφωνα με μελέτη (McCoy et al., 2021) από το Μάρτιο του 2020 έως το Φεβρουάριο του 2021, 180 εκατομμύρια παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν είχαν πρόσβαση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε ένα σύνολο 196 κρατών. Η εκτεταμένη αυτή διακοπή της δια ζώσης εκπαίδευσης ανέδειξε με έντονο τρόπο τον ρόλο της οικογένειας ως βασικού πλαισίου στήριξης της μάθησης. Όπως προαναφέρθηκε οι γονικές προκλήσεις και τα εμπόδια στη συνεργασία οικογένειας–σχολείου αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπου η ενεργή συμμετοχή των γονέων αποτελεί βασικό παράγοντα για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Κατά την πανδημική περίοδο, ο ρόλος αυτός εντάθηκε, καθώς οι γονείς κλήθηκαν να αναλάβουν αυξημένες παιδαγωγικές ευθύνες.

Στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση και κατά τη διάρκεια του πανδημικού πλαισίου σύμφωνα με μελέτη (Spiteri, 2021) απουσίαζαν αισθητά οι «λεπτές» αισθητηριακές εμπειρίες των παιδιών, οι πραγματικές αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς που βίωναν πριν την πανδημία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης, γεγονός που προκάλεσε γονικό άγχος στην οικογένεια και ανασφάλεια για το βαθμό ανταπόκρισης στους νέους εκπαιδευτικούς ρόλους. Οι Guo & Zhao (2025) αναφέρουν στην έρευνά τους πως, οι γονικές υποχρεώσεις, η έλλειψη χρόνου και οι κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες περιόριζαν τη δυναμική της συνεργασίας γονιών- σχολείου την περίοδο της πανδημίας. Μάλιστα η εξ αποστάσεως επικοινωνία, οι αυξημένες πιέσεις στο οικογενειακό περιβάλλον και οι ανισότητες πρόσβασης σε ψηφιακά μέσα ενέτειναν τις ήδη υπάρχουσες δυσκολίες.

Μια πολύ σύγχρονη ποσοτική έρευνα των (Proff et al., 2025) τόνισε θετικά τις πολύπλευρες αλλαγές επικοινωνιακού πλαισίου οικογένειας- σχολείου στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη «μετατόπιση στην

προσβασιμότητα», υπονοώντας την ψηφιακή σύνδεση και επικοινωνία γονιών και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με στοιχεία της έρευνας η πανδημία αποτέλεσε την αφορμή για μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους και ενίσχυση του συνεργατικού μοντέλου εντείνοντας αφενός προκλήσεις αλλά αποφέροντας πολλαπλά οφέλη. Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν τον διττό χαρακτήρα της πανδημικής εμπειρίας για τη συνεργασία οικογένειας–σχολείου.

Στο ζήτημα του συνεργατικού πλαισίου οικογένειας και σχολείου, μια ελληνική ποιοτική έρευνα των Rousoulioti et al., (2022) ανέδειξε πως τα γονικά πρόσωπα ανέλαβαν νέους, δύσκολους εκπαιδευτικούς ρόλους και συνάντησαν αρκετές δυσκολίες στη γλώσσα και την ενίσχυση δεξιοτήτων των παιδιών τους. Διαπίστωσαν ότι η σύνδεση και η επικοινωνία με το εκπαιδευτικό περιβάλλον ήταν αναγκαία για λόγους καθοδήγησης και στήριξης μέσω ψηφιακών μέσων. Ακόμη και οι γονείς από υψηλά κοινωνικά και μορφωτικά στρώματα είχαν να διαχειριστούν το άγχος της νέας μορφής μάθησης, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, γεγονός που θα καθορίσει και τη μεταπανδημική συνεργασία τους με το σχολικό περιβάλλον.

Τα παραπάνω ευρήματα προσέγγισε και η ποιοτική μελέτη των Pliogou et al., (2024), η οποία ανέδειξε πως όντως, η πανδημία Covid-19 καθόρισε διαφορετικά όλο το κοινωνικό «γίγνεσθαι», τροποποιώντας τα εκπαιδευτικά ζητήματα, βεβαίως και την προσχολική εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη μελέτη αναφέρει πως η προσχολική εκπαίδευση ήρθε αντιμέτωπη με δυσκολίες σε πρακτικό επίπεδο για το λόγο μη εξοικείωσης των γονιών με το παιχνίδι, τις «λεπτές» δράσεις που αφορούσαν το ψαλίδι, το χαρτί, αλλά και δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών τους.

Η ποιοτική έρευνα των Papandreou & Vellopoulou (2023) στην Ελλάδα κατέγραψε τις αντιλήψεις νηπιαγωγών και των βιωμάτων τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, την περίοδο του εγκλεισμού και της αναγκαστικής εξ αποστάσεως μάθησης. Πιο ειδικά, διερευνήθηκαν οι εκπαιδευτικές ανάγκες της προσχολικής εκπαίδευσης εκείνη την περίοδο, οι προκλήσεις- τα εμπόδια που αντιμετώπισαν αλλά και τις ευκαιρίες με τις πρωτόγνωρες ψηφιακές τάξεις και την οικογενειακή συμβολή σε όλα αυτά. Τα πορίσματα της συγκεκριμένης μελέτης αναφέρουν αφενός τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να ενισχύσουν το νέο μαθησιακό πλαίσιο αλλά και τον ρόλο των γονικών προσώπων στη νέα ψηφιακή μάθηση.

Σύμφωνα με μια άλλη μελέτη ανασκόπησης (Tye, 2023) η γονική εμπλοκή απέκτησε μετά την πανδημία διπλό χαρακτήρα συγκριτικά με το πριν, που ο γονικός ρόλος στην εκπαίδευση ήταν πιο αποσυνδεδεμέ-

νος και ήπιος: η γονική συνεργασία με το σχολείο θεωρήθηκε από τη μια ως πολύτιμη, αναγκαία και υψίστης σπουδαιότητας για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και πρόοδο των παιδιών, καθώς μέσω της συμμετοχής των γονιών τα παιδιά αποκτούν κίνητρα, υψηλή αυτοπεποίθηση και αυτοαποτελεσματικότητα. Σε αντίθεση, από την άλλη πλευρά η συνεργασία των γονικών προσώπων με το σχολείο φαίνεται να λειτουργεί ως μια «ευκαιρία» για κάποιους εκπαιδευτικούς να αποκλείσουν τα γονικά πρόσωπα από την εκπαίδευση των παιδιών τους και να έχουν οι ίδιοι τον πρωτεύοντα ρόλο αποκλειστικά. Η συγκεκριμένη μελέτη καταλήγει υπέρ της θεσμοθέτησης της γονικής εμπλοκής στις σχολικές δράσεις με συνεργατικότητα, σοβαρό σχεδιασμό προγραμμάτων και ίσες ευκαιρίες για όλους τους γονείς. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον μόνο μέσω της γονικής εμπλοκής μπορεί να λειτουργεί εφαρμόζοντας καινοτόμες ιδέες και προτάσεις προετοιμάζοντας τους μαθητές για το μέλλον. Οι γονείς έχουν κάθε δικαίωμα να νιώθουν ισότιμα μέλη των διδακτικών εμπειριών των παιδιών τους, εντός και εκτός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Οι μαθητικές ευκαιρίες αποτελούν μαθησιακή και κοινωνική επένδυση.

Μεταπανδημικές προοπτικές–Νέες μορφές συνεργασίας οικογένειας–σχολείου

Η πρόσφατη υγειονομική κρίση τροποποίησε τον τρόπο επικοινωνίας των γονικών προσώπων με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ειδικότερα, στη μεταπανδημική εποχή, αρκετά από τα εμπόδια αλλά και τις νέες πρακτικές που αναδείχθηκαν κατά τη φαίνεται να διατηρούνται, επηρεάζοντας διαρκώς τη συνεργασία σχολείου–οικογένειας. Παρότι η επιστροφή στη δια ζώσης εκπαίδευση επαναπροσδιόρισε την προσωπική επαφή μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, οι συνθήκες εργασιακής πίεσης, η έλλειψη χρόνου και η γονική εξουθένωση συνεχίζουν να λειτουργούν ανασταλτικά για τη συστηματική εμπλοκή των γονέων (Zhao et al., 2021; Guo & Zhao, 2025).

Ταυτόχρονα, κάποιες από τις πρακτικές που υιοθετήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας, όπως η ψηφιακή επικοινωνία και οι διαδικτυακές ενημερώσεις (υβριδικά μοντέλα, ψηφιακά εργαλεία, συμμετοχή γονέων μέσω πλατφορμών) έχουν διατηρηθεί ως νέες μορφές συνεργασίας και σε πολλές περιπτώσεις ενισχύουν την προσβασιμότητα και την ευελιξία (Yildiz et al., 2023). Ωστόσο, η αξιοποίησή τους παραμένει άνιση, καθώς οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν περιορισμένη πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα και χαμηλή εξοικείωση με τα ψηφιακά εργαλεία (OECD, 2023).

Μετά την πανδημία σύμφωνα με μελέτη (Lunar et al., 2023) αξιολογήθηκε ο αντίκτυπος της υγειονομικής κρίσης στη γονική συμμετοχή, μέσω μιας ποσοτικής έρευνας προκειμένου να αναδειχθούν αδύνατα σημεία που χρήζουν βελτίωσης. Η έρευνα διεξήχθη σε παιδικό σταθμό, σε ειδικό πρόγραμμα παιδικής ημερήσιας φροντίδας DREAMS. Τα ευρήματα λοιπόν ανέδειξαν θετικό πρόσημο στην υποστήριξη της μάθησης από τους γονείς, συχνή επικοινωνία που έκανε ισχυρό, έμπιστο και διάφανο το επικοινωνιακό τους πλαίσιο, συζητήσεις και εποικοδομητικές δράσεις, αντιτείνοντας την πανδημία και τις προκλήσεις. Δημιουργήθηκε ένα σχέδιο δράσης για τη μετα-Covid εποχή με στόχο την ενίσχυση του επικοινωνιακού πλαισίου γονιών-εκπαιδευτικών-μαθητών, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από μια σύγχρονη μελέτη των Markovich Morris & Cheng (2025).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσης έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η γονική εμπλοκή αποτελεί μια συνθήκη με πολλές διαστάσεις που συνδέεται με το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον, με κυρίαρχο ρόλο στη μετάβαση των παιδιών και την προσαρμογή τους (Penderi & Papanastasatou, 2022). Επιπλέον, τα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από άλλη μελέτη (Mikolajczak et al., 2019), σύμφωνα με την οποία παράγοντες, όπως κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, πολιτισμικά και γλωσσικά εμπόδια, περιορισμένος χρόνος/επαγγελματικές υποχρεώσεις, γονική εξουθένωση αναστέλλουν την επικοινωνία και τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου. Ακόμη, τα ευρήματα της ανασκόπησής μας ταυτίζονται με τα ευρήματα μιας άλλης ερευνητικής μελέτης (Prestes et al., 2023), σύμφωνα με την οποία το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της οικογένειας (Vygotsky, 1977) συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της ταυτότητας του ατόμου. Η θεώρηση αυτή υποδεικνύει πως τα οικογενειακά περιβάλλοντα, αναλόγως του μορφωτικού-οικονομικού και κοινωνικού κεφαλαίου τους, ιδιαίτερα την περίοδο του εγκλεισμού και της κρίσης συντέλεσαν σημαντικά στην κοινωνικοπολιτισμική ανάπτυξη των οικογενειακών μελών.

Η πανδημία Covid-19 λειτούργησε ως επιταχυντής καθώς ενίσχυσε αφενός τις προκλήσεις (άγχος, επισφάλεια, ψηφιακό χάσμα, ανισότητες) και αφετέρου δημιούργησε νέες μορφές συνεργασίας μέσω ψηφιακών εργαλείων (Soltero-González & Gillanders, 2021; OECD, 2023). Τα αποτε-

λέσματα της παρούσης έρευνας ταυτίζονται με άλλη ερευνητική μελέτη (Spiteri, 2021), σύμφωνα με την οποία το προσχολικό πλαίσιο με την έλλειψη βιωματικών–αισθητηριακών εμπειριών και διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης (δια ζώσης), ανέδειξαν τα χαρακτηριστικά αλλά και τα όρια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τα μικρά παιδιά. Ωστόσο, η έρευνά μας ανέδειξε, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη μελέτη των Yildiz et al., (2023), πως η διατήρηση υβριδικών καναλιών επικοινωνίας μετά την επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία, φαίνεται να βελτίωσε την προσβασιμότητα για ορισμένες οικογένειες, χωρίς όμως να αναιρεί τις ανισότητες πρόσβασης και δεξιοτήτων.

Συνοψίζοντας, η ανασκόπηση ανέδειξε τους κύριους μηχανισμούς που ενισχύουν ή αναχαιτίζουν τη συνεργασία οικογένειας–σχολείου στην προσχολική εκπαίδευση, με την πανδημία να λειτουργεί ως κρίσιμος επιταχυντής αλλαγών (Papandreou & Vellopoulou, 2023; Pliogou et al., 2024). Τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα ευρήματα και άλλων ερευνών (McCoy et al., 2021; Guo & Zhao, 2025; Proff et al., 2025) που αναφέρουν πως κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, πίεση και έλλειψη χρόνου των γονιών αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες συνεργασίας οικογένειας και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Συμπεραίνουμε λοιπόν πως η πανδημία λειτούργησε και ως αφετηρία αναστοχασμού και αλλαγής. Ειδικότερα, μετά την άρση των περιορισμών, παρατηρούνται διαφορετικά επίπεδα επαναπροσαρμογής γονέων και σχολείων. Η μεταπανδημική εποχή αποτελεί μια ευκαιρία επανασχεδιασμού ακόμη περισσότερων συμπεριληπτικών και συνεργατικών πρακτικών. Από τη μια πολλοί γονείς επιθυμούν να επιστρέψουν στις προ-πανδημικές πρακτικές, ενώ άλλοι υιοθετούν νέες μορφές εμπλοκής. Το ψηφιακό πλαίσιο επικοινωνίας με τους παιδαγωγούς έχει ενισχυθεί και διατηρείται στη μεταπανδημική περίοδο, ενώ αναγνωρίζεται εντονότερα η σημασία της εκπαιδευτικής μάθησης στο οικογενειακό περιβάλλον. Κάποια δεδομένα αναδεικνύουν την ισχυροποίηση των δεσμών σχολείου–οικογένειας ενώ το βέβαιο είναι πως η συνεργασία οικογένειας–σχολείου θεωρείται κρίσιμος παράγοντας αναφορικά με τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών. Συγκεκριμένοι κοινωνικοοικονομικοί, πολιτισμικοί και ψυχολογικοί παράγοντες δυσχεραίνουν το πλαίσιο επικοινωνίας αναδεικνύοντας άνισα δεδομένα σε πολλά επίπεδα.

Μελλοντικές προτάσεις

Με βάση τα παραπάνω μια μελλοντική έρευνα με στόχο τη μελέτη αποτελεσματικών μοντέλων συνεργασίας και λαμβάνοντας υπόψιν τις γονικές προκλήσεις θα είχε ως στόχο να αναπτυχθούν προγράμματα για όλους τους τύπους οικογενειών και κοινωνικών τάξεων. Βασικός στόχος θα ήταν η ενδυνάμωση εκπαιδευτικών και γονέων καθώς και η στήριξη ψυχικής ανθεκτικότητας. Συνεπώς, η καλλιέργεια ενός συμπεριληπτικού και πολιτισμικά ευαίσθητου περιβάλλοντος στην προσχολική εκπαίδευση καθίσταται αναγκαία, με στόχο να ενισχυθεί το κλίμα εμπιστοσύνης, η ενεργός συμμετοχή και η ουσιαστική συνεργασία όλων των οικογενειών, ανεξαρτήτως πολιτισμικού, κοινωνικού ή οικονομικού κεφαλαίου. Η ανάπτυξη πολιτισμικά ευαίσθητων πρακτικών και πολυγλωσσικών στρατηγικών επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη γεφύρωση αυτού του χάσματος και στην ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, *3*(2), 37-43.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

Deater-Deckard, K., & Panneton, R. (2017). Unearthing the developmental and intergenerational dynamics of stress in parent and child functioning. *Parental stress and early child development: Adaptive and maladaptive outcomes*, 1-11. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55376-4_1.

Diamanti, K., & Nikolaou, S.-M. (2021a). Distance Learning in the Shadow of Pandemic Covid–19 in Greece. In *Academic Conference Proceedings. Virtual Conference* (Vol. 28). pp.54-60.

Diamanti, K., & Nikolaou, S.-M. (2021b). Researching the Social Impact of the COVID-19 Pandemic on Students in Greece. *European Journal of Development Studies*, *1*(3), 26–32. https://doi.org/10.24018/ejdevelop.2021.1.3.35.

Diamanti, K., Barmparousis, C., & Nikolaou, S.-M. (2021c). Friendship and socialization in the days of the Covid-19 pandemic crisis research analysis and suggestions. *Journal of Social Science Studies*, Macrothink Institute, *8*(2), 177-177. https://doi.org/10.5296/jsss.v8i2.19488.

Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and youth services review*, *118*, 1-9.https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 701-712.Retrieved from https://www.proquest.com/scholarly-journals/school-family-community-partnerships/docview/218509027/se-2.

Epstein, J.L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2nd ed.)*. Routledge.doi.org/10.4324/9780429494673.

Guo, J., & Zhao, B. (2025). Relationship between parental school involvement and its barriers among parents of students in grades 4 to 9: based on latent class and correspondence analyses. *BMC psychology*, *13*(1), 106.1-13. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02389-6.

Ho, E. S. C. (2009). Educational Leadership for Parental Involvement in an Asian Context: Insights from Bourdieu's Theory of Practice. *School Community Journal*, *19*(2), 101-122.

Ho, H. Z., Chen, W. W., Tran, C. N., & Ko, C. T. (2010). Parental involvement in Taiwanese families: Father-mother differences. *Childhood Education*, *86*(6), 376-381.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2023). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. In *Mapping the field*. 121-136. https://www.researchgate.net/publication/254249454.

Iyengar, R. (2021). Rethinking community participation in education post Covid-19. *Prospects*, *51*(1), 437-447.https://doi.org/10.1007/s11125-020-09538-2.

Κουλούρη, Π. (2016). *Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας στην προσχολική ηλικία*. Πεδίο.

Lunar, B. C., Maningas, M. G. T., Allic, C. M., & Lunar, N. (2023). Post-Pandemic Assessment of Parental Involvement in the DREAMS Day Care: Basis for a Proposed Plan of Action. *INTI Journal*, *2023*. Retrieved from https://iuojs.intimal.edu.my/index.php/intijournal/article/view/112.

Markovich Morris, E., & Cheng, Y. L. (2025). Parents as Allies: Innovative Strategies for (Re) imagining Family, School, and Community Partnerships. *Education Sciences*, *15*(5), 533. 1-20.https://doi.org/10.3390/educsci15050533.

McCoy, D. C., Cuartas, J., Behrman, J., Cappa, C., Heymann, J., López Bóo, F., Lu, C., Raikes, A., Richter, L., Stein, A., & Fink, G. (2021). Global Estimates of The Implications Of COVID-19-Related Preprimary School Closures for Children's Instructional Access, Development, Learning, and Economic Wellbeing. *Child Development, 92*, e883-e899. https://doi.org/10.1111/cdev.13658.

Mikolajczak, M., Gross, J. J., & Roskam, I. (2019). Parental burnout: What is it, and why does it matter? *Clinical Psychological Science*, *7*(6), 1319-1329. https://doi.org/10.1177/2167702619858430.

Νικολάου, Σ.-Μ. & Διαμάντη Κ., (2023). *Αξιολογώντας το ρόλο της οικογένειας στη μαθησιακή δέσμευση των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid- 19. Εκτιμήσεις και προτάσεις.* Στο: Ε. Καλεράντε *(2023). Εκπαιδευτική Πολιτική και Έρευνα για την Αξιολόγηση*. (επ. επιμ. Ε., Καλεράντε, Β., Πλιόγκου, Θ., Ελευθεράκης, Γ., Τζάρτζας, Γ., Λογιώτης). (σσ.141-163). Γρηγόρη.

OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OCDE. Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en.

Papandreou, M., & Vellopoulou, A. (2023). Redefining interaction and participation in digital times: early childhood teachers' understandings in Greece. *Early Child Development and Care*, *193*(11-12), 1301-1316. https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2075354.

Penderi, E., & Papanastasatou, I. (2022). Parental involvement and kindergarten children literacy competencies: socio-pedagogical and developmental implications. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, *27*(2), 80–98. https://doi.org/10.12681/psy_hps.31763.

Πεντέρη, Ε. & Πετρόγιαννης, Κ. (2024). *Η σχέση Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας. Κοινωνικο-παιδαγωγικές και αναπτυξιακές διαστάσεις για τη γονική εμπλοκή στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Gutenberg.

Pliogou, V., Zaragas, H., Tromara, S., Koliopoulou, A., & Papatzikis, E. (2024). Distance Education in Early Childhood Education During the COVID-19 Pandemic: Teachers' and Parents' Perspectives and Experiences in Greece. *The Educational Review, USA*, *8*(1).1-19.http://dx.doi.org/10.26855/er.2024.01.001.

Prestes, Z., Pirola, J., & Silva, G. (2023). Communication of children of preschool and school age during distance learning in the conditions of COVID-19. *Preschool Education: Global Trends*, *3*, 30-42.https://doi.org/10.31470/2786-703X-2023-3-30-42.

Proff, A., Musalam, R., & Matar, F. (2025). Lessons learned for leaders: implications for parent-school communication in post-pandemic learning environments. In *Frontiers in Education* (10). 1-16.https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1496319.

Rousoulioti, T., Tsagari, D., & Giannikas, C. N. (2022). Parents' new role and needs during the COVID-19 educational emergency. *Interchange*, *53*(3), 429-455. https://doi.org/10.1007/s10780-022-09464-6.

Ρέντζου, Κ., (2022). *Γονεϊκή εμπλοκή στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα. Οδηγός υγείας για γονείς και εκπαιδευτικούς*.Gutenberg.

Ritzer, G., (2021). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, Συλλογικός Τόμος, 4η έκδοση. (μτφρ. Πολυματίδου, Π.). Τζιόλα.

Simon, B. S., & Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Linking theory to practice. 1-24. InD.B. Hiatt-Michael (Ed.),Promisingpractices forfamilyinvolve-mentinschools: Avolume infamilyschool community partnership(pp.1-24). Greenwich, CT: Information AgePublishing. https://doi.org/10.1108/978-1-60752-544-820251002.

Soltero-González, L., & Gillanders, C. (2021). Rethinking home-school partnerships: Lessons learned from Latinx parents of young children during the COVID-19 era. *Early childhood education journal*, *49*(5), 965-976.https://doi.org/10.1007/s10643-021-01210-4.

Stamati, M. (2023). Parental burnout: the case of Greece. *Eastern Academic Journal*, *1*, 74-81.www. ceeol.com.

Spiteri, J. (2021). Quality early childhood education for all and the Covid-19 crisis: A viewpoint. *Prospects*, *51*(1), 143-148.https://doi.org/10.1007/s11125-020-09528-4.

Tye, N. (2023). Engaging families after Covid: reconnecting in the classroom. *PDS Partners: Bridging Research to Practice*, *18*(1), 61-69. https://doi.org/10.1108/PDSP-01-2023-0003.

Tish, S., Levy, I., Tal, P., & Peleg, A. (2023). Parent-Pre-School Teacher Relations during the COVID-19 Pandemic-Promoters and Undermining Factors. *Pedagogical Research*, *8*(1), em0149.1-11.https://doi.org/10.29333/pr/12724.

Yildiz, S., Kilic, G. N., & Acar, I. H. (2023). Early childhood education during the COVID-19 outbreak: The perceived changing roles of preschool administrators, teachers, and parents. *Early Childhood Education Journal*, *51*(4), 743-753. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01339-w.

Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών.* Gutenberg.

Zhao, L., Cao, C., Li, Y., & Li, Y. (2021). Determinants of the digital outcome divide in E-learning between rural and urban students: Empirical evidence from the COVID-19 pandemic based on capital theory. *Computers in Human Behavior*, *130*, 1-15. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107177.

Τα γραμμικά επαναλαμβανόμενα μοτίβα δομής ΑΒΒ στην προσχολική εκπαίδευση

Αικατερίνη Ελευθερίου
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
katlindele@outlook.com

Χρυσανθή Σκουμπουρδή
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
kara@aegean.gr

Ευαγγελία Χαρκουτσάκη
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
vharkoutsaki@gmail.com

Περίληψη

Η ενασχόληση με μοτίβα από την προσχολική ηλικία καλλιεργεί λογικομαθηματικές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν τη βάση για τη μελλοντική μάθηση σύνθετων μαθηματικών εννοιών. Η διδακτική προσέγγιση των μοτίβων με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό συμβάλλει στην κατανόηση και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της μαθηματικής έννοιας των γραμμικών επαναλαμβανομένων μοτίβων στην προσχολική ηλικία, με τη χρήση κατάλληλου απτού εκπαιδευτικού υλικού σχεδιασμένου βάσει των αρχών της διερευνητικής και παιγνιώδους μάθησης. Οι επιδιωκόμενοι στόχοι της έρευνας αφορούν την παρατήρηση και ανάλυση των δράσεων 9 παιδιών νηπιαγωγείου (4-6 ετών) κατά την ενασχόληση τους με τα μοτίβα και, ειδικότερα, τον εντοπισμό των δραστηριοτήτων στις οποίες επιτυγχάνουν, καθώς και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν για την πραγματοποίησή τους. Επιπλέον, εξετάζεται η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού ως προς το ενδιαφέρον και τη λειτουργικότητά του στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Η ανάλυση των απαντήσεων και των δράσεων των παιδιών κατά τις συνεντεύξεις κατέδειξε την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού για χρήση από τους/τις μαθητές/μαθήτριες, καθώς και υψηλό ποσοστό επιτυχίας σε όλες τις δραστηριότητες. Οι επικρατέστερες στρατηγικές που αναδείχθηκαν ήταν, στη δραστηριότητα της αντιγραφής, η άμεση σύγκριση και η έμφαση στην αλληλουχία, ενώ στη δραστηριότη-

τα της επέκτασης η αναγνώριση της μονάδας επανάληψης. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία της συστηματικής ενασχόλησης με σύνθετες δομές μοτίβων, όπως το ΑΒΒ, για την ανάπτυξη της κατανόησης της μονάδας επανάληψης στην προσχολική ηλικία.

Λέξεις κλειδιά: γραμμικά επαναλαμβανόμενα μοτίβα, αντιγραφή μοτίβου, επέκταση μοτίβου, προσχολική εκπαίδευση, εκπαιδευτικό υλικό, στρατηγικές

Abstract

Engaging with patterns from preschool age cultivates logical-mathematical skills, which form the basis for future learning of complex mathematical concepts. Teaching patterns with appropriate educational material contribute to children's understanding and active participation. The purpose of this study is to investigate the mathematical concept of linear repeating patterns in preschool age using suitable tangible educational material, designed on the principles of exploratory and playful learning. The objectives of the research concern the observation and analysis of the actions of 9 kindergarten children (aged 4-6) as they engage with the patterns and, in particular, the identification of the activities in which they succeed, as well as the strategies they use to accomplish them. In addition, the suitability of the educational material in terms of its interest and functionality in carrying out the activities is examined. The analysis of the children's responses and actions during the interviews demonstrated the suitability of the educational material for use by students, as well as a high success rate in all activities. The most prevalent strategies that emerged were, in the copying activity, direct comparison and emphasis on sequence, while in the extension activity, recognition of the repetition unit. The findings highlight the importance of systematic engagement with complex pattern structures, such as ABC, for the development of understanding of the unit of repeat in preschool age.

Key-words: linear repetitive patterns, pattern copy task, pattern extend task, preschool education, educational material, strategies

Εισαγωγή

Το νηπιαγωγείο αποτελεί μία κρίσιμη περίοδο για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, κατά την οποία θεμελιώνεται η μαθησιακή τους πορεία. Η εισαγωγή τους σε βασικές μαθηματικές έννοιες καλλιεργεί τη λογικομαθηματική τους σκέψη. Στο πλαίσιο αυτό, η ενασχόληση με τα μοτίβα λειτουργεί προγνωστικά για την πρωτοσχολική (Rittle-Johnson et al., 2019) και τη μεταγενέστερη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών στα μαθηματικά (Baumanns et al., 2024). Οι έρευνες καταδεικνύουν θετική συσχέτιση μεταξύ της αναγνώρισης των επαναλαμβανόμενων μοτίβων και των ευρύτερων μαθηματικών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών (Baumanns et al., 2024· Bojorque et al., 2020· Lüken & Kampmann, 2018· Papic, 2007· Wijns et al., 2019) και χτίζει τη γέφυρα για την απόκτηση πιο σύνθετων μαθηματικών εννοιών, όπως η διάταξη, η αλληλουχία, η σύγκριση, η ταξινόμηση και η γενίκευση κανόνων (Papic, 2007).

Ιδιαίτερη σημασία στην προσχολική εκπαίδευση αποδίδεται στα γραμμικά επαναλαμβανόμενα μοτίβα, καθώς αποτελούν μία από τις πρώτες μορφές μαθηματικής δομής με τις οποίες έρχονται σε επαφή τα παιδιά (Lüken, 2018· Papic, 2007· Vorkapić, 2022). Η κατανόησή τους δεν περιορίζεται στην αναγνώριση της ακολουθίας στοιχείων, αλλά προϋποθέτει την ενεργή εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες αντιγραφής, επέκτασης και συμπλήρωσης μοτίβων, μέσα από τις οποίες αναδεικνύονται διαφορετικές στρατηγικές σκέψης (Σκουμπουρδή, 2023· Tsamir et al., 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η χρήση κατάλληλου απτού εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να ενισχύσει τη διερευνητική και παιγνιώδη μάθηση, προάγοντας την ενεργή συμμετοχή, το ενδιαφέρον και την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών από τα παιδιά (Baumanns et al., 2024· Σκουμπουρδή, 2013). Παρά τη σημασία των μοτίβων στην πρώιμη μαθηματική εκπαίδευση, περιορισμένος αριθμός ερευνών εστιάζει συστηματικά στη μελέτη των στρατηγικών που υιοθετούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά την επίλυση σχετικών δραστηριοτήτων με τη χρήση απτού εκπαιδευτικού υλικού. Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης έρευνας που περιλαμβάνει διαβαθμισμένες δραστηριότητες μοτίβων στην προσχολική εκπαίδευση. Εστιάζει στο μοτίβο δομής ABB και επιδιώκει να συμβάλει στη σχετική βιβλιογραφία, διερευνώντας τις δράσεις και τις στρατηγικές παιδιών νηπιαγωγείου κατά την ενασχόλησή τους με γραμμικά επαναλαμβανόμενα μοτίβα.

Τα μοτίβα στην προσχολική εκπαίδευση

Ο όρος μοτίβο αναφέρεται σε μια σειρά από ενότητες στοιχείων που αποτελούν τη βασική μονάδα και επαναλαμβάνονται ή εξελίσσονται, δημιουργώντας μία κανονικότητα (Lüken & Kampmann, 2018· Papic et al., 2011). Προϋπόθεση για την αναγνώριση μίας κανονικότητας ως μοτίβου είναι η βασική μονάδα να επανεμφανίζεται τουλάχιστον δύο φορές, βάσει συγκεκριμένου κανόνα. Ο τρόπος ανάπτυξης της βασικής μονάδας οδηγεί στη διάκριση των μοτίβων σε επαναλαμβανόμενα (σταθερά ή περιστροφικά) και αναπτυσσόμενα.

Με βάση τη διάταξη της βασικής μονάδας, η μορφή ενός μοτίβου μπορεί να είναι γραμμική (οριζόντια ή κατακόρυφη), σχηματική, γεωμετρική ή χωρική. Ως προς τη δομή των μοτίβων παρατηρείται μεγάλη ποικιλία, η οποία προκύπτει από το πλήθος των στοιχείων και τις μεταξύ τους συσχετίσεις (Σκουμπουρδή, 2023). Σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Καθηγητών Μαθηματικών (National Council of Teachers of Mathematics, 2000) οι μονάδες επανάληψης μεταξύ δύο μοτίβων μπορεί να διαφέρουν ως προς το μήκος τους, για παράδειγμα ΑΒΓΑΒΓΑΒΓ και ΑΒΓΔΑΒΓΔΑΒΓΔ, ως προς τον αριθμό των διαφορετικών στοιχείων, όπως ΑΑΒ (δύο στοιχεία) και ΑΒΓ (τρία στοιχεία), αλλά και τον τρόπο αναπαράστασής τους.

Η μορφή αναπαράστασης σχετίζεται με τη φύση των στοιχείων που συνθέτουν το μοτίβο και μπορεί να είναι εμπράγματη, μέσω της χρήσης φυσικών αντικειμένων, με δυνατότητα άμεσης απτικής εμπλοκής, εικονιστική, βασισμένη στην οπτική απεικόνιση των στοιχείων ή να πραγματοποιείται γίνεται με ήχους, κινήσεις ή συνδυασμό των παραπάνω. Το περιεχόμενο των στοιχείων αυτών ενδέχεται να προέρχονται από το άμεσο και καθημερινό περιβάλλον των παιδιών και να περιλαμβάνει αντικείμενα, εικόνες, μέλη ανθρώπινου σώματος, εργαλεία πολιτισμού και εκπαιδευτικό υλικό (Σκουμπουρδή, 2023).

Στην προσχολική ηλικία αναπτύσσεται στα παιδιά η εσωτερική αντίληψη των κανονικοτήτων και διαφαίνεται η ικανότητά τους να αναπτύσσουν τόσο επαναλαμβανόμενα (Bojorque et al., 2020· Lüken, 2018· Papic et al., 2011) όσο και πιο σύνθετα μοτίβα (Papic, 2007). Κατά την ενασχόληση των παιδιών με δραστηριότητες που αφορούν τα μοτίβα, εντοπίζεται ποικιλία σφαλμάτων (Bojorque et al., 2020), όπως η αδυναμία αναγνώρισης της βασικής μονάδας, η σωστή αναγνώριση και έναρξη του μοτίβου χωρίς σταθερή εφαρμογή του κανόνα της σύνθετης μονάδας ή η αυθαίρετη προσθήκη στοιχείων μετά από το καθορισμένο μήκος του μοτίβου.

Οι επιδόσεις των παιδιών επηρεάζονται από τη δομή και το πλήθος των στοιχείων του μοτίβου και της μονάδας επανάληψης (Vorkapić, 2022), τον τύπο δράσης που καλούνται να εκτελέσουν, την ύπαρξη ή μη προγενέστερης διδακτικής παρέμβασης (Σκουμπουρδή, 2013), καθώς και από την έμφαση που δίνει ο/η εκπαιδευτικός στη μονάδα επανάληψης (Papic, 2007). Υψηλότερες επιδόσεις παρατηρούνται σε μοτίβα με οριζόντια γραμμική διάταξη (Lüken, 2018) και απλές δομές, όπως ΑΒ ή ΑΒΓ (Σκουμπουρδή, 2023). Αντίθετα, πιο σύνθετες δομές, όπως τα ΑΑΒ, απαιτούν αυξημένες γνωστικές διεργασίες για την αναγνώριση και κατανόηση της επαναλαμβανόμενης μονάδας και κατακτώνται μέσω εκτενέστερης εξάσκησης με το βασικό μοτίβο ΑΒ (Tsamir et al., 2020).

Η απόδοση των παιδιών βελτιώνεται όταν τα μοτίβα ολοκληρώνονται με πλήρη την τελευταία μονάδα επανάληψης και όταν η σύγκριση και η ομαδοποίηση των στοιχείων πραγματοποιούνται βάσει ενός ενιαίου κριτηρίου, όπως το χρώμα, το σχήμα ή το μέγεθος. Η σαφής διαφοροποίηση των στοιχείων ενισχύει τη διάκριση και την αποκωδικοποίηση της μονάδας επανάληψης (Tsamir et al., 2017).

Η χρήση απτών, χειροπιαστών υλικών προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα δοκιμής, πειραματισμού και διόρθωσης, υποστηρίζοντας την ενεργό εμπλοκή τους και την οικοδόμηση της κατανόησης μέσω διερεύνησης. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται ευκολότερη η αναπαραγωγή επαναλαμβανόμενων μοτίβων (Σκουμπουρδή, 2013). Παράλληλα, έρευνες που αξιοποίησαν συστήματα παρακολούθησης της κίνησης των ματιών (eye-tracking system) υπογραμμίζουν την ανάγκη ανάπτυξης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού από τους/τις εκπαιδευτικούς, προκειμένου να υποστηριχθούν τα παιδιά σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα (Baumanns et al., 2024).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν μοτίβα (Vorkapić, 2022), καθώς και στη λεκτική περιγραφή και αιτιολόγηση του γενικού κανόνα του μοτίβου μέσω κατάλληλων ερωτήσεων. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η ανάπτυξη μεταγνωστικών και λογικομαθηματικών δεξιοτήτων (Σκουμπουρδή, 2023).

Σύμφωνα με το Διευρυμένο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Θετικές Επιστήμες», τα παιδιά καλούνται να μάθουν να αναγνωρίζουν, να περιγράφουν και να εξηγούν, σε χειραπτικό ή εικονικό υλικό, πού εντοπίζεται και ποια είναι η κανονικότητα που επαναλαμβάνεται. Επιπλέον, αναμένεται να είναι σε

θέση να διορθώνουν, να συμπληρώνουν και να κατασκευάζουν επαναλαμβανόμενα μοτίβα (ΙΕΠ, 2022, σ. 70).

Η βιβλιογραφία που αφορά την προσχολική ηλικία θεωρεί κρίσιμη την πρακτική εφαρμογή των μοτίβων (Vorkapić, 2022) και προτείνει την εξελικτική, διερευνητική προσέγγιση στη διδασκαλία τους. Τα παιδιά ξεκινούν από την αναγνώριση της βασικής μονάδας σε απλά μοτίβα και προχωρούν στη διόρθωση και συμπλήρωση τους, στον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ δύο μοτίβων και έπειτα στην αναπαραγωγή και επέκταση δοσμένων μοτίβων, καθώς και στην κατασκευή νέων (Papic et al., 2011· Tsamir et al., 2020). Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται σε δραστηριότητες μετάφρασης μοτίβων από μία μορφή αναπαράστασης σε άλλη, καθώς αυτές ενισχύουν τη μεταγνώση και επιβεβαιώνουν την κατανόηση της μαθηματικής έννοιας (Σκουμπουρδή, 2023).

Οι δράσεις νηπίων (5-6 ετών), κατά την επέκταση και αναπαραγωγή επαναλαμβανόμενων μοτίβων περιγράφονται στις έξι παρακάτω κατηγορίες (Skoumpourdi, 2013): 1. Τροποποίηση μοτίβου: τροποποιούν το μοτίβο αντί να το επεκτείνουν ή να το αντιγράψουν. Αλλάζουν τα στοιχεία του μοτίβου ή τα τοποθετούν δεξιά και αριστερά. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι τα παιδιά δεν έχουν καταλάβει ποια είναι η επαναλαμβανόμενη μονάδα, καθώς και τι σημαίνει να επεκτείνουν ένα μοτίβο. 2. Ελλιπής (ανεπαρκής) επέκταση μοτίβου: τα παιδιά επεκτείνουν το μοτίβο, χωρίς, ωστόσο, να χρησιμοποιούν όλα τα στοιχεία της μονάδας επανάληψης. Επεκτείνουν (αναπαράγουν) το μοτίβο με επανάληψη ενός μόνο μέρους της μονάδας επανάληψης. Με αυτόν τον τρόπο κατασκευάζουν μία αλληλουχία με μερικά μόνο από τα στοιχεία της μονάδας του μοτίβου. Τα παιδιά σε αυτό το επίπεδο δεν φαίνεται να έχουν αντιληφθεί τη σύνθετη μονάδα ως τέτοια, αλλά ως μια ακολουθία μεμονωμένων στοιχείων που δεν έχουν σχέση μεταξύ τους. 3. Τυχαία επέκταση (αναπαραγωγή) μοτίβου: τα παιδιά επεκτείνουν το μοτίβο χρησιμοποιώντας όλα τα στοιχεία της μονάδας επανάληψης, αλλά τα τοποθετούν σε τυχαία θέση και τελικά δεν δημιουργούν μοτίβο. Τα παιδιά, και σε αυτό το επίπεδο, βλέπουν το μοτίβο ως μια ακολουθία μεμονωμένων στοιχείων, αλλά λαμβάνουν υπόψη όλα τα στοιχεία της σύνθετης μονάδας και τα χρησιμοποιούν χωρίς, όμως, συστηματικό τρόπο. 4. Αντίστροφη επέκταση (αναπαραγωγή) μοτίβου: τα παιδιά επεκτείνουν (αναπαράγουν) το μοτίβο χρησιμοποιώντας όλα τα στοιχεία της μονάδας επανάληψης σε αντίστροφη σειρά. Μερικές φορές, μετά την αντίστροφη επανάληψη των στοιχείων της μονάδας, συνεχίζουν την προσθήκη και άλλων στοιχείων της μονάδας. Τα παιδιά, σε

αυτό το επίπεδο, αρχίζουν να αναγνωρίζουν την ύπαρξη μίας μονάδας η οποία επαναλαμβάνεται (αναπτύσσεται), αλλά δεν αντιλαμβάνονται ότι το μοτίβο ξεκινάει με τη μονάδα επανάληψης. 5. Τμηματική επέκταση (αναπαραγωγή) μοτίβου: τα παιδιά επεκτείνουν (αναπαράγουν) το μοτίβο, αρχικά χρησιμοποιώντας όλα τα στοιχεία της μονάδας επανάληψης (ανάπτυξης) στη σωστή σειρά, ωστόσο, στη συνέχεια, συνεχίζουν να προσθέτουν στοιχεία τα οποία δεν τοποθετούνται στη σωστή θέση. 6. Κανονική επέκταση (αναπαραγωγή) μοτίβου: τα παιδιά επεκτείνουν (αναπαράγουν) το μοτίβο χρησιμοποιώντας όλα τα στοιχεία της μονάδας στη σωστή σειρά, τουλάχιστον δύο φορές.

Οι εξελικτικές στρατηγικές που ακολουθούν τα μικρά παιδιά σε δραστηριότητες επαναλαμβανόμενων μοτίβων, με σειρά αυξανόμενης γνωστικής δυσκολίας, περιλαμβάνουν (Lüken, 2018) (Πίνακας 1): 1. τη μη αναφορά στο μοτίβο: με τυχαία τοποθέτηση στοιχείων, όπου δεν υφίσταται κατανόηση του μοτίβου, 2. τη χρήση (μεμονωμένων) στοιχείων του μοτίβου: ίδιων στοιχείων με άλλη σειρά, ίδιας δομής με άλλα στοιχεία, επανάληψη του τελευταίου στοιχείου, 3. τη σύγκριση μοτίβων ή μεμονωμένων στοιχείων των μοτίβων: εύρεση ομοιότητας μεταξύ στοιχείων των μοτίβων (εξήγηση), ταίριασμα στοιχείων με αντιστοίχιση ένα προς ένα (αντιγραφή), σύγκριση και ταίριασμα στοιχείων (διόρθωση), σύγκριση με την αρχή του μοτίβου (επέκταση), 4. την έμφαση στην αλληλουχία: εναλλαγή των στοιχείων χωρίς διάκριση της δομής του μοτίβου, έμφαση στη σχέση διαδεχόμενων στοιχείων, ρυθμική προσέγγιση, 5. τη θέαση της μονάδας επανάληψης: αναγνώριση και χρήση της μονάδας επανάληψης.

Η επιτυχία σε απλούστερες δραστηριότητες μοτίβων δεν προϋποθέτει απαραίτητα την αναγνώριση της βασικής μονάδας, καθώς μπορεί να επιτευχθεί και μέσω εναλλακτικών στρατηγικών. Αντίθετα, σε δραστηριότητες υψηλοτέρων δεξιοτήτων συλλογισμού, όπως η γενίκευση και η μετάφραση μοτίβων, η αναγνώριση της μονάδας επανάληψης αποτελεί προαπαιτούμενο στοιχείο (Lüken, 2018· Papic et al., 2011· Rittle-Johnson et al., 2019).

Πίνακας 1. *Στρατηγικές κατηγορίες της Lüken (2018) σε μετάφραση*

Στρατηγική	Περιγραφή	Παραδείγματα στρατηγικών
Μη αναφορά στο μοτίβο	Χρήση διαφορετικών στοιχείων από του μοτίβου, χωρίς συστηματικότητα	Τυχαία επιλογή στοιχείων Επιλογή στοιχείων για άλλους λόγους Υπόθεση
Χρήση στοιχείων του μοτίβου	Χρήση μεμονωμένων στοιχείων του μοτίβου (πχ. χρώμα, αριθμό, δομή	Χρήση ίδιων στοιχείων με άλλη σειρά Χρήση ίδιας δομής με άλλα στοιχεία Δημιουργία «διαφορετικής σειράς» Επανάληψη του τελευταίου στοιχείου
Σύγκριση	Σύγκριση μοτίβων ή σύγκριση μεμονωμένων στοιχείων των μοτίβων ή μέσα στο ίδιο το μοτίβο	Εύρεση ομοιότητας μεταξύ στοιχείων των μοτίβων (εξήγηση) Ταίριασμα στοιχείων με αντιστοίχιση ένα προς ένα (αντιγραφή) Σύγκριση και ταίριασμα στοιχείων (διόρθωση) Σύγκριση με την αρχή του μοτίβου (επέκταση)
Έμφαση στην αλληλουχία	Έμφαση στη διαδοχή των στοιχείων, παρατήρηση μιας αλληλουχίας του «τι ακολουθεί»	Εναλλαγή των στοιχείων χωρίς διάκριση της δομής του μοτίβου Έμφαση στη σχέση διαδεχομένων στοιχείων «Μετά το πορτοκαλί είναι μωβ, μετά το μωβ είναι πράσινο, μετά το πράσινο είναι πορτοκαλί, μετά το πορτοκαλί είναι μωβ…» Ρυθμική προσέγγιση
Θέαση της μονάδας επανάληψης	Αναγνώριση και χρήση της μονάδας επανάληψης	«Είναι πάντα μπλε-κόκκινο» Λήψη όλων των στοιχείων της μονάδας επανάληψης απευθείας από το κουτί

Τα νήπια τείνουν να κινούνται συχνότερα στις υψηλότερες κατηγορίες στρατηγικών σε σύγκριση με τα προνήπια. Ωστόσο, όταν αυξάνεται το επίπεδο δυσκολίας του μοτίβου, ακόμα και τα νήπια συχνά καταφεύγουν σε πιο απλές στρατηγικές, όπως η τυχαία τοποθέτηση ή η αναγνώριση μεμονωμένων στοιχείων (Baumanns et al., 2024)**.** Η επιλογή της στρατηγικής εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών, καθώς και από το είδος και την πολυπλοκότητα των δραστηριοτήτων. Για τα νήπια πιο συνηθισμένες στρατηγικές είναι η άμεση σύγκριση και η έμφαση στην αλληλουχία (Lüken, 2018).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της μαθηματικής έννοιας των γραμμικών επαναλαμβανομένων μοτίβων στην προσχολική ηλικία μέσω της χρήσης σχεδιασμένου απτού εκπαιδευτικού υλικού, βασισμένου στις αρχές της διερευνητικής και παιγνιώδους μάθησης. Ειδικότερα η έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη των δράσεων των παιδιών κατά την ενασχόληση τους με τα μοτίβα, διερευνώντας σε ποιες δραστηριότητες επιτυγχάνουν και ποιες στρατηγικές επιλέγουν για την επίλυσή τους. Παράλληλα επιδιώκεται η καλλιέργεια του μαθηματικού συλλογισμού και των διαδικασιών επίλυσης προβλήματος, η ενίσχυση του προφορικού λόγου και κριτικής σκέψης, καθώς και η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας των παιδιών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα οργανώνονται γύρω από δύο βασικούς άξονες: αφενός το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε, κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας και αφετέρου τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιμετωπίζουν τα μαθηματικά μοτίβα, ως προς το επίπεδο επιτυχίας και τις στρατηγικές που υιοθετούν. Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Σε ποιον βαθμό είναι λειτουργικό το εκπαιδευτικό υλικό και ποιες αλλαγές ή βελτιώσεις ενδέχεται να απαιτούνται;
- Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά την ενασχόλησή τους με τα μοτίβα;
- Ποιο είναι το επίπεδο επίδοσης των παιδιών στα επιμέρους επίπεδα δυσκολίας των μοτίβων;

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς εστιάζει στη μελέτη των δράσεων των παιδιών κατά την ενασχόλησή τους με δοσμένες δραστηριότητες, με στόχο την ερμηνεία και την εξαγωγή συμπερασμάτων από τις παρατηρούμενες συμπεριφορές τους.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Αττικής από την εκπαιδευτικό του διευρυμένου τμήματος του σχολείου, η οποία ήταν και μέλος της ερευνητικής ομάδας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εννέα (9) παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών). Το δείγμα ήταν εθελοντικό και επιλέχθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας, με μέριμνα για ισορροπημένη κατανομή ως προς την ηλικία (πέντε νήπια και τέσσερα προνήπια) και το φύλο (πέντε κορίτσια και τέσσερα αγόρια). Η επιλογή

των παιδιών πραγματοποιήθηκε κατόπιν συνεννόησης με τις εκπαιδευτικούς της τάξης, ώστε να συμμετέχουν μαθητές και μαθήτριες διαφορετικών γνωστικών επιπέδων, βάσει των μαθηματικών τους επιδόσεων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι επιδόσεις αυτές κατατάχθηκαν σε κλίμακα από το 1 έως το 3, με το 1 να αντιστοιχεί στο χαμηλότερο επίπεδο (Πίνακας 2).

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2025 και διήρκεσε τρεις (3) εβδομάδες. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ατομικών συνεντεύξεων με τα παιδιά, οι οποίες διεξήχθησαν στον χώρο της τάξης, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού του ωρολογίου προγράμματος. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης και της καταγραφής των αποτελεσμάτων με χειρόγραφες σημειώσεις σε πρωτόκολλο παρατήρησης. Κατά τη διεξαγωγή των επιμέρους δραστηριοτήτων συλλέχθηκε συμπληρωματικά φωτογραφικό υλικό.

Πίνακας 2. *Στοιχεία των παιδιών του δείγματος*

Δείγμα 9 παιδιά (5 νήπια (Ν), 4 προνήπια (Π) – 5 κορίτσια (θ), 4 αγόρια (α))		
Όνομα	**Φύλο**	**Κλίμακα γνωστικής επίδοσης και τάξη**
Κ	θ	3 (Ν)
Π	α	3 (Ν)
Γ	α	3 (Ν)
Ε	θ	2/3 (Π)
Α	α	2 (Ν)
Τ	α	2 (Π)
Με	θ	1/2 (Π)
Μ	θ	1 (Ν)
Β	θ	1 (Π)

Εκπαιδευτικό υλικό

Για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού λήφθηκαν υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και η σύνδεσή του με την τρέχουσα θεματική περίοδο στο Νηπιαγωγείο. Το υλικό σχεδιάστηκε ώστε να είναι ελκυστικό ως προς την όψη και τη χρήση του, να προσφέρεται για πλαισί-

ωση με εκπαιδευτικό σενάριο και να δίνει τη δυνατότητα διόρθωσης των λαθών από τη μεριά των χρηστών όσες φορές απαιτείται. Επιπλέον, στόχος ήταν να υποστηρίζει τη διερεύνηση της γνώσης των μαθητών/τριών σχετικά με απλά είδη και μορφές μοτίβων, και συγκεκριμένα τα γραμμικά επαναλαμβανόμενα μοτίβα (Lüken, 2018· Σκουμπουρδή, 2023), να μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων και να αποτελείται από ανακυκλώσιμα υλικά.

Με αφορμή την εποχή της άνοιξης και το παρατηρούμενο ενδιαφέρον των παιδιών για τις κάμπιες στην αυλή του σχολείου, το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε από την ερευνητική ομάδα για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αποτελείτο από δύο χειροπιαστές τρισδιάστατες κάμπιες (Εικόνα 1). Για το σώμα τους χρησιμοποιήθηκαν χαρτόκουτες, στις οποίες ενσωματώθηκαν βάσεις πωμάτων και πώματα μπουκαλιών νερού. Το κεφάλι κάθε κάμπιας κατασκευάστηκε από μπαλάκι φελιζόλ, ώστε να διαφοροποιείται ως προς την όψη, το μέγεθος και την υφή από τα επίπεδα χρωματιστά καπάκια που αποτελούσαν το υπόλοιπο σώμα. Οι χαρτόκουτες, το κεφάλι και οι βάσεις των πωμάτων αποτέλεσαν το σταθερό μέρος του υλικού, ενώ τα χρωματιστά καπάκια το υπό διαμόρφωση μέρος, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθηματικών δραστηριοτήτων.

Εικόνα 1. *Εκπαιδευτικό υλικό*

Δραστηριότητες

Σύγκριση μοτίβων ΑΒ και ΑΒΒ

Δύο φίλες κάμπιες επισκέφτηκαν την τάξη μας. Κάθε κάμπια είναι ξεχωριστή και ιδιαίτερη (Εικόνα 2). Μπορείς να παρατηρήσεις τα ρούχα που φοράνε οι δύο κάμπιες; Μπορείς να εντοπίσεις σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν;

Εικόνα 2. *Σύγκριση ΑΒ και ΑΒΒ*

Αντιγραφή μοτίβου ΑΒΒ

Οι δύο φίλες κάμπιες θέλουν να πάνε μια βόλτα. Η δεύτερη κάμπια επιθυμεί να ντυθεί όπως η φίλη της. Μπορείς να ντύσεις ακριβώς με τον ίδιο τρόπο τη φίλη της κάμπιας; Μπορείς να ντύσεις την κάμπια με το μοτίβο που έχουν τα ρούχα της φίλης της; (Βοηθητική ερώτηση: Μπορείς να βάλεις τα ίδια χρώματα στην ίδια σειρά;)

Εικόνα 3. *Αντιγραφή ΑΒΒ*

Επέκταση μοτίβου ΑΒΒ

Η κάμπια έχει ντυθεί μέχρι τη μέση και θέλει να τη βοηθήσεις να βάλει και τα υπόλοιπα ρούχα. Μπορείς να βοηθήσεις την κάμπια να τελειώσει το ντύσιμό της; Μπορείς να ολοκληρώσεις το μοτίβο της ενδυμασίας της;

Εικόνα 4. *Επέκταση ΑΒΒ*

Αποτελέσματα

Οι καταγραφές από τα πρωτόκολλα παρατήρησης συγκεντρώθηκαν σε έναν ενιαίο πίνακα, στον οποίο αποτυπώνονται οι απαντήσεις και οι δρά-

σεις όλων των παιδιών ανά δραστηριότητα. Για τις παρατηρούμενες στρατηγικές δημιουργήθηκαν ξεχωριστοί πίνακες για κάθε δραστηριότητα, με παράθεση ενδεικτικών συνοπτικών απαντήσεων. Η ανάλυση και η κατηγοριοποίηση των καταγεγραμμένων δράσεων και απαντήσεων των παιδιών βασίστηκαν στον πίνακα στρατηγικών, καθώς και στην περιγραφή και τα παραδείγματα της έρευνας της Lüken (2018). Στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν σαφές σε ποια κατηγορία εντάσσονταν οι περιγραφές των παιδιών· ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις η ένταξη τους δεν ήταν εύκολη ή προφανής, καθώς παρουσίαζαν χαρακτηριστικά περισσότερων της μίας κατηγοριών.

Στη δραστηριότητα σύγκρισης μεταξύ μοτίβου ΑΒ και μοτίβου ΑΒΒ, δύο παιδιά υψηλής γνωστικής επίδοσης έκαναν αναφορά στη μονάδα επανάληψης, δηλώνοντας «Τα γαλάζια είναι δύο φορές» και «Είναι ένα κόκκινο, ένα δύο μπλε». Αντίθετα, η πλειοψηφία των παιδιών έδωσε έμφαση στην αλληλουχία των στοιχείων, κυρίως μέσω ρυθμικής προσέγγισης. Δύο παιδιά επισήμαναν μεμονωμένα στοιχεία του μοτίβου, εστιάζοντας μόνο στα χρώματα και όχι στη δομή, ενώ άλλα δύο χρησιμοποίησαν αντιστοιχίσεις ένα προς ένα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. *Οι στρατηγικές των παιδιών κατά τη σύγκριση μοτίβων ΑΒ και ΑΒΒ*

ΣΥΓΚΡΙΣΗ **Κάμπια ΑΒ (κόκκινο-μπλε) και ΑΒΒ (κόκκινο-μπλε-μπλε)**		
Στρατηγικές	**Παιδί**	**Απαντήσεις**
Καμία αναφορά στο μοτίβο (τυχαία τοποθέτηση)	Α (Ν/2) Β (1/Π)	«Έχουν ίδια χρώματα. Έχουν διαφορά στο τελευταίο καπάκι.» «Είναι ίδια. Γιατί είναι κόκκινο και μπλε.» «Βλέπεις κάτι που δεν είναι ίδιο;» «Όχι». Έβαλε τρία δάχτυλα στη μονάδα επανάληψης και είπε «Έχει τρία καπάκια…. Όχι… έχει πολλά καπάκια… Είναι λάθος λίγο»

Σύγκριση (άμεση σύγκριση)	Μ (1/Ν)	Αντιστοιχίσεις με το δάχτυλο από τη μία κάμπια στην άλλη: «Το ίδιο είναι, το κόκκινο είναι μπροστά, το κόκκινο είναι μπροστά, το μπλε είναι πίσω, το μπλε είναι πίσω, το μπλε είναι πίσω (…) Το διαφορετικό είναι που εδώ είναι κόκκινο και εδώ είναι μπλε»
	Ε (3/Π)	Αρχικά αλληλουχία, έπειτα αντιστοιχία με το δάχτυλο «(…) Το κόκκινο αυτό είναι ίδιο και αυτό και αυτό. Ενώ αυτό (κόκκινο) δεν είναι ίδιο με αυτό (μπλε)»
	Τ (2/Π)	Αρχικά αλληλουχία « Έχει κόκκινο στο μπροστά, μπλε και πάλι μπλε», έπειτα αντιστοιχία με το δάχτυλο από τη μία κάμπια στην άλλη: «Έχει κόκκινο στο μπροστά, μπλε και πάλι μπλε (…) Κόκκινο με μπλε δεν είναι το ίδιο»
	Με (2/Π)	Αρχικά αλληλουχία «Όλα τα μπλε είναι δύο. Είναι κολλητά με όλα τα μπλε. Και τα κόκκινα όλα είναι δεξιά και αριστερά», έπειτα αντιστοιχία με το δάχτυλο από τη μία κάμπια στην άλλη: «Αυτό το μπλε είναι ίδιο με αυτό το μπλε. Γιατί δεν είναι ίδιο σε όλα τα σημεία. Μπορεί λίγα να ισιώνονται και λίγα να μην ισιώνονται. Μπορεί τα κόκκινα να είναι στη μέση και τα δύο μπλε να είναι δεξιά κι αριστερά. Αυτό το κόκκινο είναι δεξιά κι αριστερά κι αυτά τα μπλε είναι στη μέση.»
Έμφαση στην αλληλουχία (εναλλαγή)	Κ (3/Ν)	«Έχουν ίδια χρώματα. Έχει πιο πολλά γαλάζια η 2η. Τα γαλάζια είναι δύο φορές»
	Π (3/Ν)	«Είναι ένα κόκκινο, ένα 2 μπλε (επανέλαβε μέχρι την άκρη). Έχει πολλά διπλά»
Αναγνώριση μονάδας επανάληψης	Γ (3/Ν)	«(…) Έχει δύο καπάκια μπλε σε κάθε σειρά»

Στο στάδιο αυτό η ερευνήτρια έκρινε σκόπιμο να επεξηγήσει την έννοια του μοτίβου στα παιδιά υψηλής γνωστικής επίδοσης, καθώς και στο παιδί μέτριας προς υψηλής γνωστικής επίδοσης. Στην επόμενη δραστηριότητα ανακατασκευής μοτίβου ΑΒΒ παρατηρήθηκε δυσκολία από ορισμένα παιδιά. Όλα τα παιδιά υψηλής γνωστικής επίδοσης, καθώς και το παιδί μέτριας προς υψηλής γνωστικής επίδοσης, διεκπεραίωσαν σωστά την αντιγραφή, παρέχοντας εξηγήσεις που αφορούσαν την αναγνώριση της μονάδας επανάληψης, την έμφαση στην αλληλουχία και την άμεση σύγκριση. Ενδεικτικά, το παιδί μέτριας προς υψηλής γνωστικής επίδοσης, στην πρώτη δραστηριότητα, ανέφερε: «Γιατί έτσι είναι το μοτίβο της άλλης κάμπιας».

Από τα υπόλοιπα παιδιά, όλα πραγματοποίησαν σωστά την αντιγραφή του μοτίβου ΑΒ, δίνοντας έμφαση στην αλληλουχία, με εξαίρεση ένα παιδί που προχώρησε σε αντίστροφη τοποθέτηση των στοιχείων (αντικαθιστώντας το μπλε με κόκκινο και το κόκκινο με μπλε) και παρήγαγε λανθασμένα τη μονάδα επανάληψης, παρότι αναφέρθηκε σωστά σε αυτή («Γιατί είναι κόκκινο-μπλε»). Η συγκεκριμένη συμπεριφορά αντιστοιχεί στην αντίστροφη αναπαραγωγή, μία από τις δράσεις των νηπίων που έχουν παρατηρηθεί κατά την επέκταση και αναπαραγωγή μοτίβων (Σκουμπουρδή, 2023). Δύο παιδιά απέτυχαν στην αντιγραφή του μοτίβου ΑΒΒ· το ένα εστίασε στα χρώματα και όχι στη δομή, ενώ το άλλο περιέγραψε σωστά την αλληλουχία («κόκκινο και μπλε, μπλε· κόκκινο και μπλε μπλε»), αλλά επέμεινε να κατασκευάζει δομή ΑΒ, ακόμη και έπειτα από δεύτερη προσπάθεια αυτοδιόρθωσης κατόπιν παρατήρησης (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. *Οι στρατηγικές των παιδιών κατά την αντιγραφή μοτίβου ΑΒΒ*

ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ **Κάμπια ΑΒΒ (κόκκινο-μπλε-μπλε) & Κάμπια χωρίς καπάκια**			
Στρατηγικές	**Όνομα**	**Μοτίβο ABBABBABBABBABB**	**Απαντήσεις**
Χρήση ορισμένων χαρακτηριστικών του μοτίβου	Τ (2/Ν)	Αρχικά ABABABABABABABA έπειτα ABBABBABABABABA ABABABABABABABA	«Έχει κόκκινο μπλε μπλε, κόκκινο μπλε μπλε»
	Β (1/Π)		«Γιατί αυτή έχει κόκκινο και μπλε»
Σύγκριση (άμεση σύγκριση)	Π (3/Ν)	ABBABBABBABBABB	Αντιστοίχισε ένα προς ένα με το δάχτυλο
	Γ (3/Ν)		«Είναι ίδια»
	Μ (1/Ν)	ABBABBABABBBABB	«Γιατί είναι ίδιο φόρεμα» «Α δεν είναι ίδιες (διόρθωσε ένα από δύο λάθη). Νομίζω πως δεν έχει άλλο»

Έμφαση στην αλληλουχία (εναλλαγή)	Ε (3/Π) Με (2/Π) Α (2/Ν)	ABBABBABBABBABB 	«Κόκκινο και μπλε-μπλε, κόκκινο και μπλε-μπλε» «Γιατί αυτή έχει δύο μπλε μαζί» «Γιατί ήθελε να ντυθεί ίδια με την αδερφή της. (…) Πρώτα καπάκι κόκκινο μετά δύο μπλε, μετά κόκκινο μετά δύο μπλε (επανέλαβε μέχρι την άκρη)»
Αναγνώριση μονάδας επανάληψης	Κ (3/Ν)	ABBABBABBABBABB	«Γιατί είναι κόκκινο και μπλε-μπλε»

Στη δραστηριότητα επέκτασης του μοτίβου ΑΒΒ, τα αποτελέσματα ήταν ανάλογα με εκείνα της δραστηριότητας αντιγραφής. Η επέκταση του μοτίβου ΑΒΒ δεν εκτελέστηκε σωστά από τα ίδια παιδιά που απέτυχαν και στην αντιγραφή του. Οι τρεις λανθασμένες επεκτάσεις προήλθαν από παιδιά μέτριας και χαμηλής γνωστικής επίδοσης. Δύο από αυτά εστίασαν αποκλειστικά στο στοιχείο του χρώματος, όπως είχαν κάνει και στην αντιγραφή του μοτίβου ΑΒΒ. Επιπλέον, το ένα από αυτά έκανε σωστή περιγραφή («κόκκινο μπλε μπλε»), αλλά κατασκεύασε λανθασμένα δομή ΑΒ, όπως και στη δραστηριότητα της αντιγραφής. Το τρίτο παιδί ενήργησε και αιτιολόγησε την επιλογή του με τυχαιότητα. Από τις επιτυχείς προσπάθειες, ένα παιδί κατέφυγε στην αναφορά της αλληλουχίας, ενώ τέσσερα παιδιά αναφέρθηκαν στη μονάδα επανάληψης. Σε μία από αυτές τις περιπτώσεις παρατηρήθηκε εκ των προτέρων προετοιμασία της μονάδας επανάληψης (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. *Οι στρατηγικές των παιδιών κατά τη επέκταση μοτίβου ΑΒΒ*

ΕΠΕΚΤΑΣΗ **Κάμπια ΑΒΒ ντυμένη κατά το ήμισυ (κόκκινο-μπλε-μπλε)**			
Στρατηγικές	**Παιδί**	**Μοτίβο ΑΒΒΑΒΒΑΒΒ……..**	**Απαντήσεις**
Καμία αναφορά στο μοτίβο (τυχαία τοποθέτηση)	Μ (1/Ν)	ΑΒΒΑΒΒΑΒΒΒΒΑΒΒΒ	«Έβλεπα τα καπάκια, μπερδευόμουν λίγο όμως τα βρήκα»
Χρήση ορισμένων χαρακτηριστικών του μοτίβου	Τ (2/Π)	ΑΒΒΑΒΒΑΒΒΑΒΑΒΑΒ	«Γιατί είναι πρώτα κόκκινο μετά μπλε μπλε, πρώτα κόκκινο μετά μπλε μπλε(…), μετά κόκκινο μπλε (…) (κόμπιασε αλλά επανέλαβε μέχρι την άκρη ό,τι έβλεπε)»
	Β (1/Π)	ΑΒΒΑΒΒΑΒΒΑΒΑΒΑΒ	«Γιατί το υπόλοιπο είναι μπλε και κόκκινο»
Σύγκριση (άμεση σύγκριση)	Α (2/Ν)	ΑΒΒΑΒΒΑΒΒΑΒΒΑΒΒ	«Γιατί τις άλλες φορές ήταν έτσι (δείχνοντας την ΑΒ). Όμως τώρα δεν είναι έτσι»
Έμφαση στην αλληλουχία (εναλλαγή)	Ε (3/Ν)	ΑΒΒΑΒΒΑΒΒΑΒΒΑΒΒ	«Γιατί είναι κόκκινο με μπλε και μπλε, κόκκινο με μπλε και μπλε»
Αναγνώριση μονάδας επανάληψης	Κ (3/Ν)	ΑΒΒΑΒΒΑΒΒΑΒΒΑΒΒ	«Κυρία κάνω κόλπο. Τα ετοιμάζω» (έχοντας πάρει ένα κόκκινο και δύο μπλε από το καλαθάκι)
	Π (3/Ν)		«Γιατί είναι το δικό της μοτίβο. Έχει το μοτίβο μία κόκκινο, μία δύο μπλε»
	Γ (3/Ν)		«Με κόκκινο και δύο μπλε το καθένα… Βασικά δύο μπλε το κάθε καπάκι στη σειρά»
	Με (2/Π)		«Γιατί έτσι είναι το φόρεμα, κόκκινο και μετά μπλε μπλε»

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Καταλληλότητα και λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού υλικού

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι το απτό εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε ήταν κατάλληλο για την ενασχόληση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα γραμμικά επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Το υλικό αποδείχθηκε ελκυστικό, λειτουργικό και εύχρηστο, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην κατανόηση της μαθηματικής έννοιας. Η απτή του μορφή διευκόλυνε την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, προσέφερε δυνατότητες επαναπροσπαθειών και διόρθωσης λαθών και ενίσχυσε τη διερευνητική και παιγνιώδη προσέγγιση της μάθησης, όπως υποστηρίζεται και από προηγούμενες μελέτες (Baumanns, 2024· Σκουμπουρδή, 2023).

Παράλληλα, το πλαίσιο και η ροή των δραστηριοτήτων συνέβαλαν στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και στην ενεργή εμπλοκή τους καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, γεγονός που ενισχύει την παιδαγωγική αξία του υλικού. Αν και το υλικό κρίνεται συνολικά λειτουργικό, η περαιτέρω διερεύνηση της εφαρμογής του σε μεγαλύτερα και πιο ετερογενή δείγματα θα μπορούσε να αναδείξει σημεία βελτίωσης ή προσαρμογής του.

Στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποίησαν ποικιλία στρατηγικών κατά την ενασχόλησή τους με τα μοτίβα, η οποία διαφοροποιούνταν ανάλογα με το είδος και το επίπεδο δυσκολίας της δραστηριότητας. Ιδιαίτερα τα παιδιά υψηλότερης γνωστικής επίδοσης παρουσίασαν τάση συνδυασμού στρατηγικών, εύρημα που συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Lüken, 2018· Lüken & Sauzet, 2021).

Στη δραστηριότητα της σύγκρισης, πιθανώς λόγω του αυξημένου χρόνου αλληλεπίδρασης με την ερευνήτρια, παρατηρήθηκε χρήση περισσότερων της μίας στρατηγικών. Οι επικρατέστερες στρατηγικές ήταν η άμεση σύγκριση και η έμφαση στην αλληλουχία, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από παλαιότερες έρευνες (Baumanns, 2024· Lüken, 2018· Σκουμπουρδή, 2023). Αντίστοιχα, τόσο στη δραστηριότητα της σύγκρισης όσο και σε εκείνη της αντιγραφής κυριάρχησαν οι ίδιες στρατηγικές, ενώ στην τελευταία δραστηριότητα της επέκτασης σχεδόν τα μισά παιδιά αναγνώρισαν τη μονάδα επανάληψης.

Επίπεδο επίδοσης των παιδιών

Σε ό,τι αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το επίπεδο επίδοσης των παιδιών διαφοροποιήθηκε ανάλογα με τη δραστηριότητα και τη δομική πολυπλοκότητα του μοτίβου. Συγκεκριμένα, στη σύγκριση μοτίβου ΑΒ με ΑΒΒ και στην αντιγραφή μοτίβου ΑΒΒ καταγράφηκε ποσοστό επιτυχίας περίπου 80%, ενώ στην επέκταση μοτίβου ΑΒΒ το αντίστοιχο ποσοστό μειώθηκε στο 66%.

Λάθη παρατηρήθηκαν σε όλες τις δραστηριότητες από ποσοστό 20%–30% των παιδιών, ενώ περιστασιακά έγινε ορθή χρήση του όρου «μοτίβο» από παιδιά της κλίμακας 3. Κατά την επέκταση και αντιγραφή των μοτίβων, οι δράσεις των παιδιών αντιστοιχούσαν σε μορφές τροποποιητικής, τυχαίας, αντίστροφης, τμηματικής και κανονικής επέκτασης ή αναπαραγωγής, (Σκουμπουρδή, 2023). Επιπλέον, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παρατηρήθηκε αύξηση των αναφορών στη μονάδα επανάληψης, στοιχείο που υποδηλώνει σταδιακή εμβάθυνση στην κατανόηση της δομής των μοτίβων.

Συμπερασματικά, η γνωστική επίδοση των παιδιών φάνηκε να επηρεάζει την απόδοσή τους, καθώς τα παιδιά χαμηλότερης γνωστικής επίδοσης παρουσίασαν περισσότερες δυσκολίες στο σύνθετο μοτίβο ΑΒΒ, εύρημα που συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Tsamir et al., 2020). Συνολικά, η έρευνα καταδεικνύει ότι η συστηματική ενασχόληση με επαναλαμβανόμενα μοτίβα, μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων και απτού εκπαιδευτικού υλικού, συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη στρατηγικών επεξεργασίας μοτίβων και στη θεμελίωση λογικομαθηματικών εννοιών στην προσχολική ηλικία.

Περιορισμοί – Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε μικρό δείγμα, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η ποιοτική ανάλυση δεν στηρίχθηκε σε τυποποιημένα εργαλεία, ενώ ο διαχωρισμός των παιδιών με βάση τη γνωστική επίδοση πραγματοποιήθηκε μέσω εκπαιδευτικής εκτίμησης και όχι με σταθμισμένα μέσα, στοιχείο που ενδεχομένως επηρεάζει την εγκυρότητα των ευρημάτων. Το γνωστικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του δείγματος ενδέχεται επίσης να λειτούργησε ενισχυτικά στις επιδόσεις.

Για τον λόγο αυτό, προτείνεται η διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών με μεγαλύτερο και πιο ετερογενές δείγμα, αξιοποίηση έγκυρων εργαλείων αξιολόγησης και συνυπολογισμό των πρότερων μαθηματικών γνώσεων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περαιτέρω διερεύνηση της απόκλισης μεταξύ λεκτικής περιγραφής και πρακτικής αναπαράστασης σύνθετων μοτίβων (ΑΒΒ).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Baumanns, L., Pitta-Pantazi, D., Demosthenous, E., Lilienthal, A. J., Christou, C., & Schindler, M. (2024). Pattern-Recognition Processes of First-Grade Students: An Explorative Eye-Tracking Study. International *Journal of Science and Mathematics Education*, *22*(8), 1663-1682. https://doi.org/10.1007/s10763-024-10441-x

Bojorque, G., Gonzales, N., Wijns, N., Verschaffel, L., & Torbeyns, J. (2020). Ecuadorian children's repeating patterning abilities and its association with early mathematical abilities. *European journal of psychology of education, 36*(4), 945-964. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00510-4

Lüken, M. M. (2018). Repeating pattern competencies in three-to five-year old kindergartners: A closer look at strategies. In I. Elia, J. Mulligan, A. Anderson, A. Baccaglini-Frank, & C. Benz (Eds.), *Contemporary research and perspectives on early childhood mathematics education* (pp. 35-53). https://doi.org/10.1007/978-3-319-73432-3_3

Lüken, M. M., & Kampmann R. (2018). The Influence of Fostering Children's Patterning Abilities on Their Arithmetic Skills in Grade 1. In I. Elia, J. Mulligan, A. Anderson, A. Baccaglini-Frank, & C. Benz (Eds.), *Contemporary Research and Perspectives on Early Childhood Mathematics Education* (pp. 55-66). ICME-13 Monographs, Cham. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73432-3_1

Lüken, M. M., & Sauzet, O. (2021). Patterning strategies in early childhood: A mixed methods study examining 3- to 5-year-old children's patterning competencies. *Mathematical Thinking and Learning*, *23*(1), 28–48. https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1719452

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). *Principles and standards for school mathematics*. NCTM.

Rittle-Johnson, B., Zippert, E. L., & Boice, K. L. (2019). The roles of patterning and spatial skills in early mathematics development. *Early Childhood Research Quarterly*, *46*, 166-178. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.006

Tsamir, P., Tirosh, D., Levenson, E. S., Barkai, R., & Tabach, M. (2017). Repeating patterns in kindergarten: Findings from children's enactments of two activities. Educational Studies in Mathematics, *96*, 83-99. http://www.jstor.org/stable/45184580

Tsamir, P., Tirosh, D., Barkai, R., & Levenson, E. (2020). Copying and comparing repeating patterns: Children's strategies and descriptions. In *Mathematics Education in the Early* Years: *Results from the POEM4 Conference* (pp. 63-78). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-34776-5_4

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση (διευρυμένη έκδοση). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. https://www.iep.edu.gr/el/ps2021

Papic, M. (2007). Promoting repeating patterns with young children—More than just alternating colours! Australian Primary Mathematics Classroom*, 12*(3), 8–13.

Papic, M. M., Mulligan, J. T., & Mitchelmore, M. C. (2011). Assessing the development of preschoolers' mathematical patterning. Journal for Research in Mathematics Education, *42*(3), 237-268. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.42.3.0237

Skoumpourdi, C. (2013). Kindergartners' performance levels on patterning. International *Journal for Mathematics in Education, HMS i JME*, *5*, 108-131.

Σκουμπουρδή, Χ. (2023). Διερευνητική προσέγγιση των μαθηματικών της πρώτης σχολικής ηλικίας: Κριτήρια σχεδιασμού δραστηριοτήτων και αξιολόγησης υλικών [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-125

Vorkapić, M. M. (2022). Repeating pattern activities at preschool age. Metodička praksa, *25*(2), 196–207. https://doi.org/10.5937/metpra2202196V

Πολιτότητα και Πολιτισμικός Πλουραλισμός: Δημοκρατικές πρακτικές Συμπερίληψης σε προσχολικές τάξεις.

Μαρία Ιωαννίδου
Υποψήφια Διδάκτορας του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία
m.ioannidou1973@gmail.com

Ελένη Μουσένα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία
emousena@uniwa.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη αποτελεί βασικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς και αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη σημερινή εποχή, όπου οι κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές προκλήσεις απαιτούν πολίτες με υπευθυνότητα, κριτική σκέψη και ενεργό συμμετοχή στα κοινά. Η ανάπτυξη δημοκρατικών στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων ξεκινά από την προσχολική ηλικία, περίοδο κατά την οποία τίθενται τα θεμέλια για τη διαμόρφωση της μελλοντικής πολιτότητας. Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, καθώς οι επιλογές, οι στάσεις και οι πρακτικές τους συμβάλλουν στην ενίσχυση της συμμετοχής, της συνεργασίας και της συμπερίληψης στο μαθησιακό περιβάλλον, δημιουργώντας τις βάσεις για μια δημοκρατική τάξη. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις δημοκρατικές παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε μονάδες προσχολικής αγωγής, καθώς και να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο αυτές συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ενεργού και υπεύθυνης πολιτότητας. Η έρευνα βασίστηκε σε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων από παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας που εργάζονται σε παιδικούς σταθμούς του νομού Αττικής. Η ανάλυση του υλικού πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου και η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το Λογισμικό Ποιοτικής Ανάλυσης Δεδομένων (Qualitative Data Analysis Software - QDAS) NVivo, ώστε να αναδειχθούν βασικά μοτίβα, κατηγορίες και ερμηνευτικά σχήματα. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την

υιοθέτηση συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών που ενισχύουν την αποδοχή της διαφορετικότητας, την καλλιέργεια συνεργατικών στάσεων, την ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Συμπεραίνεται ότι η προσχολική αγωγή διαδραματίζει κομβικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής κουλτούρας και στη θεμελίωση της ιδιότητας του αυριανού ενεργού πολίτη, γεγονός που αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης ως πεδίου κοινωνικής αλλαγής αλλά και δημοκρατικής ενδυνάμωσης.

Λέξεις-κλειδιά: πολιτότητα, συμπερίληψη, δημοκρατική τάξη

Abstract

Education for citizenship is a key focus of education systems worldwide and is particularly important today, when social, political, and cultural challenges require citizens to be responsible, critical thinkers and active participants in public life. The development of democratic attitudes, values, and skills begins in preschool, a period during which the foundations for future citizenship are laid. Preschool educators play a crucial role, as their choices, attitudes, and practices contribute to enhancing participation, cooperation, and inclusion in the learning environment, laying the foundations for a democratic classroom. The aim of this study is to explore the democratic pedagogical practices applied in preschool education units and to understand how they contribute to the cultivation of active and responsible citizenship in children. The research was based on a qualitative methodological approach. Data were collected through semi-structured interviews with preschool educators working in kindergartens in the Attica region. The material was analyzed using thematic content analysis, and the data were processed using Qualitative Data Analysis Software (QDAS) NVivo software to identify key patterns, categories, and interpretive frameworks. The findings highlight the adoption of inclusive pedagogical practices that reinforce the acceptance of diversity, the cultivation of collaborative attitudes, the development of responsible behavior, and the active participation of children. It is concluded that preschool education plays a pivotal role in shaping a democratic culture and laying the foundations for tomorrow's active citizens,

which highlights the importance of education as a field of social change and democratic empowerment.

Key-words: citizenship, inclusion, democratic order

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αφορά το ζήτημα της ανάπτυξης συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών και ανάπτυξης συμπεριφορών ενεργητικής και υπεύθυνης συμμετοχής που προσδίδουν στην διαμόρφωση δημοκρατικής προσωπικότητας στα παιδιά που φιλοξενούνται στους παιδικούς σταθμούς. Η Παιδαγωγική Επιστήμη επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνουν τα κατάλληλα ερεθίσματα από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, τα οποία μετέπειτα θα αποτελέσουν την βάση για την διαμόρφωση της δημοκρατικής προσωπικότητάς τους. (Ντολιοπούλου, 1999).

Η περίοδος της προσχολικής ηλικίας είναι εξαιρετικά σημαντική για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και ως εκ τούτου η καλλιέργεια δημοκρατικής προσωπικότητας κατά την περίοδο που το παιδί εντάσσεται για πρώτη φορά σε ομάδα ομηλίκων στις μονάδες προσχολικής αγωγής είναι αποδοτική. Αν και το αντικείμενο της προσχολικής αγωγής είναι η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων, είναι σημαντικό το παιδί να διδαχθεί και κάποιες βασικές γνώσεις-συμπεριφορές που σχετίζονται με τη διαμόρφωσή του σε έναν ενεργό πολίτη. Εδώ εντάσσεται και η σπουδή της ενεργού πολιτότητας (Woods & Woods, 2012).

Η αγωγή για την διαμόρφωση του πολίτη αποτελεί πρωταρχικό μέλημα όλων των σύγχρονων εγγράμματων κοινωνιών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που οργανώνονται με ευθύνη και εποπτεία των κρατών αποτελούν το κύριο μέσω εκπαίδευσης στην αγωγή του πολίτη. Η διαμόρφωση αυτόνομων και ενεργών πολιτών τόσο με δημοκρατική πολιτική ταυτότητα όσο και με σεβασμό σε ότι εκλαμβάνεται ως ετερότητα αποτελεί κύριο έργο της Πολιτικής Αγωγής. Δεδομένου του γεγονότος ότι η συγκρότηση των εθνικών κρατών αποτέλεσε καταλυτική συνθήκη της ανάπτυξης των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός τους υπήρξε ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά. Το στοιχείο αυτό έθεσε ορισμένους περιορισμούς αναφορικά με την κατανόηση του κοινωνικού – πολιτισμικού πλουραλισμού. Συνεπώς, η

δραστηριοποίηση των πολιτών προαπαιτεί την διαμόρφωσή τους μέσα στα πλαίσια των κοινωνικό-ιστορικών συνθηκών (Mousena et all, 2022).

Πολίτης, σημαίνει κάθε ιθαγενές ή πολιτογραφημένο μέλος κράτους που δικαιούται όλα τα προνόμια που απορρέουν από την συγκεκριμένη ιθαγένεια (Μπαμπινιώτης, 1998). Ωστόσο, η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη σ' ένα παγκόσμιο περιβάλλον ενισχυμένου πολιτισμικού πλουραλισμού, αποκτά νέες διαστάσεις και νοήματα, αποδεσμευόμενη από τα κρατικά γεωγραφικά όρια. Η ιδιότητα του πολίτη (citizenship) είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με έννοιες όπως δημοκρατία, αξίες, δικαιώματα, ενώ ταυτόχρονα παραπέμπει σε διαφορετικά περιεχόμενα, όπως τα ατομικά συμφέροντα, το κοινό καλό, το εθνικό συμφέρον, η αξία της πολιτικής συμμετοχής (Μπάλιας, 2008 · Banks, 2012).

Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη -citizenship education- αναφέρεται στη μεθοδική καλλιέργεια των πολιτικών αξιών και στη σπουδή των κοινωνικών και πολιτικών θεσμών στοχεύοντας στην ανάπτυξη αυτόνομης και δημοκρατικής προσωπικότητας, σ' έναν περιβάλλον προωθημένου κοινωνικού και πολιτισμικού πλουραλισμού (Μουσένα, 2004). Πεδία που εντάσσονται στην ομπρέλα της εκπαίδευσης για την πολιτότητα είναι: τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ειρήνη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εκπαίδευση για τη δημοκρατία και την παγκόσμια πολιτότητα (Παναγίδης, 2007).

Η ιδιότητα του ενεργού πολίτη αποκτά νέες σύγχρονες διαστάσεις. Η ανάδειξη της παγκοσμιοποίησης δημιουργεί νέες συνθήκες στο παγκόσμιο γίγνεσθαι, έτσι ώστε να προκύπτει η ανάγκη ανάπτυξης μιας πολλαπλής ταυτότητας της έννοιας του πολίτη, ταυτότητας στην οποία η δράση και συμμετοχή του να αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ενίσχυση και της ταυτότητας της κοινωνίας (Σκουλάς, 2006). Το τι σημαίνει να είναι κανείς πολίτης (πολιτότητα) έχει χρησιμοποιηθεί ώστε να εκφράζει το είδος της σχέσης μεταξύ κράτους και πολίτη.

Αναφορικά με την παιδική ηλικία, έχουν ήδη αρχίσει οι συζητήσεις γύρω από την ιδιότητα των παιδιών ως πολίτες καθώς αυτά παραδοσιακά θεωρούνταν αποκλεισμένα από τον δημόσιο βίο (Keating, 2014). Σήμερα γίνονται αντιληπτά ως «εν ενεργεία πολίτες» και όχι ως «πολίτες εν αναμονή» (Osler & Starkey, 2005). Συχνά δεν γίνεται κατανοητή η ικανότητα των παιδιών να προσφέρουν στο παρόν ως πολίτες όταν υπάρχει συναίνεση στην άποψη που τα θέλει «ημιτελή» όντα που σε νεαρή ηλικία δεν μπορούν να θεωρηθούν πολίτες (Pechtelidis, 2018). Συμπερασματικά λοιπόν, μπορεί τα παιδιά να στερούνται ωριμότητας, ωστόσο η πολι-

τότητα είναι θέμα ενσωμάτωσης στην κοινωνία και σύμφωνα με αυτό τα ίδια έχουν το δικαίωμα να θεωρούνται πολίτες (Howe, 2005).

Η πολιτισμική ετερότητα απαρτίζεται από ένα σύνολο κοινωνικό-πολιτικών αλλά και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, που εκφράζονται μέσω της διαφορετικότητας της γλώσσας, της θρησκείας, της εθνότητας, των στάσεων και αξιών, των προτύπων ζωής και διαβίωσης της κοινωνικής οργάνωσης και συμπεριφοράς (Παναγίδης, 2004). Μια πολυπολιτισμική κοινωνία, τείνει να αναγνωρίζει ισότιμα ακόμη και άλλες αξίες ή διαφορετικά πρότυπα ζωής από τα δικά της, εφόσον τα τελευταία δεν έρχονται σε αντίθεση με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις αρχές του Συντάγματος (Murray, 2017).

Η ιδέα μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί μέρος μιας προσέγγισης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και βασίζεται στο όραμα μιας μελλοντικής κοινωνίας που δεν θα υπάρχει οποιαδήποτε μορφή κοινωνικής καταπίεσης (Barton, 1997). Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση θεωρείται μια δύσκολη διαδικασία και ορίζεται διττά. Αφενός, ως η εκπαίδευση του μη αποκλεισμού για άτομα με αναπηρία ή άλλες ατομικές ιδιαιτερότητες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), αφετέρου, ως η ίδια για άτομα με διαφορές ως προς τη φυλή, την τάξη, το φύλο, τη φτώχια, τη σεξουαλικότητα(Booth και Ainscow, 1998). Έτσι, η συμπερίληψη αναγνωρίστηκε αφενός ως ιδανικό αφετέρου ως ρεαλιστική πολιτική (De Matthews & Mawhinney, 2014).

Δημοκρατία, θεωρείται ένα πολίτευμα στο οποίο η εξουσία ασκείται από το λαό (Munck, 2016). Ο Dewey (1916) συνέδεσε την έννοια της δημοκρατίας μιας σύγχρονης κοινωνίας με την μικρή δημοκρατία της σχολικής τάξης. Στόχος είναι η διαμόρφωση ενός ενεργού μαθητή, ο οποίος έχοντας την εμπειρία της δημοκρατικής παιδαγωγικής, αργότερα να συμμετέχει ως ενεργός πολίτης στην κοινωνία ασκώντας υποχρεώσεις και δικαιώματα. Η προσχολική ηλικία έχει ιδιαίτερη σημασία για την διαμόρφωση της δημοκρατικής προσωπικότητας. Όταν το παιδί αρχίζει να εκτιμά τον άνθρωπο, στην αρχή ανακαλύπτοντας τον εαυτό του και στη συνέχεια ανακαλύπτοντας τους άλλους, τότε μπορεί να αντιληφθεί ότι οι άνθρωποι έχουν δικαιώματα τα οποία δεν θα στερηθούν. Συνεπώς, μπορεί να έρθει σε επαφή με τα ανθρώπινα δικαιώματα και να τα προσεγγίσει καλύτερα μέσα από μία δημοκρατική εκπαίδευση η οποία προάγεται από τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής. Έτσι λοιπόν μέσα από αυτό το δημοκρατικό κλίμα, το παιδί αρχίζει να βιώνει τον δημοκρατικό τρόπο συμβίωσης και να μαθαίνει για αυτή γνωρίζοντας τα δικαιώματά του και ζητώντας την εφαρμογή τους (Mousena & Raptis, 2021, Graham & Weingarten, 2018).

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας για το ίδιο θέμα. Σκοπός της είναι η διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με την ανάπτυξη δημοκρατικών παιδαγωγικών πρακτικών σε μονάδες προσχολικής αγωγής. Η ποιοτική μέθοδος κρίθηκε η πιο κατάλληλη για τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, προκειμένου να διερευνηθούν σε βάθος τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με την καλλιέργεια της ενεργού πολιτότητας στους χώρους των παιδικών σταθμών;
- Σε ποιο βαθμό οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας εφαρμόζουν στην προσχολική τάξη τους δημοκρατικές πρακτικές συμπερίληψης;

Συμμετέχοντες – Διαδικασία

Στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας (7 γυναίκες και ένας άντρας) ηλικίας 45-60 ετών. Στο σύνολό τους είναι μόνιμοι υπάλληλοι των δήμων Αττικής. Η επαγγελματική τους εμπειρία κυμαίνεται από 10 έως 28 έτη. Κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών οι έξι από τους οκτώ. Τέλος, μόνο ένας κατείχε δεύτερο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαδικασία συλλογής του εμπειρικού υλικού πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα από τον Νοέμβριο 2022 έως τον Μάρτιο 2023. Αρχικά, ενημερώθηκαν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και εφόσον ανταποκρίνονταν θετικά ορίζονταν η ακριβής μέρα και ώρα για την πραγματοποίηση συνέντευξης. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμαινόταν από 30 έως 50 λεπτά, με δεδομένη την διασφάλιση της ανωνυμίας (Κούκου & Στεργίου, 2021:92). Οι συμμετέχουσες/ντες απάντησαν σε άξονα ερωτημάτων που χρησιμοποιήθηκε ως βάση για την ημιδομημένη συνέντευξη. Η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική, ενώ οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν στον χώρο εργασίας τους. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν.

Το ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης η οποία εξυπηρετεί ως προς την αλληλεπίδραση αλλά και την επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και του συνεντευξιαζόμενου (Robson, 2010). Ο τελευταίος έχει την δυνατότητα, μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας και έκφρασης, να παρουσιάσει τις απόψεις του μέσω των ερωταποκρίσεων και επιπρόσθετα να διατυπωθούν επεξηγηματικές ερωτήσεις ώστε ο ερευνητής να προχωρήσει σε εις βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεών του (Ίσαρη & Πουρκός, 2015·Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Τα ονόματα των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν, όπου Π=Παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας, με την προσθήκη αύξοντα αριθμού.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η καταγραφή των συνεντεύξεων έγινε με τη βοήθεια κινητού τηλεφώνου. Μετά την μετεγγραφή των αρχείων σε γραπτό κείμενο, το παραπάνω απομαγνητοφωνημένο υλικό μελετήθηκε κι απομονώθηκαν στοιχεία που απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και άλλα που σχετίζονταν σημαντικά με αυτά.

Προκειμένου να επεξεργαστούμε τα δεδομένα μας, ακολουθήσαμε τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης δεδομένων (Τσιώλης, 2014), σύμφωνα με την οποία γίνεται συστηματική διερεύνηση του λόγου των δρώντων-συμμετεχόντων, προκειμένου να αναδυθούν οι «νέες ιδέες και τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες βιώνουν τον κόσμο τους» (Zaidman-Zait 2014). Το είδος ανάλυσης έγκειται «στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων» (Braun & Clarke, 2012). Συνεπώς, ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να εντοπίσει πολυάριθμα μοτίβα νοήματος εντός του πλαισίου των δεδομένων του (Τσιώλης, 2016), και εν συνεχεία να εστιάσει σε όσα είναι σχετικά με το θέμα του, αλλά και σε εκείνα που τον βοηθούν στην απάντηση των ερωτημάτων του (Braun & Clarke, 2012).

Πίνακας 1: Μέθοδος θεματικής ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων.

1	Μεταγραφή της συνέντευξης
2	Εξοικείωση με τα δεδομένα, εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα»
3	Κωδικοποίηση
4	Μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα
5	Έκθεση Ευρημάτων

Για την ανάλυση των ποιοτικών μας δεδομένων χρησιμοποιήσαμε το NVivo ένα λογισμικό ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων το οποίο διευκολύνει τη συλλογή μη αριθμητικών δεδομένων, την οργάνωσή τους και μετά την ανάλυσή τους. Επιπρόσθετα παρέχει στον χρήστη εργαλεία για την εισαγωγή και οργάνωση πληροφοριών από διάφορες πηγές καθώς επίσης και δυνατότητες για αναζητήσεις και ανακτήσεις (queries) καθώς και για ανάλυση μέσω γραφημάτων (charts), διαγραμμάτων (diagrams) ή διαφόρων αναφορών (reports) (Κατσαγάννης, 2023).

Αποτελέσματα της έρευνας

Στάσεις - αντιλήψεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με την καλλιέργεια της ενεργού πολιτότητας.

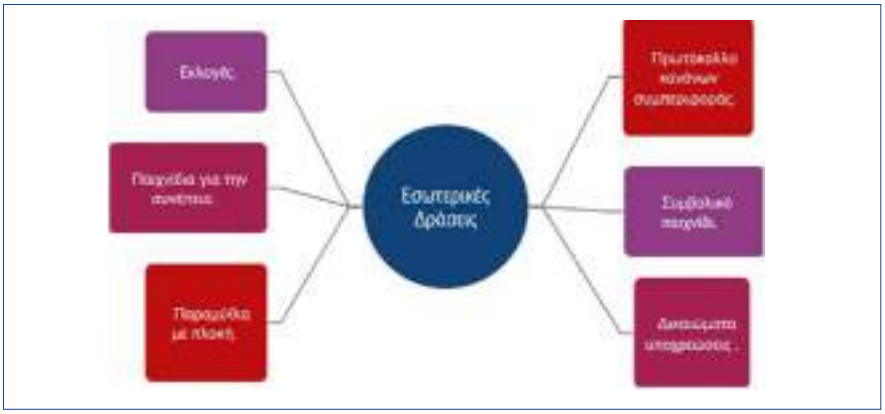
Πίνακας 2: *Πίνακας θεμάτων για το RQ1*

Θέματα	**Κωδικοί**
Θέμα 1: Καλλιέργεια δημοκρατικής ιδιότητας του Πολίτη	Πολιτότητα, Πολίτης, Επάρκεια ως προς την καλλιέργεια της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, Δημοκρατική Παιδαγωγός, Άνοιγμα των δράσεων στους γονείς και γενικά στο ευρύτερο περιβάλλον.
Θέμα 2: Εξωτερικές Δράσεις	Επισκέψεις σε άλλο σχολείο, Επισκέψεις σε στέγη υπερηλίκων, Οργάνωση εκδηλώσεων στο σχολείο
Θέμα 3: Εσωτερικές Δράσεις	Εκλογές στην τάξη, Μαθαίνοντας τα δικαιώματα & υποχρεώσεις τους, Παιχνίδια για την συνέπεια, Παραμύθια με πλοκή, Πρωτόκολλο κανόνων συμπεριφοράς. Συμβολικό παιχνίδι

Για το RQ1 και σύμφωνα με τον Πίνακα 2 δημιουργήθηκαν τρία θέματα. Ενδεικτικά παρατίθενται τα γραφήματα των δύο θεμάτων παρακάτω μέσω του λογισμικού NVivo:

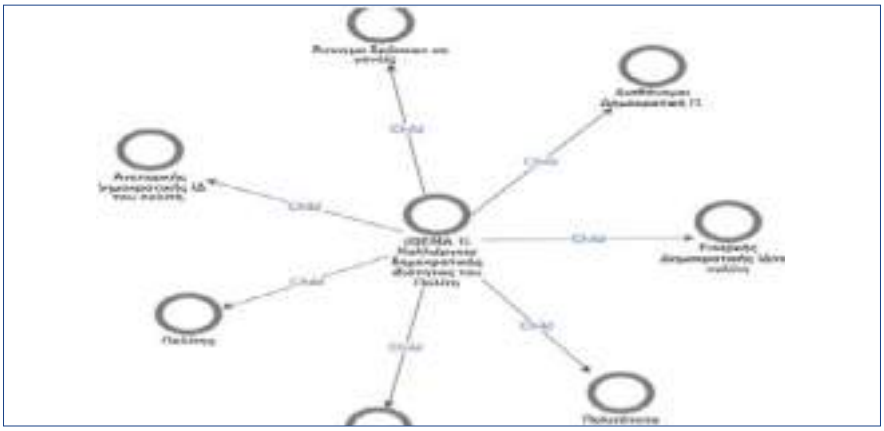
Γράφημα 1: *(Θέμα 1^{Ο}) Καλλιέργεια δημοκρατικής ιδιότητας του Πολίτη, Πηγή: Project Map*

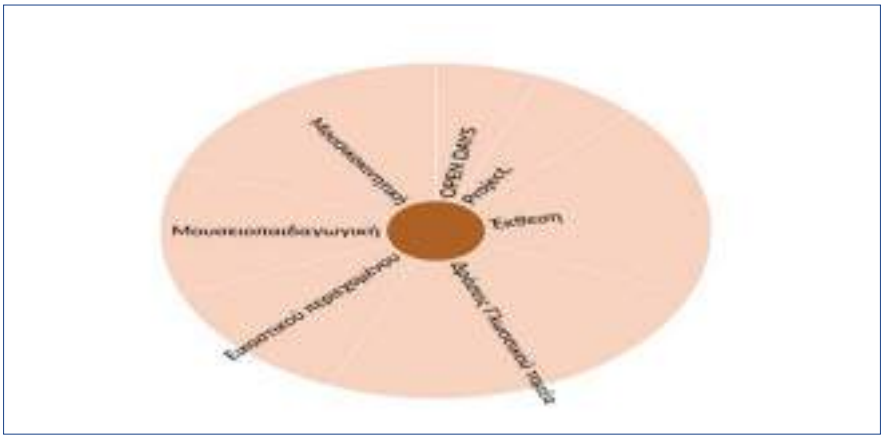
Γράφημα 2: *(Θέμα 3^{0}) Εσωτερικές Δράσεις, Πηγή: Mind Map NVivo*



Δημοκρατικές πρακτικές συμπερίληψης Ψηφίζω! Δίνω λόγο σε σένα…

Για το RQ2 και σύμφωνα με τον (πίνακα 3) δημιουργήθηκαν τέσσερα θέματα τα οποία παρατίθενται παρακάτω μέσω του λογισμικού NVivo:





Πίνακας 3: *Πίνακας θεμάτων για το RQ2*

Θέματα	Κωδικοί
Θέμα 1: Συμπερίληψη	Συμπερίληψη, Επάρκεια συμπεριληπτικής Αγωγής, Επιμόρφωση & Συμπερίληψη, Τρόποι ενίσχυσης της επιμόρφωσης, Υποχρεωτικότητα της επιμόρφωσης, Εμπλοκή γονέων σε δράσεις συμπερίληψης, Εφαρμογή δράσεων που προάγουν την ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων, Ξενοφοβικές συμπεριφορές.
Θέμα 2: Καλές Πρακτικές Συμπερίληψης	Project, Open days, Δράσεις Εικαστικού περιεχομένου, Μουσειοπαιδαγωγική, Μουσικοκινητική, 'Εκθεση (αντικείμενα- αξεσουαρ φορεσιές), Δράσεις που αφορούν τον γλωσσικό τομέα.
Θέμα 3: Δημοκρατικές Πρακτικές Συμπερίληψης	Δράσεις & Δημοκρατικές Αξίες, Δράσεις & Εμπλοκή Γονέων, Δράσεις & Κοινωνική Δικαιοσύνη
Θέμα 4: Μικρή Δημοκρατία & Δράσεις καλλιέργειας Δημοκρατικών Αξιών	Μικρή Δημοκρατία της τάξης, Δημοκρατία στην πράξη & Δράσεις, Καλλιέργεια Δημοκρατικών Αξιών & Δράσεις.

Για το RQ2 και σύμφωνα με τον (πίνακα 3) δημιουργήθηκαν τέσσερα θέματα. Ενδεικτικά παρατίθενται τα γραφήματα των δύο θεμάτων παρακάτω μέσω του λογισμικού N-VIVO:

Γράφημα 3: *(Θέμα 2^{0}) Καλές Πρακτικές Συμπερίληψης, Πηγή: Hierarchy chart NVivo*

Γράφημα 4: *(Θέμα 3^{0}), Δημοκρατικές Πρακτικές Συμπερίληψης, Πηγή: Mind Map NVivo*

Εικόνα 1: *Word Cloud για τον κωδικό «Μικρή Δημοκρατία της τάξης», Πηγή: NVivo*

Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Η ιδέα μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί μέρος μιας προσέγγισης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και βασίζεται στο όραμα μιας μελλοντικής κοινωνίας που δεν θα υπάρχει οποιαδήποτε μορφή κοινωνικής καταπίεσης (Mousena, 2021 Barton, 1997). Είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι, τα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνουν τα κατάλληλα ερεθίσματα από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους για την διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Κατά την ηλικία αυτή, ενισχύεται η αυτονομία τους, η αυτοεκτίμηση, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο, οι κατάλληλες δυνατές σχέσεις με το κοινωνικό του περιβάλλον. Στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας οι παιδαγωγοί επιβεβαιώνουν τα παραπάνω, επισημαίνοντας ότι η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί σημαντική περίοδο της εκπαίδευσης για την διαμόρφωση της δημοκρατικής προσωπικότητας των παιδιών. Οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά είναι οι «πολίτες» μιας μικρής τάξης-κοινότητας που μπορούν να συμμετέχουν στα κοινά-αποφάσεις προτάσσοντας τις δικές τους επιθυμίες και εκφράζοντας ελεύθερα τις απόψεις τους.

Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η συμπερίληψη έχει θετικό πρόσημο. Αναφέρονται στο δικαίωμα του κάθε παιδιού ανεξάρτητα από το υπόβαθρο και τις ικανότητές του, να συμμετέχει στην εκπαίδευση. Παρόλο που επιζητούν περαιτέρω επιμόρφωση προχωρούν στον ανάπτυξη δράσεων με στόχο τα παιδιά να δείχνουν ενδιαφέρον το ένα για το άλλο μέσα από τη διαφορετικότητά τους. Παράλληλα, χαρακτηρίζουν τους γονείς πολίτιμους συνεργάτες εμπλέκοντάς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναμφισβήτητα συνδέουν τις δημοκρατικές πρακτικές συμπερίληψης με ίδιες ευκαιρίες, ισότιμες για όλα τα παιδιά με όποια ιδιαιτερότητα/ικανότητα και αν διαθέτουν, με αποδοχή, δικαιοσύνη, ενσυναίσθηση, ευαισθητοποίηση. Εναλλακτικά στο άκουσμα της πρότασης «μικρή Δημοκρατία της τάξης» επισημαίνουν ότι κάθε τάξη είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας μας. Συνεπώς, προσαρμόζουν τις αξίες της δημοκρατίας στα μέτρα των μικρών παιδιών για να είναι κατανοητές. Επιπρόσθετα, μέσω των παιδαγωγικών δράσεων θεωρούν πως τα παιδιά θα αποκτήσουν αξίες, οι οποίες θα τα βοηθήσουν να ενταχθούν μελλοντικά στην κοινωνία, ενώ ταυτόχρονα η δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών προάγει την τις δημοκρατικές αξίες της ισότητας, της ελευθερίας της έκφρασης και του σεβασμού.

Προσδίδουν στον όρο «Πολιτότητα» την ιδιότητα που κατέχει ο πολίτης. Επισημαίνουν ότι όλοι είμαστε πολίτες με υποχρεώσεις και δικαιώματα για να μπορούμε να συνυπάρχουμε για το κοινό καλό. Από την άλλη πλευρά, σημειώνουν ότι η λέξη «Πολίτης» προέρχεται από το αρχαίο πόλις, αυτός που κατοικεί στην πόλη και είχε πολιτικά δικαιώματα. Σήμερα πολίτης αποκαλείται αυτός που έχει την ιθαγένεια μιας χώρας και έχει πολιτικά δικαιώματα. Μια από τις οκτώ συμμετέχουσες κρίνει τον εαυτό της επαρκή στις απαιτήσεις της καλλιέργειας της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη. Οι υπόλοιπες/οι τόνισαν ότι θα ήθελαν περαιτέρω επιμόρφωση. Ως επί τω πλείστων τέσσερις συμμετέχουσες/ντες χαρακτήρισαν τον εαυτό τους «δημοκρατικό παιδαγωγό», ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι τουλάχιστον το προσπαθούν. Ωστόσο, όλοι αναφέρουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την συμπερίληψη παιδιών. Συνεπώς, επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι υποχρεωτική για τον παραπάνω σκοπό.

Σε κάθε περίπτωση, το παιδί μπορεί να έρθει σε επαφή με τα ανθρώπινα δικαιώματα και να τα προσεγγίσει καλύτερα μέσα από μία δημοκρατική εκπαίδευση η οποία προάγεται από τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής. Συνεπώς, μέσα από αυτό το δημοκρατικό κλίμα, το παιδί αρχίζει να βιώνει τη Δημοκρατία και να μαθαίνει για αυτή γνωρίζοντας τα δικαιώματά του και ζητώντας την εφαρμογή τους (Graham & Weingarten, 2018). Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την παρούσα έρευνα, καθώς υπογραμμίζεται το γεγονός ότι κάθε τάξη είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας, του κόσμου των ενηλίκων. Στη βάση αυτής της σκέψης, οι παιδαγωγοί προσαρμόζουν τις αξίες της δημοκρατίας στα μέτρα των μικρών μας παιδιών για να είναι κατανοητές. Επισημαίνουν ότι τα μικρά παιδιά είναι οι καλύτεροι αποδέκτες των ιδεών που αφορούν έννοιες όπως δημοκρατία, ισότητα, αλληλεγγύη. Εντάσσονται στην ομάδα, εκφράζουν τα θέλω τους μέσα από την ελευθερία της σκέψης και έκφρασης και ταυτόχρονα σέβονται τις αποφάσεις της ομάδας-μικρής σχολικής κοινωνίας. Δράσεις από τη ζωή των ενηλίκων γίνονται δρώμενα στην τάξη ως καλές πρακτικές δημοκρατικής συμπερίληψης όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με την καλλιέργεια της ενεργού πολιτότητας μέσω δημοκρατικών πρακτικών συμπερίληψης στους χώρους των παιδικών σταθμών.

Οι συμμετέχουσες/ντες συνδέουν τον όρο συμπερίληψη με τη γλώσσα, τη θρησκεία, τη φυλή, την πνευματική και σωματική ικανότητα, προσπαθώντας εν δυνάμει την ενσωμάτωση όλων των μοναδικών προσωπικοτήτων των παιδιών στο σύνολο της τάξης. Αντιμετώπισαν ξενοφοβικές συμπεριφορές, ωστόσο, τόσο μέσα από την συνεργασία, την ανταλλαγή σκέψεων όσο και μέσα από προγράμματα ενημέρωσης και πρόληψης κατάφεραν να αντιμετωπίσουν την διαφορετικότητα σε κάθε της μορφή. Παρόλο που η σύγχρονη πραγματικότητα επιβάλλει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι παιδαγωγοί δεν αισθάνονται επαρκείς στις απαιτήσεις της και επιζητούν για τον σκοπό αυτό περαιτέρω επιμόρφωση.

Προάγουν την ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων των παιδιών από διαφορετικά περιβάλλοντα. Προτείνουν ωστόσο δράσεις συμπερίληψης με στόχο το επιθυμητό για όλους θετικό αποτέλεσμα. Δράσεις που αφορούν έθιμα, παραδόσεις, μουσεία. Μέρος των παραπάνω δράσεων αφορά στη συμμετοχή των γονέων. Επιπρόσθετα, όλες/οι επισημαίνουν ότι η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί το πρώτο σημαντικό πλαίσιο στο οποίο μπορούν να καλλιεργηθούν οι δημοκρατικές αξίες. Μέσα από δράσεις καθημερινής ρουτίνας προάγεται η ισότητα, η ελευθερία, ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η αλληλοβοήθεια.

Καταληκτικά, όλες/οι επισημαίνουν την σημαντικότητα της προώθησης δράσεων με στόχο το παιδί να βιώνει την Δημοκρατία στην πράξη. Δράσεις από τη ζωή των ενηλίκων που γίνονται δρώμενα στην τάξη, ψηφοφορία για λήψη αποφάσεων, καλλιέργεια κοινωνικών ικανοτήτων, τήρηση των κανόνων της τάξης. Εναλλακτικά προτείνουν δράσεις για την καλλιέργεια της ενεργού πολιτότητας, συμμετέχοντας σε αποφάσεις που τα αφορούν και λαμβάνοντας υπόψη οι επιθυμίες τους και οι απόψεις τους από τους ενηλίκους. Δράσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, για την ειρήνη, για αλληλοσεβασμό, οργάνωση εκδηλώσεων στο σχολείο, παίζοντας παιχνίδια που προωθούν την υπευθυνότητα και την συνέπεια. Τέλος, όλες/οι οι παιδαγωγοί «ανοίγουν» τις παραπάνω δράσεις προς τους γονείς και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Εν κατακλείδι, διαπιστώνεται στην παρούσα έρευνα ότι για την ανάπτυξη της ενεργού πολιτότητας, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι παιδαγωγικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στους παιδικούς σταθμούς προωθούνται από τους επαγγελματίες παιδαγωγούς, με πλήρη συνειδητότητα από τις/ους ίδιες/ους ως προς την αξία της καλλιέργειας της ενεργού και υπεύθυνης συμμετοχής των παιδιών, μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο διαπαιδαγώγησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Banks, J. (2012). *Η δημοκρατική εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες στο Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη – Παγκόσμια Προοπτική*. Πεδίο.

Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic*? International Journal of Inclusive Education*, *1*(3), 231 – 242. https://doi.org/10.1080/1360311970010301

Booth, T. & Ainscow, M. (1998). From them to us: Setting up the study. In T. Booth & M. Ainscow (Eds.), *From them to us: An international study of inclusion in education* (1st ed., 193-226). Routledge.

Braun, V. & Clarke, V. (2012). "Thematic analysis". In H. Cooper (Eds.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (1st ed., 51-77). American Psychological Association.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Πεδίο.

Ίσαρη, Γ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-473

Κατσαγάνης, (2023). *Ψηφιακά εργαλεία και ποιοτική έρευνα: Επισκόπηση και δημιουργία ψηφιακού υλικού εξοικείωσης με το λογισμικό NVIVO* (Διπλωματική Εργασία). Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, Σχολή Θετικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3363923/file.pdf

Κούκου, Μ. & Στεργίου, Λ. (2021). Αναγνώσεις της ετερότητας στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής στην Ελλάδα. Στο Ν. Ασκούνη & Θάνος Θ. (Επιμ.), *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Ανισότητες στην Εκπαίδευση* (σσ. 84-103). Gutenberg.

Μουσένα, Ε. (2004*). Η πολιτική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο) μεταπολεμικά στην Ελλάδα* (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπάλιας, Σ. (Επιμ). (2008). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Παπαζήση.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Παναγίδης, Α. (2007). *Οι επιταγές της πολυπολιτισμικότητας στη σύγχρονη πολιτότητα*. Πολίτης

Παναγίδης, Α. (2004). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Φιλελεύθερος.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, *4*(1), 72-81. https://doi.org/10.12681/jode.9726

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, (Κ. Βασιλικού & Β. Νταλάκου, Μετ.). Gutenberg.

Σκουλάς, Γ. (2006). *Εκπαίδευση και συνδικαλισμός στην εποχή μας*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική

Τσιώλης Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης, Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ.473-498). Πεδίο.

De Matthews, & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an Urban District struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, *50*(5), 844 – 881. https://doi.org/10.1177/0013161X13514440

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Free Press.

Graham, B., & Weingarten, R. (2018). The Power of Active Citizenship: A Renewed Focus on Teaching Civics Education. *American Educator*, *42*(2), 4. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182076.pdf

Howe, B. (2005). Citizenship Education for Children Citizens. *Canadian and International Education Journal*, *34*(1), 42-49. https://doi.org/10.5206/cie-eci.v34i1.9053

Keating, A. (2014). Education for citizenship in Europe: European policies,national adaptations and young people's attitudes. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Munck, G. L. (2016). What is democracy? A reconceptualization of the quality of democracy. *Democratization*, *23*(1), 1-26. https://doi.org/10.1080/13510347.2014.918104

Murray, D. (2017). *The strange death of Europe*. Bloomsbury.

Mousena, E., Sidiropoulou T. & Sidiropoulou M. (2022). Curriculum for Citizenship and Sustainability. In Şenol, H. (Ed.) *Pedagogy - Challenges, Recent Advances, New Perspectives, and Applications* (pp. 3-19). Intech Open. https://doi.org/10.5772/intechopen.103981

Mousena, E. (2021). Pluribus vs Unum as Values in Citizenship Education. In M. Ruby, M. Angelo-Rocha, M. Hickey & V. Agosto Charlotte (Eds.) *Making A Spectacle: Examining Curriculum/Pedagogy as Recovery from Political Trauma* (pp. 49-64). IAP– Information Age Publishing.

Mousena, E., & Raptis, N. (2021). Beyond Teaching: School Climate and Communication in theEducational Context. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(2), 98-110. https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i2.4122

Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. Open University Press.

Pechtelidis, Y. (2018). Heteropolitical Pedagogies, Citizenship and Childhood. Commoning Education in Contemporary Greece. In C. Baraldi & T. Cockburn (Eds.), *Theoristing Childhood: Citizenship, Rights and Participation*. Macmillan.

Woods, P. A., & Woods, G. J. (2012). Degrees of school democracy: A holistic framework. *Journalof School Leadership*, *22*(4), 707-732. https://doi.org/10.1177/105268461202200402

Zaidman-Zait, A. (2014). Content Analysis. In *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (1st ed. p. 1258-1261). Springer.

Επιτόπια Παρατήρηση Διδασκαλίας για τη Διαμόρφωση της Πολιτότητας στην Προσχολική Εκπαίδευση

Αικατερίνη Κατσούλα
Υπ. Διδάκτωρ, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
akatsoula@uniwa.gr

Ελένη Μουσένα
Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
emousena@uniwa.gr

Περίληψη

Η πολιτότητα, ως ιδιότητα και στάση του πολίτη, αποτελεί θεμελιώδη σκοπό της σχολικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια σύνθετη έννοια και ταυτόχρονα μια απαιτητική εκπαιδευτική διαδικασία. Ο όρος «πολιτότητα» υποδηλώνει τη σχέση του ατόμου με τη δημόσια ζωή και την πολιτεία. Τα τελευταία χρόνια, τα αναλυτικά προγράμματα έχουν προσαρμοστεί στις δημοκρατικές αξίες που χαρακτηρίζουν τον 21ο αιώνα. Στόχος τους είναι η διαμόρφωση ατόμων ικανών να σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και το περιβάλλον, να καλλιεργούν κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και να αναπτύσσουν ικανότητες λήψης αποφάσεων, ενεργού συμμετοχής και κοινωνικής δράσης με επίγνωση των δικαιωμάτων και των ευθυνών τους.

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε επιτόπια παρατήρηση σε δύο τμήματα σε Νηπιαγωγείο των Αχαρνών, με σκοπό τη διερεύνηση του τρόπου διδασκαλίας της πολιτότητας και των σχετικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ειδικά διαμορφωμένο εργαλείο παρατήρησης, ώστε να καταγραφούν οι τρόποι, τα μέσα και οι διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζονται, καθώς και η συχνότητα χρήσης τους.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην αυτονομία και στην ενίσχυση της πρωτοβουλίας των μαθητών. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν δυσκολίες στη διδασκαλία πιο αφηρημένων εννοιών, όπως τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του πολίτη,

γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για περαιτέρω ανάπτυξη καταλληλων διδακτικών προσεγγίσεων στο πεδίο αυτό.

Λέξεις-κλειδιά: Προσχολική εκπαίδευση, Πολιτότητα, Διδακτικές πρακτικές, Παρατήρηση

Abstract

Citizenship, as a characteristic and attitude of citizens, is a fundamental goal of school education. It is a complex concept and, at the same time, a demanding educational process. The term "citizenship" refers to the relationship of the individual with public life and the state. In recent years, curricula have been adapted to the democratic values that characterize the 21st century. Their goal is to shape individuals who are capable of respecting human rights and the environment, cultivating critical thinking, creativity, and social skills, as well as developing decision-making, active participation, and social action skills with an awareness of their rights and responsibilities. In this study, field observations were conducted in two classes at a kindergarten in Acharnes, with the aim of investigating how civic education and related skills are taught at preschool age. For this purpose, a specially designed observation tool was used to record the methods, means, and teaching techniques used, as well as their frequency of use. The results showed that teachers place particular emphasis on autonomy and encouraging initiative among students. However, difficulties were observed in teaching more abstract concepts, such as citizens' rights and obligations, which highlights the need for further development of appropriate teaching approaches in this field.

Keywords: Preschool education, Citizenship, Teaching practices, Observation

Θεωρητική Θεμελίωση

Η έννοια της πολιτότητας

Η πολιτότητα αποτελεί κεντρική έννοια της σύγχρονης πολιτικής και παιδαγωγικής σκέψης, καθώς συνδέεται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους μέσα στο κοινωνικό και δημοκρατικό πλαίσιο. Πρόκειται για μια πολυδιάστατη και δυναμική έννοια, της οποίας το περιεχόμενο δεν είναι στατικό, αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με τις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες. Όπως επισημαίνει ο Μπάλιας, η πολιτειότητα, ως θεμελιώδης έννοια της δυτικής πολιτικής φιλοσοφίας, ενσωματώνει συχνά αντιφατικές όψεις, καθώς σχετίζεται τόσο με αξίες όπως η πολιτική αρετή και το κοινό καλό όσο και με τα ατομικά και συλλογικά συμφέροντα, το εθνικό συμφέρον και τη σημασία της ενεργού πολιτικής συμμετοχής. Υπό αυτό το πρίσμα, η πολιτότητα αντανακλά τις κοινωνικές σχέσεις και τη δυναμική συνύπαρξη διαφορετικών λόγων και αντιλήψεων που διαμορφώνουν κάθε κοινωνία (Μπάλια, 2008).

Σε λειτουργικό επίπεδο, η πολιτότητα αναφέρεται στην ιδιότητα του ατόμου ως πολίτη και στη σχέση του με τη δημόσια ζωή και τους θεσμούς. Η έννοια της ενεργού πολιτότητας υπερβαίνει την τυπική κατοχή δικαιωμάτων και προϋποθέτει τη συνειδητή συμμετοχή του ατόμου στα κοινωνικά και συλλογικά δρώμενα. Περιλαμβάνει την ενημέρωση για τις κοινωνικές δομές και εξελίξεις, την κατανόηση και άσκηση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, την ελεύθερη έκφραση απόψεων, τη διεκδίκηση διαφάνειας και κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς και τη συμμετοχή σε δράσεις που ενισχύουν τη συλλογικότητα και την κοινωνική συνοχή (Μπάλιας, 2008).

Η πολιτότητα, ως χαρακτηριστικό γνώρισμα και στάση του πολίτη, αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις στόχους της σχολικής εκπαίδευσης, καθώς συνδέεται άμεσα με την προετοιμασία των μαθητών για ενεργή συμμετοχή στη δημόσια ζωή. Πρόκειται για μια πολυδιάστατη έννοια, που ταυτόχρονα ενσωματώνει και απαιτεί μια συστηματική εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων αλλά επεκτείνεται στην ανάπτυξη αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων πολιτικής και κοινωνικής συμμετοχής. Ο όρος «πολιτότητα» αναδεικνύει τη σχέση του ατόμου με τους θεσμούς και τη δημόσια ζωή, τονίζοντας τη σημασία της ενεργής συμμετοχής του πολίτη στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι (Μουσένα, 2004).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την πολιτότητα και την ανάπτυξη του ενεργού πολίτη, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην προετοιμασία των μαθητών για έναν κόσμο που απαιτεί βιώσιμες και κοινωνικά υπεύθυνες επιλογές. Η εκπαίδευση αυτή προϋποθέτει την ικανότητα των παιδιών να αποστασιοποιούνται από τα παραδοσιακά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια και να εμπλέκονται ενεργά στη συλλογική δράση, αξιολογώντας κριτικά τις αξίες, τις ιδέες και τα πρότυπα του πολιτισμικού τους περιβάλλοντος (Κωστούλα-Μακράκη, 2008). Με αυτόν τον τρόπο, η σχολική εκπαίδευση καθίσταται μηχανισμός ανάπτυξης συνειδητοποιημένων, υπεύθυνων και συμμετοχικών πολιτών, ικανών να διαμορφώνουν και να αναθεωρούν τις κοινωνικές πρακτικές με γνώμονα το κοινό καλό και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Πολιτότητα στα εκπαιδευτικά προγράμματα

- Η εκπαίδευση στην πολιτότητα στα εκπαιδευτικά προγράμματα διακρίνεται είτε ως διαθεματικός στόχος που διαπερνά όλα τα μαθήματα είτε ως ξεχωριστό μάθημα κοινωνικών επιστημών. Η δεύτερη εκδοχή προωθείται διεθνώς στα προγράμματα σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και στην Ελλάδα από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα και μετά.
- Τα κλασικά προγράμματα σπουδών, που δίνουν έμφαση κυρίως στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική και άλλες τέτοιες δεξιότητες, δεν είναι αρκετά για να ανταποκριθούν στις σημερινές προκλήσεις. Αυτά τα προγράμματα σπουδών καλλιεργούν κυρίως εργαλεία εγγραμματισμού. Οι γνώσεις για τα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα αποτελούν αντικείμενο των φυσικών και κοινωνικών επιστημών. Ειδικότερα, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι αξίες σχετικά με την κοινωνικοπολιτική οργάνωση του κόσμου αποτελούν αντικείμενο των κοινωνικών επιστημών (Mousena, Sidiropoulou & Sidiropoulou, 2022).

Τα τελευταία χρόνια, τα αναλυτικά προγράμματα έχουν προσαρμοστεί στις δημοκρατικές αξίες που χαρακτηρίζουν τον 21ο αιώνα. Στόχος τους είναι:

- η διαμόρφωση ατόμων που σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και το περιβάλλον
- η καλλιέργεια κριτικής σκέψης
- η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και κοινωνικών δεξιοτήτων
- η ανάπτυξη της ικανότητες λήψης αποφάσεων
- η καλλιέργεια ενεργού συμμετοχής και κοινωνικής δράσης με επίγνωση των δικαιωμάτων και των ευθυνών τους (McLaughlin, 1992)

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου διδασκαλίας της πολιτότητα και των σχετικών δεξιοτήτων και αξιών στην προσχολική εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε επιτόπια παρατήρηση σε δύο τμήματα του 7ου Νηπιαγωγείου Αχαρνών.

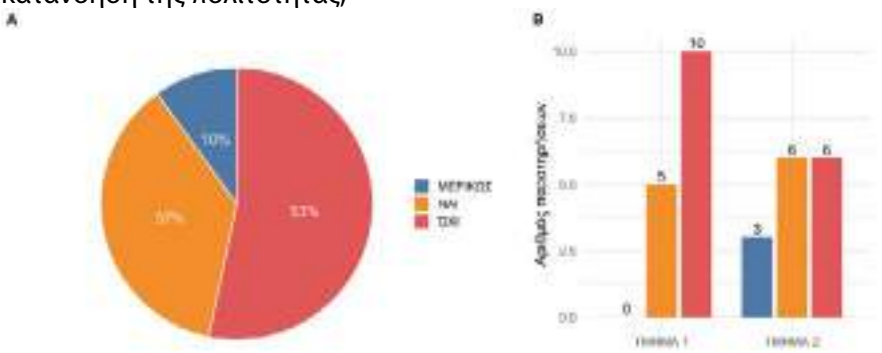
Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε στη χρήση ειδικά διαμορφωμένου εργαλείου επιτόπιας παρατήρησης, το οποίο επέτρεψε την καταγραφή των διδακτικών πρακτικών, των μέσων και των τεχνικών που εφαρμόζονται, καθώς και της συχνότητας χρήσης τους. Η περίοδος της παρατήρησης διήρκεσε πέντε εβδομάδες, με τρεις παρατηρήσεις ανά εβδομάδα. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν τριάντα (30) παρατηρήσεις, δεκαπέντε (15) σε κάθε τμήμα, κατά το χρονικό διάστημα Μαΐου–Ιουνίου 2025.

Το εργαλείο παρατήρησης αποτελείται από 26 ερωτήσεις, οι οποίες καταγράφουν ποικίλες διαστάσεις της διδασκαλίας της πολιτότητας και αξιολογούνται με κλίμακα τριών βαθμίδων (Όχι – Μερικώς – Ναι).

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της επιτόπιας παρατήρησης θα παρουσιαστούν περιγραφικά, αρχικά ξεχωριστά για ερωτήσεις που έχουν μεγαλύτερη συνάφεια με την πολιτότητα και ομαδοποιημένα για ερωτήσεις που έχουν σχέση με τα μέσα και τους τρόπους διδασκαλίας καθώς και ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων και αξιών.

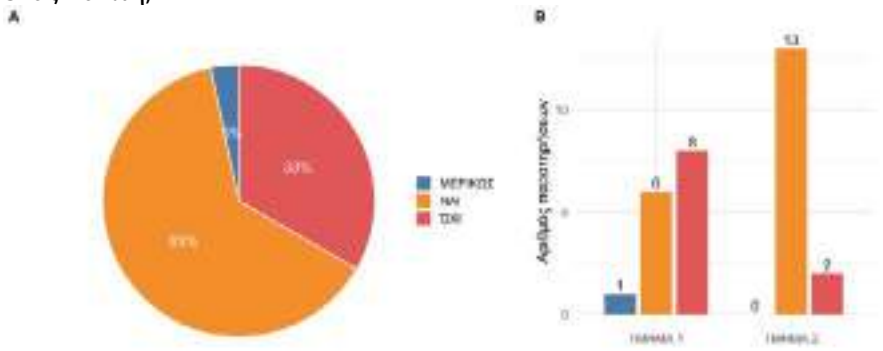
1) Χρησιμοποιούνται πρακτικά παραδείγματα ή εμπειρίες για την κατανόηση της πολιτότητας;



Διάγραμμα 1: *Χρησιμοποιούνται πρακτικά παραδείγματα ή εμπειρίες για την κατανόηση της πολιτότητας;*

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1, στην πλειονότητα των παρατηρήσεων δεν χρησιμοποιήθηκαν πρακτικά παραδείγματα ή εμπειρίες για την κατανόηση της πολιτότητας. Ωστόσο, στο Τμήμα 2 παρατηρήθηκαν έξι περιπτώσεις όπου χρησιμοποιήθηκαν παραδείγματα, ενώ σε δύο περιπτώσεις υπήρξε μια προσπάθεια μερικής αναφοράς, χωρίς όμως περαιτέρω ανάπτυξη του θέματος. Μερικά από τα παραδείγματα που χρησιμοποιήθηκαν αφορούσαν το παραμύθι «Το μαγικό μολύβι της Μαλάλα», το οποίο αναδείκνυε τη διεκδίκηση του δικαιώματος στη μόρφωση των κοριτσιών, καθώς και καταστάσεις που περιέγραφαν τον ενεργό πολίτη να προσπαθεί να βελτιώσει την πόλη του, συμμετέχοντας σε δράσεις για το περιβάλλον και την κοινότητά του.

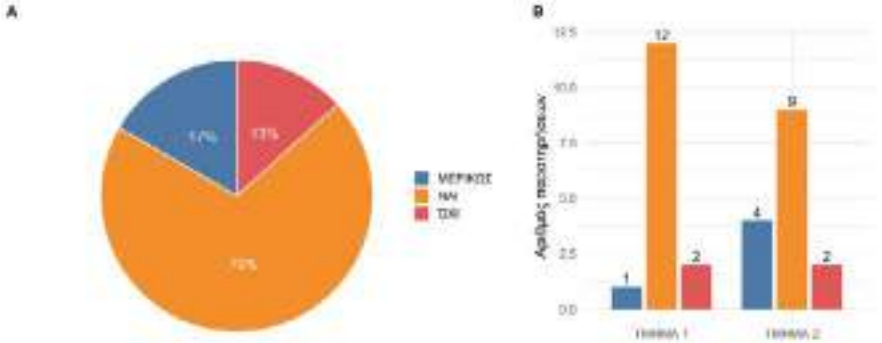
2) Αναπτύσσονται έννοιες όπως τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις ενός πολίτη;



Διάγραμμα 2: *Αναπτύσσονται έννοιες όπως τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις ενός πολίτη;*

Στο Διάγραμμα 2 παρατηρούμε ότι, κατά 63%, αναπτύχθηκαν στην τάξη έννοιες σχετικές με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις ενός πολίτη, ενώ σε 3% των παρατηρήσεων υπήρξε μερική ανάπτυξη των εννοιών αυτών. Τέτοιες δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν συχνότερα στο Τμήμα 2. Οι έννοιες που αναπτύχθηκαν κυρίως αφορούσαν τα δικαιώματα του παιδιού, όπως το δικαίωμα σε τροφή, στέγη, ρούχα, εκπαίδευση, αγάπη και φιλία, καθώς και την αναγνώριση ότι τα παιδιά είναι πολίτες, οι οποίοι μπορούν και πρέπει να διεκδικούν τα δικαιώματά τους.

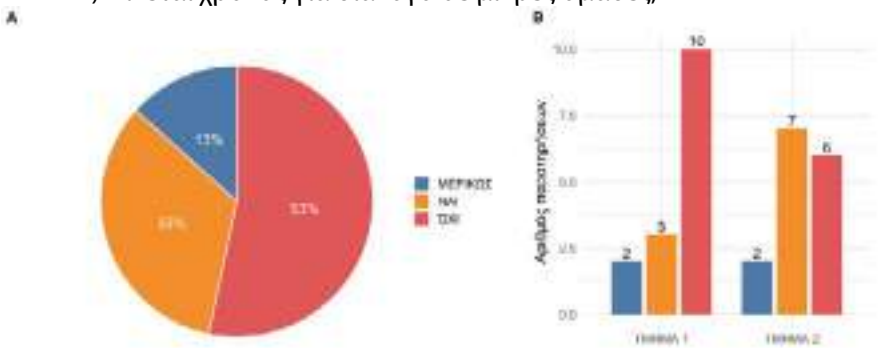
3) Ενθαρρύνεται η επίλυση προβλημάτων από τα ίδια τα παιδιά;



Διάγραμμα 3: *Ενθαρρύνεται η επίλυση προβλημάτων από τα ίδια τα παιδιά;*

Στην ερώτηση αυτή παρατηρήθηκε ότι, στην συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων (70%), τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στην επίλυση των προβλημάτων που προέκυπταν στην τάξη, ενώ σε 17% των παρατηρήσεων συμμετείχαν μερικώς. Πιο συγκεκριμένα, στο Τμήμα 1, σε μόλις δύο από τις δεκαπέντε παρατηρήσεις οι μαθητές δεν συμμετείχαν καθόλου στην επίλυση προβλημάτων, με παρόμοιο ποσοστό στο Τμήμα 2. Η πλειονότητα των προβλημάτων που καλούνταν να διαχειριστούν τα παιδιά αφορούσε την επίλυση συγκρούσεων και διαφωνιών, ενώ λιγότερο συχνά αντιμετώπιζαν προβλήματα που προέκυπταν κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

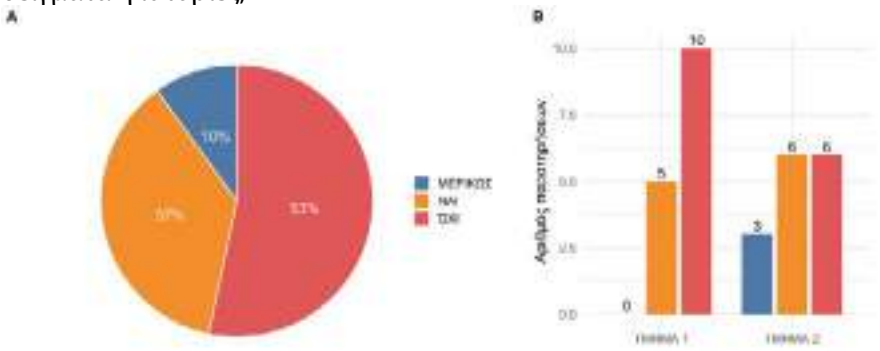
4) Δίνεται χρόνος για διάλογο σε μικρές ομάδες;



Διάγραμμα 4: *Δίνεται χρόνος για διάλογο σε μικρές ομάδες;*

Στο Διάγραμμα 4 φαίνεται ότι, συνολικά, το ποσοστό των παρατηρήσεων όπου υπήρχε διάλογος σε μικρές ομάδες ανέρχεται στο 33%. Ωστόσο, στο Τμήμα 2, στην πλειονότητα των παρατηρήσεων (7 από τις 15) και σε δύο ακόμη παρατηρήσεις μερικώς, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες προκειμένου να συνεργαστούν για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Αντίθετα, στο Τμήμα 1, σε 10 από τις 15 παρατηρήσεις δεν υπήρχε χρόνος για διάλογο σε μικρές ομάδες.

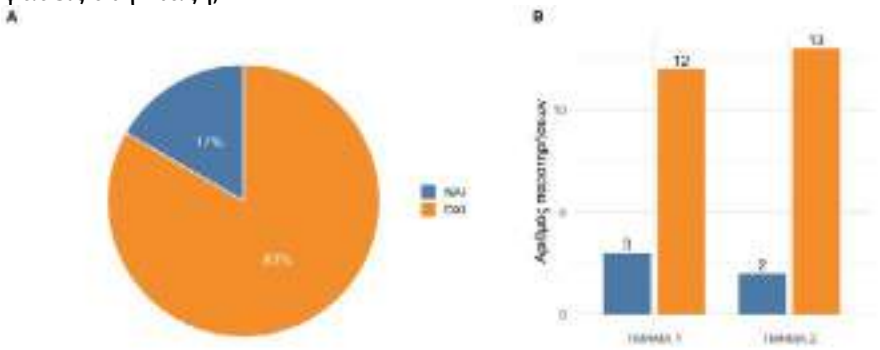
5) Ενσωματώνει έννοιες όπως της δικαιοσύνης μέσα από παραδείγματα ή ιστορίες;



Διάγραμμα 5: *Ενσωματώνει έννοιες όπως της δικαιοσύνης μέσα από παραδείγματα ή ιστορίες;*

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 5, σε πάνω από τις μισές παρατηρήσεις (53%) δεν ενσωματώθηκαν έννοιες όπως η δικαιοσύνη στις καθημερινές δραστηριότητες. Ωστόσο, στο Τμήμα 1, σε 5 από τις 15 παρατηρήσεις έγινε μια προσπάθεια ενσωμάτωσής τους, ενώ στο Τμήμα 2, σε 6 από τις 15 παρατηρήσεις υπήρξε αντίστοιχη προσπάθεια και σε 3 ακόμη παρατηρήσεις μερική αναφορά στις εν λόγω έννοιες. Οι αναφορές αυτές πραγματοποιήθηκαν κυρίως μέσω παραμυθιών, καθώς και μέσα από υπενθυμίσεις των κανόνων του παιχνιδιού ή της τάξης, τονίζοντας τη σημασία της δικαιοσύνης και τις επιπτώσεις που έχει η έλλειψή της.

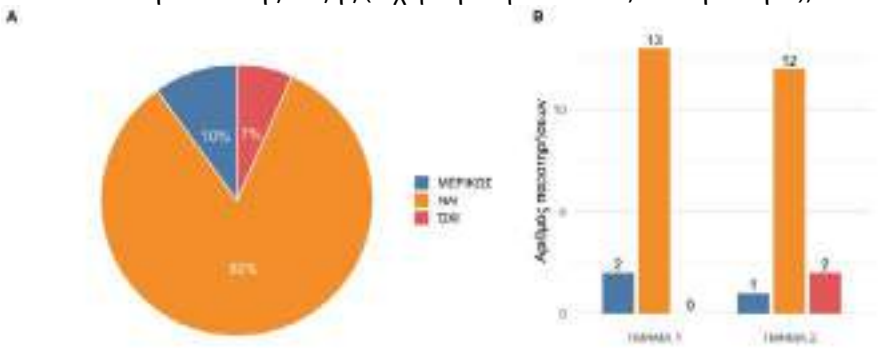
6) Περιλαμβάνονται δραστηριότητες όπως η ψηφοφορία για αποφάσεις στην τάξη;



Διάγραμμα 6: *Περιλαμβάνονται δραστηριότητες όπως η ψηφοφορία για αποφάσεις στην τάξη;*

Στο Διάγραμμα 6 παρουσιάζεται η συχνότητα χρήσης της ψηφοφορίας ως τρόπου λήψης αποφάσεων στην τάξη. Στο 83% των παρατηρήσεων, η ψηφοφορία δεν χρησιμοποιήθηκε καθόλου. Στο Τμήμα 1 παρατηρήθηκε χρήση ψηφοφορίας σε μόλις 3 από τις 15 παρατηρήσεις, ενώ στο Τμήμα 2 σε 2 από τις 15 παρατηρήσεις. Οι λίγες φορές που εφαρμόστηκε η ψηφοφορία αφορούσαν κυρίως την επιλογή δραστηριοτήτων που θα ακολουθούσαν, όπως η ανάγνωση ενός παραμυθιού, η ζωγραφική ή η επιλογή μεταξύ δύο παραμυθιών για το ποιο θα διαβαστεί στην τάξη.

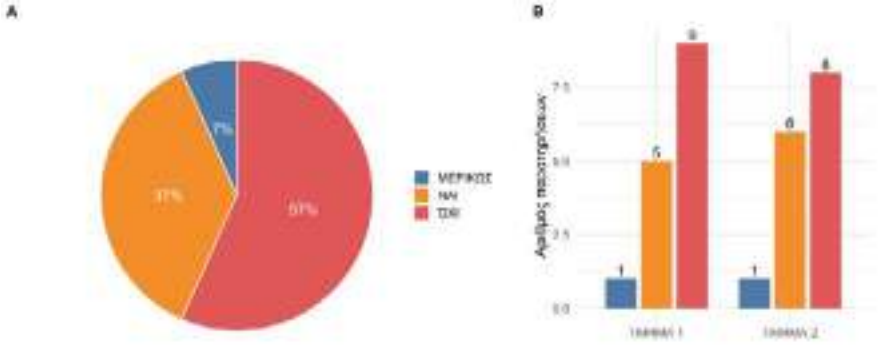
7) Καλλιεργεί την υπευθυνότητα μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών σε καθήκοντα της τάξης (π.χ. μοίρασμα υλικών, καθαριότητα);



Διάγραμμα 7: *Καλλιεργεί την υπευθυνότητα μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών σε καθήκοντα της τάξης (π.χ. μοίρασμα υλικών, καθαριότητα);*

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 7, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και των δύο τμημάτων παρατηρείται πολύ συχνά η καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της συμμετοχής των παιδιών σε καθήκοντα της τάξης, με ποσοστό 83%. Συγκεκριμένα, στο Τμήμα 1, σε 13 από τις 15 παρατηρήσεις, και στο Τμήμα 2, σε 12 από τις 15 παρατηρήσεις, οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά αναλαμβάνοντας υπεύθυνο ρόλο σε καθημερινές δραστηριότητες, όπως η τοποθέτηση σαπουνιού στους συμμαθητές τους, το μοίρασμα χαρτιών, το σκούπισμα των τραπεζιών, η διανομή υλικών για κάθε δραστηριότητα ή η προετοιμασία των απαραίτητων υλικών για μια κατασκευή.

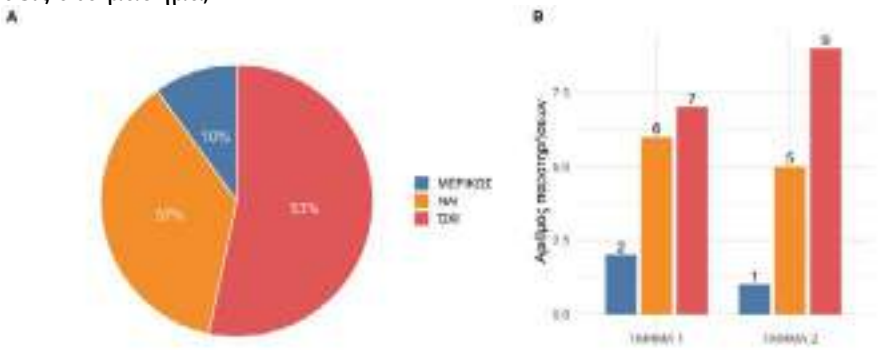
8) Χρησιμοποιεί παραδείγματα για να δείξει τη σημασία της αλληλεγγύης;



Διάγραμμα 8: *Χρησιμοποιεί παραδείγματα για να δείξει τη σημασία της αλληλεγγύης;*

Στο Διάγραμμα 8 παρατηρούμε ότι σε ποσοστό 57% των παρατηρήσεων δεν χρησιμοποιήθηκαν παραδείγματα για την ανάδειξη της σημασίας της αλληλεγγύης, ούτε στο Τμήμα 1 ούτε στο Τμήμα 2. Συγκεκριμένα, στο Τμήμα 1 υπήρξαν 5 από τις 15 παρατηρήσεις όπου έγινε τέτοια χρήση, ενώ στο Τμήμα 2 υπήρξαν 6 από τις 15 παρατηρήσεις. Οι περιπτώσεις όπου έγινε αναφορά σε παραδείγματα επικεντρώθηκαν κυρίως σε παραμύθια, αλλά και σε καθημερινές συνήθειες, όπως η βοήθεια προς κάποιον που δυσκολεύεται, η παρηγοριά ενός συμμαθητή όταν είναι στεναχωρημένος ή η κοινή χρήση υλικών (π.χ. να μοιράζεται ο μαρκαδόρος όταν κάποιος δεν έχει το χρώμα που επιθυμεί). Παρά την πρακτική εφαρμογή αυτών των εννοιών, παρατηρήθηκε ότι σπάνια γίνεται ρητή αναφορά στη λέξη «αλληλεγγύη».

9) Ενσωματώνει διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές και παραδόσεις στο μάθημα;



Διάγραμμα 9: *Ενσωματώνει διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές και παραδόσεις στο μάθημα;*

Στο 37% των παρατηρήσεων ενσωματώθηκαν αναφορές σε διαφορετικούς πολιτισμούς και παραδόσεις, ενώ σε 10% των παρατηρήσεων υπήρξαν μερικές, μικρές ή τυχαίες αναφορές, οι οποίες δεν είχαν σχεδιαστεί εκ των προτέρων στο πρόγραμμα της δραστηριότητας. Οι περισσότερες από τις περιπτώσεις ενσωμάτωσης διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων πραγματοποιήθηκαν μέσα από τραγούδια ή λέξεις στη γλώσσα των συμμαθητών. Επιπλέον, σε δύο από τις παρατηρήσεις που καταγράφηκαν, υπήρξαν πιο εκτενείς αναφορές, με πρόσκληση των γονέων να μιλήσουν τη γλώσσα τους και να παρουσιάσουν στην τάξη στοιχεία της πολιτιστικής τους κληρονομιάς, όπως παραμύθια, ποιήματα ή την περιγραφή συνηθειών και εθίμων.

Πέρα από την ανάλυση των επιμέρους ερωτήσεων της σχάρας παρατήρησης, κρίθηκε σκόπιμη η ομαδοποίηση των δεδομένων σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες, προκειμένου να αναδειχθούν με μεγαλύτερη σαφήνεια οι βασικοί άξονες της εκπαιδευτικής πρακτικής που σχετίζονται με την καλλιέργεια της πολιτότητας στην προσχολική εκπαίδευση. Η θεματική αυτή προσέγγιση επιτρέπει μια συνολικότερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων και συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι αξίες, οι στάσεις και οι δεξιότητες της πολιτότητας ενσωματώνονται στην καθημερινή σχολική ζωή, τόσο μέσα από τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις όσο και μέσω των οργανωμένων διδακτικών πρακτικών και των μέσων διδασκαλίας που αξιοποιούνται στην τάξη.

Ομαδοποίηση ερωτήσεων από τη σχάρα παρατήρησης

Ερωτήσεις που αφορούν την καλλιέργεια αξιών όπως ο σεβασμός, η συνεργασία και η συμμετοχή

Η ανάλυση των δεδομένων από τη σχάρα επιτόπιας παρατήρησης κατέδειξε ότι η καλλιέργεια βασικών κοινωνικών αξιών, όπως ο σεβασμός, η συνεργασία και η συμμετοχή, αποτέλεσε σταθερό και διαρκές στοιχείο της εκπαιδευτικής πρακτικής και στα δύο τμήματα. Οι αξίες αυτές προωθήθηκαν μέσα από ποικίλες παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η συζήτηση στην ολομέλεια ή σε μικρότερες ομάδες, η αξιοποίηση αφηγηματικών κειμένων και παραμυθιών, καθώς και η συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένα παιχνίδια. Οι πρακτικές αυτές ενίσχυσαν τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να εκφράζονται, να αλληλεπιδρούν και να συνδιαμορφώνουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Ερωτήσεις σχετικά με την ενίσχυση της αυτονομίας και της ανάληψης ενεργού ρόλου στη μαθησιακή διαδικασία

Ιδιαίτερη έμφαση καταγράφηκε στην ενίσχυση της αυτονομίας των παιδιών και στην ανάληψη ενεργού ρόλου στη μαθησιακή διαδικασία. Και στα δύο τμήματα, οι μαθητές συμμετείχαν συστηματικά σε δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας, όπως το μοίρασμα των υλικών, η τακτοποίηση του χώρου και η καθαριότητα, γεγονός που ενίσχυσε το αίσθημα ευθύνης και τη συμμετοχή τους στη συλλογική λειτουργία της τάξης. Παράλληλα, παρατηρήθηκε συνεχής ενθάρρυνση της αυτοεξυπηρέτησης σε ζητήματα ένδυσης, υπόδησης και ατομικής υγιεινής, στοιχείο που συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτοπεποίθησης των παιδιών, αλλά και στη σταδιακή οικοδόμηση της έννοιας του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη.

Ερωτήσεις που αφορούν δημοκρατικές πρακτικές, όπως η ενεργητική ακρόαση και η έκφραση γνώμης όλων των μαθητών σε μικρές και μεγάλες ομάδες

Σε όλες τις θεματικές ενότητες που παρατηρήθηκαν, καταγράφηκε η υι-

οθέτηση δημοκρατικού τρόπου λειτουργίας της τάξης, με έμφαση στην ενεργητική ακρόαση και στον σεβασμό της άποψης κάθε παιδιού. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους τόσο στην ολομέλεια όσο και σε μικρότερες ομάδες, ενώ οι απόψεις τους αντιμετωπίζονταν με σεβασμό και λαμβάνονταν υπόψη στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι πρακτικές αυτές ενισχύουν τη συμμετοχικότητα και συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού κλίματος στην τάξη, στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να ακούν, να σέβονται και να συνδιαλέγονται με τους άλλους.

Μέσα και τρόποι διδασκαλίας

Όσον αφορά τα μέσα και τους τρόπους διδασκαλίας, η εισαγωγή στα υπό μελέτη θέματα πραγματοποιήθηκε κυρίως μέσω συζήτησης και καταιγισμού ιδεών, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις αξιοποιήθηκαν βιβλία και εικόνες ως αφετηρία προβληματισμού και διαλόγου. Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, κυρίως βίντεο, καταγράφηκε σε περισσότερες από τις μισές παρατηρήσεις, γεγονός που υποδηλώνει τη σημασία τους στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και στη διευκόλυνση της κατανόησης αφηρημένων εννοιών.

Παράλληλα, η αξιοποίηση εποπτικού υλικού υπήρξε εκτεταμένη, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν εικόνες, αφίσες ή πίνακες αναφοράς, ενισχύοντας την οπτική υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Τέλος, σημαντική θέση κατείχαν οι δραστηριότητες αισθητικής αγωγής, όπως η ατομική και ομαδική ζωγραφική και οι χειροτεχνίες, οι οποίες ενσωματώθηκαν στις περισσότερες παρατηρήσεις και λειτούργησαν ως μέσο δημιουργικής έκφρασης και βιωματικής προσέγγισης των εννοιών της πολιτότητας.

Συμπεράσματα και μελλοντικές κατευθύνσεις έρευνας

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τον καθοριστικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η προσχολική εκπαίδευση στη διαμόρφωση στάσεων, δεξιοτήτων και αξιών που συνδέονται με την πολιτότητα και την ιδιότητα του ενεργού πολίτη. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών εστιάζουν σε μεγάλο βαθμό στην καλλιέργεια της αυτονομίας, της πρωτοβουλίας, της συνεργασίας και της υπευθυνότητας των παιδιών, στοιχεία τα οποία αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη

σταδιακή ανάπτυξη της ενεργού πολιτότητας. Μέσα από την ανάληψη ρόλων, τη συμμετοχή σε καθημερινές δραστηριότητες της τάξης και τη διαχείριση ζητημάτων της σχολικής ζωής, τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν αίσθημα ευθύνης και συμμετοχής σε ένα συλλογικό πλαίσιο.

Παράλληλα, η έρευνα κατέδειξε ότι οι δημοκρατικές πρακτικές στην τάξη, όπως η ενεργητική ακρόαση, ο σεβασμός της άποψης των άλλων και η συμμετοχή στον διάλογο, εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό, κυρίως σε επίπεδο καθημερινής αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, πιο δομημένες δημοκρατικές διαδικασίες, όπως η συλλογική λήψη αποφάσεων μέσω ψηφοφορίας ή η συστηματική εργασία σε μικρές ομάδες, εμφανίζονται περιορισμένες, γεγονός που υποδηλώνει ότι η δημοκρατική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση υλοποιείται περισσότερο άτυπα και λιγότερο μέσα από οργανωμένες διδακτικές παρεμβάσεις.

Ιδιαίτερη σημασία έχει το εύρημα ότι η διδασκαλία πιο αφηρημένων εννοιών της πολιτότητας, όπως η δικαιοσύνη, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του πολίτη, αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Οι έννοιες αυτές προσεγγίζονται κυρίως έμμεσα, μέσα από παραμύθια, καθημερινές πρακτικές και περιστασιακές συζητήσεις, χωρίς να εντάσσονται συστηματικά σε έναν οργανωμένο παιδαγωγικό σχεδιασμό. Το γεγονός αυτό συνδέεται τόσο με τις αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας όσο και με την απουσία σαφούς και ρητής αναφοράς της πολιτότητας στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, όπου οι σχετικοί στόχοι ενσωματώνονται κυρίως έμμεσα σε θεματικές των κοινωνικών επιστημών.

Παρά τα παραπάνω, η έρευνα ανέδειξε τη σημασία των βιωματικών και αφηγηματικών προσεγγίσεων ως ιδιαίτερα αποτελεσματικών μέσων για την κατανόηση βασικών αξιών της πολιτότητας. Μέσα από ιστορίες, παραμύθια και καθημερινές εμπειρίες, τα παιδιά φαίνεται να μπορούν να προσεγγίσουν έννοιες όπως η αλληλεγγύη, η αποδοχή της διαφορετικότητας, ο σεβασμός των κανόνων και η αναγνώριση του εαυτού τους ως ενεργών μελών μιας ευρύτερης κοινότητας. Οι πρακτικές αυτές ενισχύουν τη σύνδεση της μάθησης με την προσωπική εμπειρία των παιδιών και συμβάλλουν στη σταδιακή οικοδόμηση κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης.

Με βάση τα παραπάνω, αναδεικνύεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης για την πολιτότητα στην προσχολική ηλικία. Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εστιάσουν στη συστηματική διερεύνηση των αντιλήψεων των ίδιων των παιδιών σχετικά με

δημοκρατικές έννοιες, καθώς και στην αξιολόγηση συγκεκριμένων παιδαγωγικών παρεμβάσεων που αξιοποιούν βιωματικές, συνεργατικές και διαθεματικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, κρίνεται σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πολιτότητας και δημοκρατικής αγωγής, ώστε να ενισχυθεί η ικανότητά τους να σχεδιάζουν και να υλοποιούν στοχευμένες διδακτικές πρακτικές.

Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη για τον εμπλουτισμό και την επικαιροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης, ώστε η εκπαίδευση του ενεργού πολίτη και η πολιτότητα να αποτελούν διακριτό αλλά ταυτόχρονα οριζόντιο άξονα του προγράμματος. Η ενσωμάτωση της πολιτότητας μέσα από διαθεματικές συνδέσεις με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, τη διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και την προαγωγή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση δημοκρατικά ενεργών, κοινωνικά ευαίσθητων και υπεύθυνων πολιτών ήδη από την προσχολική ηλικία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education, 21*(3), 235–250.

Mousena, E., Sidiropoulou, T., & Sidiropoulou, M. (2022). *Curriculum for Citizenship and Sustainability*. In *Pedagogy – Challenges, Recent Advances, New Perspectives, and Applications*. IntechOpen.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν., & Μακράκης, Β. (2006). Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον. *Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης: Media* (σσ, 15-30).

Μουσένα, Ε. (2004). *Η πολιτική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο) μεταπολεμικά στην Ελλάδα* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.

Μπάλιας, Στ. (2008). *Ενεργός Πολίτης & Εκπαίδευση*. Παπαζήσης.

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

Αργύρης Νιπυράκης
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
agnipyrakis@uoc.gr

Περίληψη

Η αποδοτική ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδασκαλία Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) στο Νηπιαγωγείο είναι ένα πολυσύνθετο ζήτημα που εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό όχι μόνο από τις γνώσεις των Νηπιαγωγών, αλλά και από τις αντιλήψεις τους για την εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ. Η παρούσα έρευνα μελέτησε τις αντιλήψεις μελλοντικών Νηπιαγωγών (ν=68) για τη χρήση εργαλείων ΤΠΕ στην Εργαστηριακή Εκπαίδευση ΦΕ στα πλαίσια προπτυχιακού μαθήματος όπου κλήθηκαν να αναπτύξουν πειράματα ΦΕ με ή χωρίς τη χρήση ΤΠΕ. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους σε ανοιχτά ερωτηματολόγια αρχής/τέλους σε συνδυασμό με την ανάλυση της χρήσης ΤΠΕ στο διδακτικό τους υλικό ανέδειξε πλεονεκτήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην Εργαστηριακή Εκπαίδευση ΦΕ αλλά και κατά τη χρήση ΤΠΕ σε αυτή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πολλαπλά οφέλη από τη χρήση των ΤΠΕ στις ΦΕ αλλά δείχνουν προτίμηση σε μέσα που είναι προσβάσιμα, διαδραστικά και κατανοητά στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η έρευνα συνεισφέρει επίσης ως προς τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη χρήση και τις λειτουργίες συγκεκριμένων εργαλείων ΤΠΕ στην Εργαστηριακή Εκπαίδευση ΦΕ.

Λέξεις-κλειδιά: Διδακτική Φυσικών Επιστημών, Εργαστηριακή Εκπαίδευση, Ψηφιακές Τεχνολογίες, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, Προσχολική Εκπαίδευση

Abstract

The meaningful integration of Information and Communication Technologies (ICT) in science teaching in the kindergarten is a complex issue which relies not only on preschool teachers' knowledge, but also their views on the educational use of ICT. The present study examined preschool teachers' (n=68) views on the use of ICT tools in science laboratory teaching in the context of an undergraduate course where they were called upon to develop science experiments with or without ICT. Qualitative content analysis of teachers' responses to open-ended pre-/post- questionnaires in combination with the analysis of the use of ICT in their teaching material revealed affordances and challenges that they address in science laboratory teaching, but also in using ICT for that. Findings showed that teachers recognise multiple affordances from using ICT in science teaching, but they demonstrate a preference for means that are accessible, interactive and understandable for preschool children. The study also contributes towards teachers' views on the use and features of specific ICT tools for science laboratory teaching.

Keywords: science education, laboratory teaching, Digital Technologies, teachers' views, Preschool Education

Εισαγωγή

Η συνεχής και ταχέως αναπτυσσόμενη εξέλιξη της ψηφιακής τεχνολογίας έχει αναπόφευκτα επηρεάσει τον χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα αλλά και ειδικότερα της εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες (ΦΕ) (European Commission, 2021). Αυτό έχει πρόσφατα τονιστεί ιδιαίτερα τόσο μέσα από τις καινοτόμες δυνατότητες που επέφερε η Τεχνητή Νοημοσύνη στη σύγχρονη εποχή (Papadakis, 2024˙Peikos & Stavrou, 2025), όσο και μέσα από απρόσμενες ανάγκες για ψηφιακή εκπαίδευση, όπως έγινε κατά τη διάρκεια της εποχής της πανδημίας covid (Tang et al., 2021). Ως αποτέλεσμα, στον χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη για αποδοτική και ουσιαστική ενσωμάτωση Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση στις ΦΕ, αλλά και η ενίσχυση της ετοιμότητας στην ψηφιακή

εκπαίδευση (digital education readiness) (Nipyrakis et al., 2023), αφομοιώνοντας, παράλληλα, μια κριτική επισκόπηση τόσο των δυνατοτήτων όσο και των κινδύνων που μπορεί να επιφέρει η εξέλιξη της Τεχνολογίας (Avraamidou, 2024).

Οι ΤΠΕ παραδοσιακά έχουν ευρύ πεδίο εφαρμογής στις ΦΕ και ειδικότερα στην Εργαστηριακή Εκπαίδευση ΦΕ, δηλαδή στην εκπαίδευση ΦΕ μέσα από πειράματα. Προκειμένου, όμως να ενσωματωθούν αποδοτικά οι ΤΠΕ στη διδασκαλία των ΦΕ, είθισται να επιζητείται από τους εκπαιδευτικούς περαιτέρω ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων για την αποδοτική διδασκαλία περιεχομένου ΦΕ με τη χρήση ΤΠΕ (Waight & Abd-El-Khalick, 2012). Για παράδειγμα, το πλαίσιο Τεχνολογικής και Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (ΤΠΓΠ) (Technological Pedagogical Content Knowledge) (Mishra & Koehler, 2006) παρουσιάζει τη φύση μιας τέτοιας γνώσης η οποία προκύπτει από το συνδυασμό γνώσεων περιεχομένου ΦΕ, παιδαγωγικής και χρήσης ΤΠΕ, αλλά και λαμβάνοντας υπόψιν πώς το ένα πεδίο γνώσης επηρεάζει και αναδιαμορφώνει το άλλο. Η ανάπτυξη ΤΠΓΠ είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία, ενώ ειδικότερα στο πεδίο των ΦΕ έχει αναδειχθεί η επίδραση πρότερων εμπειριών ως προς τη χρήση ΤΠΕ στον τρόπο ανάπτυξης ΤΠΓΠ (Nipyrakis & Stavrou, 2022) και η επιρροή από το επιστημονικό υπόβαθρο (Νιπυράκης, 2023).

Παρ' όλ' αυτά, η έρευνα για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία ΦΕ είθισται να επικεντρώνει κυρίως στις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και στις καινοτόμες λειτουργίες και τα χαρακτηριστικά των ΤΠΕ, περιθωριοποιώντας συχνά το πώς αυτά επηρεάζονται από το γενικότερο 'οικοσύστημα' της τάξης (Waight & Neumann, 2020). Ειδικότερα, υπάρχει ανάγκη να λάβουμε υπόψιν τον τρόπο χρήσης των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία και κατά πόσο αυτό συνάδει με τη διδασκαλία μέσω διερεύνησης (Nipyrakis & Stavrou, 2022˙ Waight & Abd-El-Khalick, 2007). Παράλληλα, είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψιν και τον ανθρώπινο παράγοντα γενικότερα, δηλαδή την κουλτούρα, τις αντιλήψεις, πεποιθήσεις και στάσεις αυτών που χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ, καθώς και το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα (Waight & Neumann, 2020). Αναφορικά με τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας ειδικότερα, σημαντικό ρόλο ως προς την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση παίζουν και οι αντιλήψεις των γονέων για τις ΤΠΕ (Alexandraki & Zaranis, 2023). Ακόμα, σε αντίθεση με ντετερμινιστικές αντιλήψεις ότι ένα σύγχρονο μέσο ΤΠΕ θα συνεισφέρει εξ ορισμού θετικά στην μάθηση ΦΕ, υπάρχει ανάγκη εξέτασης και των

ίδιων των μέσων ΤΠΕ ως προς την καταλληλότητα, την αποδοτικότητα και τις λειτουργίες τους στο συγκεκριμένο πλαίσιο τάξης για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων (Nipyrakis & Stavrou 2022˙ Nipyrakis et al., 2023˙ Waight & Abd-El-Khalick, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα μελέτησε την ενσωμάτωση συγκεκριμένων εργαλείων ΤΠΕ στη διδασκαλία των ΦΕ υπό το πρίσμα των αντιλήψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα για την αποδοτική ενσωμάτωση εκπαιδευτικών καινοτομιών (Psillos & Kariotoglou, 2016), όπως αυτής των ΤΠΕ. Αρκετές έρευνες έχουν εστιάσει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, είτε μέσω ποιοτικών μεθόδων είτε μέσω σταθμισμένων ερωτηματολογίων, αναδεικνύοντας τη σημασία των αντιλήψεων και των πεποιθήσεών τους για την αποδοτική ενσωμάτωση των ΤΠΕ (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2008). Για παράδειγμα, το μοντέλο αποδοχής τεχνολογίας (technology acceptance model) (Granic & Marangunic, 2019) είναι μια προσέγγιση που εξετάζει επιμέρους παραμέτρους σχετικά με τη χρηστικότητα και τη γενικότερη αποδοχή των χρηστών προς κάποιο εργαλείο ΤΠΕ.

Παρ' όλ' αυτά, υπάρχει ανάγκη εις βάθους κατανόησης των αιτιών για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οργανικά ενσωματώνουν ή δεν ενσωματώνουν συγκεκριμένα εργαλεία ΤΠΕ, ειδικότερα αναφορικά με την Εργαστηριακή Εκπαίδευση ΦΕ. Σε αντίθεση με κοινές πρακτικές όπου εισάγεται ένα ή δύο συγκεκριμένα εργαλεία ΤΠΕ και μελετάται η αποδοχή ή οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αυτή/ές, η παρούσα έρευνα έδωσε το ελεύθερο σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν εργαστηριακές διδασκαλίες ΦΕ της επιλογής τους με όποιο πειραματικό μέσο επιθυμούν (με ή χωρίς ΤΠΕ) και σε όποια φάση διδασκαλίας επιθυμούν και κατόπιν να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται να διερευνηθεί η φυσική και αυθόρμητη ενσωμάτωση ή μη ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην Εργαστηριακή Εκπαίδευση ΦΕ, κάτι που θεωρήθηκε ότι μπορεί να μας δώσει περισσότερο εις βάθος κατανόηση για τις προτιμήσεις τους και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση ΤΠΕ.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα εστιάζει στις αντιλήψεις μελλοντικών Νηπιαγωγών. Το Νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος, όπου παρά του ότι υπάρχουν αμφιλεγόμενες απόψεις στην κοινωνία για το αν πρέπει ή δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται ΤΠΕ (Alexandraki & Zaranis, 2023), εντούτοις έρευνες δείχνουν ότι σύγχρονα μέσα ΤΠΕ μπορούν να αποδειχθούν αποτελεσματικά για παιδιά Προσχολικής ηλικίας (Papadakis et al., 2016).

Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- 1) Ποιες είναι οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις μελλοντικών Νηπιαγωγών για την ενσωμάτωση ή/και μη ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην Εργαστηριακή Εκπαίδευση ΦΕ;
- 2) Ποιοι οι λόγοι που ενσωματώνουν/δεν ενσωματώνουν οι μελλοντικοί Νηπιαγωγοί συγκεκριμένα τεχνολογικά και συμβατικά μέσα για την Εργαστηριακή Εκπαίδευση ΦΕ;

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να παρέχουν πληροφόρηση για τους λόγους ενσωμάτωσης ή μη ενσωμάτωσης ΤΠΕ σε εργαστηριακές δραστηριότητες ΦΕ για την Προσχολική Εκπαίδευση. Αυτό μπορεί αφενός να συνεισφέρει στην ενημέρωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στη χρήση ΤΠΕ και αφετέρου στην επιλογή, αναδιαμόρφωση και καταλληλοποίηση των μέσων ΤΠΕ για διδασκαλία ΦΕ στο Νηπιαγωγείο.

Χρήση/Μη Χρήση Εργαλείων ΤΠΕ στην Εργαστηριακή Εκπαίδευση ΦΕ

Στο πεδίο των ΦΕ ειδικότερα και δη στην εργαστηριακή εκπαίδευση ΦΕ, η ενσωμάτωση εργαλείων ΤΠΕ έχει μια προϊστορία που ξεπερνάει τις τέσσερις δεκαετίες. Μερικά από τα εργαλεία ΤΠΕ τα οποία χρησιμοποιούνται πειραματικά περιγράφονται παρακάτω. Ένα από αυτά είναι η χρήση συστημάτων συγχρονικής καταγραφής δεδομένων (dataloggers) ή αλλιώς ΜικροΫπολογιστικά Συστήματα (ΜΥΣ) (microcomputers). Τα συστήματα αυτά απαρτίζονται από ψηφιακούς αισθητήρες μέτρησης φυσικών μεγεθών σε πραγματικό χρόνο, συσκευές συλλογής και λογισμικό ανάλυσης των δεδομένων από τους αισθητήρες αυτούς (Ye et al., 2019). Η δυναμική τέτοιων συστημάτων έγκειται αφενός την οπτικοποίηση των φαινομένων (Chen et al., 2014) αλλά και στην εύκολη και γρήγορη πραγματοποίηση διερευνήσεων με άμεση απόκριση στο αποτέλεσμα, κάτι που θα δυσκόλευε τους μαθητές χωρίς τη χρήση τους (Donnelly-Hermosillo et al., 2020). Πρόσθετες λειτουργίες των ΜΥΣ δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν προβλέψεις στη γραφική απεικόνιση των φαινομένων και κατόπιν να συγκρίνουν τις προβλέψεις τους με το αποτέλεσμα, ενισχύοντας έτσι τις δυνατότητες διερεύνησης (Nipyrakis & Stavrou, 2022).

Ένα δεύτερο μέσο ΤΠΕ είναι η χρήση προσομοιώσεων πειραμάτων, όπου δηλαδή γίνεται μια αναπαράσταση με γραφικό/εικονικό τρόπο ενός πειράματος και που ο χρήστης έχει μιας μορφής διάδραση στο περιβάλλον προσομοίωσης. Ένα τέτοιο περιβάλλον δύναται να συνδυα-

στεί με διερευνητικές μεθόδους και να συνεισφέρει σε πιο εις βάθος επιστημονικές εξηγήσεις και επιχειρηματολογίες από τους εκπαιδευτικούς (Zacharia, 2005). Ένα τρίτο μέσο ΤΠΕ είναι η χρήση βιντεοσκοπημένων πειραμάτων, το οποίο μπορεί να αποβεί χρήσιμο ιδιαίτερα σε συνθήκες έλλειψης εργαστηριακού εξοπλισμού, παρά το γεγονός του ότι δεν συνεισφέρει εξίσου στην καλλιέργεια πρακτικών δεξιοτήτων (Shao et al., 2024).

Απεναντίας, διαχρονικά γίνεται χρήση πειραμάτων χωρίς τη χρήση ΤΠΕ, όπως είναι τα πειράματα με απλά υλικά της καθημερινότητας των παιδιών ή με αναλογικά εργαστηριακά όργανα, π.χ. υλικά χαρτοπωλείου, μη ψηφιακά θερμόμετρα, ζυγαριές, γκαζάκια, αναλογικά αμπερόμετρα κτλ. Η χρήση τέτοιων οργάνων, αν και συχνά απαιτεί χρονοβόρες διαδικασίες προετοιμασίας, συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, μπορεί να βοηθήσει στην καλλιέργεια πρακτικών δεξιοτήτων (Shao et al., 2024).

Επιπλέον, μία μορφή πειραματισμού χωρίς ΤΠΕ είναι η χρήση νοητικών πειραμάτων, πειραμάτων δηλαδή όπου γίνεται αφαιρετικός σχεδιασμός μιας κατάστασης που προσομοιώνει νοητά ένα φυσικό φαινόμενο ώστε να γίνει επεξεργασία ιδεών στην κατάσταση αυτή μέσω διαλόγου και επιστημονικής επιχειρηματολογίας. Σύμφωνα με τους Velentzas και Halkia (2013), τα νοητικά πειράματα μπορούν να αποβούν ιδιαιτέρως αποτελεσματικά, ειδικά στην επεξεργασία εννοιών και συλλογισμών σε καταστάσεις που είναι πέρα από την καθημερινή εμπειρία τους.

Οι παραπάνω μορφές πειραματισμού, αν και διαφέρουν ως προς τα μέσα που χρησιμοποιούνται, τον βαθμό και το είδος της αλληλεπίδρασης από τον χρήστη, εντούτοις εμπεριέχουν βασικά στοιχεία πειραματισμού και επιστημονικής διερεύνησης.

Μεθοδολογία

Πλαίσιο Υλοποίησης

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του υποχρεωτικού μαθήματος «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην Προσχολική Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Συμμετέχοντες/ουσες ήταν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, δηλαδή οι φοιτητές και φοιτήτριες (ν=68) που παρακολούθησαν το μάθημα, παρέδωσαν εργασίες και υπέγραψαν γραπτή συναίνεση συμμετοχής στην έρευνα και συγκατάθεση στα ερωτηματολόγια απόψεων. Η διεξα-

γωγή της έρευνας εγκρίθηκε από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας Έρευνας του τμήματος κατά τη συνεδρίαση με αριθμό 651/9-04-2025.

Η δομή του μαθήματος αποτελούνταν από τρία κυρίως μέρη, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε θεωρητικές διαλέξεις σε θεωρητικές διαστάσεις της Διδακτικής των ΦΕ, το δεύτερο μέρος περιλάμβανε την πρακτική εξάσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό διδακτικού υλικού με την ενσωμάτωση πειραματικών μέσων και το τρίτο μέρος περιλάμβανε την ανάπτυξη υλικού χρησιμοποιώντας διδακτικές μεθόδους που ενσωματώνουν την Τέχνη. Η παρούσα εργασία εστιάζει στο δεύτερο μέρος, και συγκεκριμένα στις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη χρήση ή μη χρήση των ΤΠΕ κατά την ανάπτυξη διδακτικού υλικού.

Πίνακας 1
Πλαίσιο Υλοποίησης

Εβδομάδα	Περιεχόμενο	Παραδοτέα
1-5	Θεωρητικές διαστάσεις ΦΕ	
6-8	Σχεδιασμός διδασκαλίας, διδακτικά μέσα και εργαλεία. Παραδείγματα. Επανάληψη σε έννοιες ΦΕ	Ατομικά φύλλα εργασίας και σχέδια διδασκαλίας. Αρχικό και τελικό ερωτηματολόγιο αντιλήψεων.
8-12	Ανατροφοδότηση για τον σχεδιασμό διδασκαλίας. Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας	
13	Επανάληψη	

Συγκεκριμένα, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν ατομικά φύλλα εργασίας και σχέδια διδασκαλίας πάνω σε μία ενότητα ΦΕ της επιλογής τους. Η παράδοση εργασιών ήταν προαιρετική αλλά προσέδιδε επιπλέον βαθμολόγηση σε όσους παρέδιδαν εργασίες. Η συγκεκριμένη εργασία έθετε ως περιορισμό στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν κατά τον σχεδιασμό μία μορφή πειραματικού μέσου. Ειδικότερα, παρουσιάστηκαν στους εκπαιδευτικούς ενδεικτικά παραδείγματα από τις παρακάτω μορφές πειραματισμού:

α) πειράματα με απλά υλικά (χωρίς ΤΠΕ), όπως για παράδειγμα, η μελέτη της ελεύθερης πτώσης αντικειμένων (πχ μπουκάλια με/χωρίς νερό), απλό εκκρεμές με σπάγγο και βαρίδιο, ηλεκτρομαγνήτης με πυξίδα κτλ.

β) νοητικά πειράματα (χωρίς ΤΠΕ), όπως νοητικά πειράματα για διαστολή του χρόνου, πειράματα αδράνειας μέσα σε λεωφορείο ή κρούσης σωμάτων διαφορετικής μάζας (3ος νόμος του Newton).

γ) πειράματα με συστήματα συγχρονικής καταγραφής (με ΤΠΕ), π.χ. τη μελέτη της θερμοκρασίας του νερού κατά τη διάρκεια του βρασμού του με χρήση ψηφιακού αισθητήρα θερμοκρασίας, τη μελέτη της μεταβολής της θέσης/ταχύτητας/επιτάχυνσης ενός οχήματος με χρήση αισθητήρων κίνησης κτλ.

δ) βιντεοσκοπημένα πειράματα (με ΤΠΕ), όπως ένα πείραμα ελεύθερης πτώσης στο Φεγγάρι από τον David Scott που βιντεοσκοπήθηκε στο Φεγγάρι το 1971 ή ένα πείραμα επίδειξης της αδράνειας των σωμάτων, τραβώντας ένα τραπεζομάντηλο με αντικείμενα πάνω σε ένα τραπέζι.

ε) προσομοιώσεις πειραμάτων (με ΤΠΕ), π.χ. (PhET) προσομοιώσεις πειραμάτων οπτικής με χρώματα και φίλτρα ή πειραμάτων με ηλεκτρικά κυκλώματα και συνδεσμολογίας αντιστατών.

Στους εκπαιδευτικούς δόθηκε η ελευθερία να επιλέξουν όποια μορφή πειραμάτων ήθελαν, αρκεί να ενσωμάτωναν τουλάχιστον ένα πειραματικό μέσο σε κάποια από φάση κονστρακτιβιστικής διδασκαλίας.

Συλλογή Δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας περιλαμβάνουν:
α) τα ατομικά φύλλα εργασίας και σχέδια διδασκαλίας (ν=68) κάθε εκπαιδευτικού
β) αρχικό ερωτηματολόγιο (ν=23) σχετικά με i) προεμπειρίες και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη χρήση πειραμάτων στη διδασκαλία ΦΕ, ii) προεμπειρίες και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη χρήση ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο ήταν μικτού τύπου, αποτελούμενο από ανοιχτές ερωτήσεις αλλά και 10-βάθμια κλίμακα κλειστών απαντήσεων.
γ) τελικό ερωτηματολόγιο (ν=24) σχετικά με i) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση ΤΠΕ για τον σχεδιασμό πειραμάτων ΦΕ, ii) τις αντιλήψεις τους σε 5-βάθμια κλίμακα για τις πτυχές ανάπτυξης που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι αναπτύσσονται από τη χρήση ΤΠΕ στο Νηπιαγωγείο: νοητική, κοινωνική/συναισθηματική και ψυχοκινητική (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2008) και iii) την αιτιολόγηση για τη χρήση ή μη χρήση καθενός από τα πέντε πειραματικά μέσα ειδικότερα.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ενώ η ανάλυση των φύλλων εργασίας και σχεδίων διδασκαλίας (Νιπυρά-

κης, 2025) χρησιμοποιήθηκε συνοδευτικά για ενίσχυση της πιστότητας των δεδομένων σχετικά με την έκταση χρήσης και τον τρόπο χρήσης καθεμιάς μορφής πειραματισμού.

Ανάλυση Δεδομένων

Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου των ερωτηματολογίων αρχής/τέλους αναλύθηκαν μέσω ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Mayring, 2015). Ειδικότερα, οι προεμπειρίες των εκπαιδευτικών στη χρήση πειραμάτων ΦΕ αλλά και στη χρήση ΤΠΕ στην Εκπαίδευση αναλύθηκαν επαγωγικά ενώ αναδυόμενα μοτίβα προέκυψαν με βάση τις απαντήσεις. Τα πλεονεκτήματα και οι δυσκολίες που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί κωδικοποιήθηκαν επίσης επαγωγικά και καταγράφηκαν συχνότητες εμφάνισης των επιμέρους κατηγοριών. Σε δεύτερη ανάλυση, οι κατηγορίες επανεξετάστηκαν και κυρίαρχα μοτίβα προέκυψαν από τις συχνότητες εμφάνισης. Η ανάλυση χρήσης/μη χρήσης καθεμιάς από τις μορφές πειραματισμού έγινε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση, επαγωγικές κατηγορίες κωδικοποιήθηκαν σε καθένα μέσο αναφορικά με τη χρήση ή τη μη χρήση χωριστά. Σε δεύτερη φάση συγχωνεύτηκαν οι συναφείς κατηγορίες σε γενικότερα μοτίβα.

Η ανάλυση των φύλλων εργασίας έγινε ποιοτικά και εμπεριείχε i) ανάλυση ως προς το ποια μορφή πειραματισμού ενσωματώθηκε κατά τον σχεδιασμό διδασκαλίας, ii) σε ποια φάση διδασκαλίας έλαβε χώρα το πείραμα και iii) δυσκολίες που ανιχνεύτηκαν ως προς την επιστημονική ορθότητα, την ενσωμάτωση σταδίων διερεύνησης (Castillo-Hernández et al., 2022) και τη χρήση φάσεων κονστρακτιβιστικής διδασκαλίας.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις κλειστού τύπου αναλύθηκαν μέσω Περιγραφικής Στατιστικής, συγκεκριμένα με χρήση μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων και χρησιμοποιήθηκαν συνοδευτικά για να πλαισιώσουν την ποιοτική ανάλυση των αντιλήψεών τους για τη χρήση ΤΠΕ στην εργαστηριακή διδασκαλία ΦΕ.

Αποτελέσματα

Χρήση ΤΠΕ και Τρόπος Χρήσης ΤΠΕ στα Πειράματα

Αναφορικά με τον βαθμό ενσωμάτωσης ΤΠΕ στο διδακτικό υλικό που σχεδίασαν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, δηλαδή στα φύλλα εργασίας και

σχέδια διδασκαλίας τους, παρατηρήθηκε ότι ήταν αρκετά περιορισμένη, ενώ δεν έγινε χρήση ΜΥΣ ή προσομοιώσεων. Όπως έχει περιγραφτεί στο Νιπυράκης (2025), οι εκπαιδευτικοί κατά 64,2% επέλεξαν να σχεδιάσουν πειράματα με απλά υλικά, κατά 14,2% χρησιμοποίησαν νοητικά πειράματα, ενώ σε ποσοστό 5,2% ενσωμάτωσαν την κατασκευή ενός φυσικού τεχνουργήματος, μια διαδικασία που εμπεριείχε κάποιας μορφής πειραματισμό και που προέκυψε αυθόρμητα ενώ δεν τους είχε δοθεί οδηγία για αυτό. Αντίθετα, αναφορικά με τις ΤΠΕ, οι εκπαιδευτικοί ενσωμάτωσαν σε ποσοστό 16,4% μόνο βιντεοσκοπημένα πειράματα ή εκπαιδευτικά βίντεο με το πείραμα σε μορφή κινουμένων σχεδίων.

Προεμπειρίες και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τα Πειράματα ΦΕ

Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που απάντησαν το αρχικό ερωτηματολόγιο, που στην πλειοψηφία τους ήταν στο 2ο εξάμηνο φοίτησης (μέσος όρος=2,52, STD=1,73), δήλωσαν κυρίως ότι δεν είχαν προεμπειρία με Εργαστηριακή Εκπαίδευση στις ΦΕ (ν=17 εκπαιδευτικοί) ή είχαν εμπειρίες μόνο ως μαθητές/τριες στο σχολείο (ν=7), ενώ δεν είχαν προεμπειρία στη διδασκαλία μέσω πειραμάτων, όπως θα περιμέναμε. Γενικότερα, όπως βλέπουμε στο Σχήμα 1, έκριναν με Μ.Ο. 3,83/10 (STD=2,10) την προεμπειρία τους στα πειράματα ΦΕ.

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα τα οποία αναγνώρισαν στα ερωτηματολόγια αρχής και τέλους αναφορικά με τη χρήση πειραμάτων για διδασκαλία ΦΕ ήταν η συνεισφορά στην κατανόηση των φυσικών φαινομένων (ν=10) και η κινητοποίηση ενδιαφέροντος (ν=8) τόσο των παιδιών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Πιστεύω ότι μέσα από τα πειράματα μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις ΦΕ και να αντιληφθούμε καλύτερα το περιεχόμενο τους (Κατανόηση)

Γενικότερα η αναπαράσταση μέσα από πειράματα προκαλεί ενδιαφέρον και σε κρατάει αφοσιωμένο στο να μάθεις περισσότερα (Ενδιαφέρον)

Άλλα πλεονεκτήματα αφορούν τη σύνδεση θεωρίας-πράξης, την πρακτική/βιωματική εξάσκηση των παιδιών και το ότι αρμόζει σε μαθητοκεντρικές και κονστρακτιβιστικές προσεγγίσεις διδασκαλίας.

Είχα την ευκαιρία να διαβάσω για το πως βλέπουν τα παιδιά τα φυσικά "αυτονόητα" πράγματα όπως είναι πλέον για εμάς και το τι εντυπώσεις έχουν. (Κονστρακτιβισμός)

Αποτυπώνεται καλύτερα η θεωρία στους εκπαιδευόμενους μέσω των πειραμάτων (Σύνδεση θεωρίας-πράξης)

Αντιλαμβάνομαι πράγματα που συμβαίνουν γύρω μου βιωματικά (βιωματική προσέγγιση)

Αντίστοιχα μοτίβα παρατηρήθηκαν και στις αντιλήψεις τους στα ερωτηματολόγια τέλους, με κυρίαρχες απαντήσεις να αφορούν την κατανόηση ΦΕ (ν=12), την κινητοποίηση ενδιαφέροντος (ν=12), τη σύνδεση με μαθητοκεντρικές/κονστρακτιβιστικές μεθόδους (ν=5) και τη βιωματικότητα (ν=1). Απεναντίας, αυτή τη φορά περισσότερα άτομα δήλωσαν πλεονεκτήματα αναφορικά με τη χρήση τους σε κονστρακτιβιστικά και μαθητοκεντρικά πλαίσια (ν=5), καθώς και γενικές αναφορές στο ότι είναι απαραίτητα τα πειράματα για τη διδασκαλία ΦΕ (ν=7).

Πλεονέκτημα ήταν η πιο ορθή αντίληψη για το φαινόμενο του σεισμού η αποικοδόμηση δηλαδή της εναλλακτικής ιδέας των παιδιών. (Κονστρακτιβισμός)

Θεωρώ ότι για την διδασκαλία των φυσικών επιστημών είναι απαραίτητα τα πειράματα. (Γενικές-αναγκαιότητα)

Αναφορικά με τις δυσκολίες τις οποίες αντιλαμβάνονταν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί για τα πειράματα ΦΕ πριν την παρέμβαση, αυτές εστιάζονταν στην έλλειψη του απαιτούμενου εξοπλισμού (ν=9), στην οργάνωση και εκτέλεσή τους (ν=6) και στον απαιτούμενο χρόνο (ν=1) για την προετοιμασία τους.

Δεν υπάρχουν σε όλα τα σχολεία τα κατάλληλα μέσα για την διεξαγωγή ενός πειράματος. (Εξοπλισμός)

Ίσως κάποιες φορές η εφαρμογή είναι δύσκολη και περίπλοκη και με κουράζει. (Οργάνωση)

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν δυσκολία ως προς την ακρίβεια αποτελεσμάτων και την αναπαραγωγικότητά τους (ν=4), ενώ μία εκπαιδευτικός δήλωσε δυσκολία στην πρόβλεψη του τι θα συμβεί.

Πρέπει να είναι ακριβείς και να συμπίπτουν με τη θεωρία ώστε να μη μπερδέψουν τους εκπαιδευόμενους. (Ακρίβεια)

Με δυσκολεύει να προβλέπω τι θα συμβεί. (Αβεβαιότητα)

Στα ερωτηματολόγια τέλους μετά τον σχεδιασμό του διδακτικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν παρόμοιες δυσκολίες ως προς την οργάνωση και την πραγματοποίηση πειραμάτων ΦΕ (ν=7) αλλά και την έλλειψη εξοπλισμού (ν=4).

Στις δυσκολίες ανήκει η οργάνωση των πειραμάτων. (Οργάνωση)

Με δυσκόλεψε να φτιάξω την σύνθεση της εργασίας και ειδικά πως να εξηγήσω το φαινόμενο σε μικρά παιδιά. (Οργάνωση)

Αντιθέτως, στα ερωτηματολόγια τέλους παρατηρήθηκαν αντιλήψεις που σχετίζονταν με την κατανοησιμότητα των φαινομένων από τα παιδιά (ν=4), την απαιτούμενη προετοιμασία από τους εκπαιδευτικούς (ν=3) που δεν είχαν εμφανιστεί πριν, ενώ αυτή τη φορά δεν δήλωσαν απαντήσεις σχετικά με την ακρίβεια των αποτελεσμάτων. Ακόμα, διατυπώθηκαν περισσότερες δυσκολίες αναφορικά με τον απαιτούμενο χρόνο (ν=4).

Έπρεπε να ψάξω αρκετά πειράματα για να καταλήξω σε αυτό που επέλεξα τελικά. (Προετοιμασία)

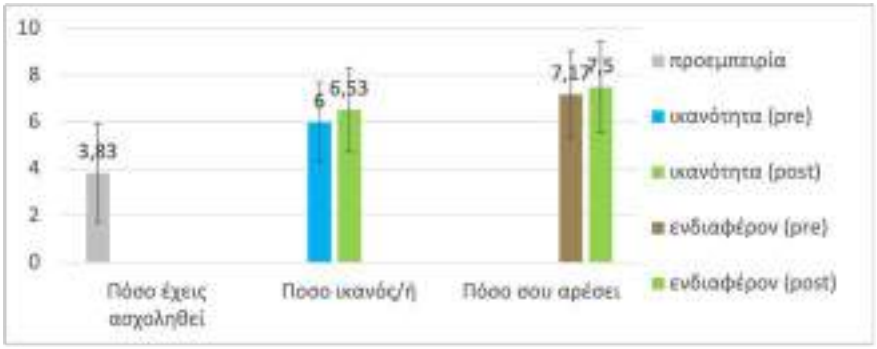
Η δυσκολία ήταν να κατανοήσουν τα παιδιά το πείραμα. (Κατανοησιμότητα)

Απλά μου πήρε αρκετό χρόνο καθώς έπρεπε να σκέφτομαι για το πώς θα δρούσα σαν εκπαιδευτικός μελλοντικά αλλά και πως θα αντιδρούσαν τα παιδιά με το πείραμα μου. (Χρόνος)

Στο Σχήμα 1 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις κλειστού τύπου για τις ερωτήσεις αρχής και τέλους αναφορικά με τα πειράματα ΦΕ.

Σχήμα 1

Προεμπειρίες και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τα Πειράματα ΦΕ



Προεμπειρίες και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Χρήση ΤΠΕ

Παρομοίως με τα πειράματα ΦΕ, πολλοί μελλοντικοί εκπαιδευτικοί (ν=14) δήλωσαν στο αρχικό ερωτηματολόγιο ότι δεν είχαν προεμπειρία από τη χρήση ΤΠΕ στην Εκπαίδευση γενικότερα, ενώ 4 συμμετέχοντες/ουσες

δήλωσαν από το σχολείο και μία από το πανεπιστήμιο. Κάποιες απαντήσεις περιλάμβαναν τη χρήση video/ταινιών (ν=3), προτζέκτορα (ν=1) και ασαφείς αναφορές (ν=3). Παρατηρούμε ότι παρά την ευρεία χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στη ζωή μας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αντιλαμβάνονται περιορισμένη ακόμα την ενσωμάτωσή τους στην Εκπαίδευση, τουλάχιστον αναφορικά με τις εμπειρίες τους ως Αετείς φοιτητές.

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα που αναγνώριζαν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί από τη χρήση ΤΠΕ εστιάζουν κυρίως στο ότι προκαλούν το ενδιαφέρον (ν=9 εκπαιδευτικοί) και ότι επηρεάζουν/αλλάζουν τις μεθόδους διδασκαλίας (ν=7). 5 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ενσωματώνουν διάδραση με τα παιδιά, ενώ άλλα οφέλη σχετίζονται με την υποστήριξη της κατανόησης περιεχομένου (ν=4) και το γεγονός ότι εκλαμβάνεται ως κάτι σύγχρονο (ν=4).

Πιο ζωντανή και παραστατική μάθηση. (Μέθοδοι)

Το μάθημα γίνεται πιο διαδραστικό και ενδιαφέρον για τα παιδιά (Διάδραση, Ενδιαφέρον).

Βοηθάνε ιδιαίτερα τα παιδιά να αντιληφθούν την φυσική των πραγμάτων. (Κατανόηση)

Η εξοικείωση μου σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζει την γενιά όπου ζούμε. (Σύγχρονο)

Στα ερωτηματολόγια μετά την παρέμβαση σχετικά με τα πλεονεκτήματα της χρήσης ΤΠΕ συγκεκριμένα για τον σχεδιασμό πειραμάτων ΦΕ που έκαναν οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί εκτός από τα προαναφερθέντα επιχειρήματα για την κινητοποίηση ενδιαφέροντος (ν=3) και την επιρροή στις μεθόδους διδασκαλίας (ν=5), επιπλέον δήλωσαν ότι η χρήση ΤΠΕ δίνει πρόσβαση με μια μεγάλη πηγή πληροφοριών από το διαδίκτυο (ν=6). Ακόμα, δήλωσαν την οπτικοποίηση των φαινομένων (ν=5) και ότι απλοποιείται η διαδικασία (ν=4).

Τα πλεονεκτήματα της ψηφιακής τεχνολογίας ήταν ότι μου πρόσφερε πρόσβαση σε πληροφορίες, γνώση, εικόνα και απλοποίησε τη δική μου δουλειά. (Προσβασιμότητα σε πηγές, Κατανόηση, Οπτικοποίηση, Απλοποίηση)

Να προσθέσω εικόνες για να είναι πιο κατανοητή στα παιδιά. (Οπτικοίηση)

Προσφέρουν μεγαλύτερη ευκολία στα πειράματα. (Απλοποίηση)

Οι δυσκολίες που αναγνώρισαν αρχικά οι εκπαιδευτικοί στην εκπαιδευτική χρήση ΤΠΕ σχετίζονταν κυρίως με ελλείψεις σε εξοπλισμό (ν=6), στην οργάνωση και τη διαχείρισή τους στην τάξη (ν=5), την κατα-

νόηση της λειτουργίας τους (ν=4) και κατά τη χρήση τους (ν=4). Ακόμα, 3 εκπαιδευτικοί θεώρησαν ως δυσκολία την υπερβολική χρήση τους ή την υπερφόρτωση πληροφορίας στα παιδιά.

Τεχνικά προβλήματα, διαχείριση τάξης, έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, υπερφόρτωση πληροφοριών. (Τεχνικά, Διαχείριση, Εξοπλισμός, Υπερφόρτωση πληροφορίας)

Μετά τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν κυρίως δυσκολίες αναφορικά με την απαιτούμενη προσπάθεια και χρόνο (ν=3), δυσκολία στην κατανόηση της χρήσης τους (ν=2), δυσκολία στη χρήση τους (ν=2) και τεχνικά ζητήματα (ν=1). Χαρακτηριστικό είναι δε, ότι ένα μεγάλο μέρος (ν=7) δήλωσε ότι δεν συνάντησε καμμία δυσκολία.

Ηλικιακή κατανόηση από τα παιδιά. (Κατανόηση)

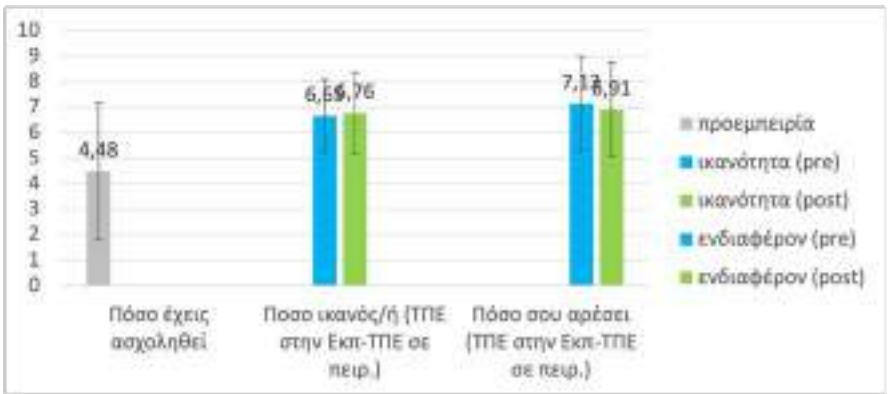
Η δυσκολία ήταν η πληθώρα πληροφοριών, πειραμάτων, ασκήσεων και ο χρόνος ενασχόλησης με αυτά. (Υπερβολική πληροφορία, Χρόνος, Απαιτούμενη προσπάθεια)

Στο Σχήμα 2 παρουσιάζονται περαιτέρω οι απαντήσεις στις κλειστού τύπου ερωτήσεις σχετικά με τις προεμπειρίες, αντιλαμβανόμενη ικανότητα και ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών προς την εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ.

Τέλος, αναφορικά με τις πτυχές ανάπτυξης που υποβοηθιούνται από τις ψηφιακές τεχνολογίες, το δείγμα των εκπαιδευτικών θεώρησε περισσότερο τις νοητικές (Μ.Ο.=3,76, STD=0,96), κατόπιν τις ψυχοκινητικές (Μ.Ο.=3,41, STD=1,02) και μετά τις κοινωνικές/συναισθηματικές (Μ.Ο.=3,15, STD=0,96).

Σχήμα 2

Προεμπειρίες και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για την Εκπαιδευτική Χρήση των ΤΠΕ



Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για Συγκεκριμένες Μορφές Πειραματισμού

1) Συστήματα Συγχρονικής καταγραφής (ΜΥΣ): Όπως προαναφέρθηκε, τα ΜΥΣ δεν επιλέχθηκαν να ενσωματώθουν από τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό υλικό που σχεδίασαν. Οι κυρίαρχοι λόγοι που διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι θεωρήσαν ότι είναι πιο δύσκολο (ν=6 εκπαιδευτικοί), έχουν έλλειψη σε γνώσεις και δεξιότητες πάνω σε αυτό (ν=5), λόγω έλλειψης χρόνου ή διαθεσιμότητας υλικών (ν=4), ενώ 3 εκπαιδευτικοί τα θεώρησαν ακατάλληλα για την ηλικία αυτή λόγω δυσκολίας ή επικινδυνότητας (ν=3) και 5 εκπαιδευτικοί δεν τα ενσωμάτωσαν λόγω διαφορετικής προτίμησης.

Με ενδιέφερε περισσότερο η χρήση απλών υλικών . (Προτίμηση)
Επέλεξα να μην χρησιμοποιήσω για να είναι πιο απλό και κατανοητό το πείραμα με απλά υλικά έτσι ώστε να μην υπάρξει και κάποιο ατύχημα μέσα στην τάξη. (Πιο δύσκολο, Καταλληλότητα)

2) Προσομοιώσεις: Παρομοίως με τα ΜΥΣ, προσομοιώσεις δεν ενσωματώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Οι κυρίαρχοι λόγοι των εκπαιδευτικών ήταν ότι είχαν διαφορετική προτίμηση (ν=6) ή θεώρησαν ότι δεν χρειάστηκε (ν=5), ενώ 6 εκπαιδευτικοί το θεώρησαν ότι είναι συγκριτικά πιο δύσκολο.

Δεν χρησιμοποίησα διότι το πείραμα που είχα στο μυαλό μου να κάνω ήταν απλό. (Δεν χρειάστηκε)
Με ενδιέφερε περισσότερο η χρήση απλών υλικών. (Προτίμηση)
Ισως να ήταν δυσνόητα για τα μικρά παιδιά γιατί δεν θα καταλάβαιναν το νόημα στο βάθος του. (Δυσκολία)

Χαρακτηριστικό είναι βέβαια, ότι 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν ΜΥΣ και 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν προσομοιώσεις, κάτι που δείχνει ελλιπή κατανόησή τους για το πώς ορίζονταν αυτά τα μέσα.

3) Βιντεοσκοπημένα πειράματα: Λόγοι για την ενσωμάτωση βιντεοσκοπημένων πειραμάτων ήταν ότι θα συνεισφέρανε σε καλύτερη κατανόηση (ν=4), θα τραβούσε το ενδιαφέρον των παιδιών (ν=3) και ότι υπήρχε εύκολη πρόσβαση σε αυτό (ν=1). Απεναντίας, λόγοι για τη μη χρησιμοποίησή του ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν καλύτερα να το δουν από κοντά τα παιδιά (ν=6), θέματα προτίμησης (ν=5) ή το ότι δεν είχαν ή δεν μπορούσαν να τραβήξουν τέτοιο βίντεο (ν=1).

Δεν το χρησιμοποίησα επειδή θεωρώ ότι τα πειράματα είναι καλό να γίνονται μπροστά στα παιδιά σε πραγματικό χρόνο και όχι μέσω μίας

οθόνης. (Καλύτερα από κοντά)

Δεν είχα κάποιο παρόμοιο βίντεο και δεν μπορούσα να το τραβήξω εγώ. (Διαθεσιμότητα)

Χρησιμοποίησα βιντεοσκοπημένο πείραμα από το διαδίκτυο γιατί έχουν εύκολη πρόσβαση και προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών. (Προσβασιμότητα, Ενδιαφέρον)

4) Πειράματα με απλά υλικά: Η μορφή αυτή πειραματισμού χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον, ενώ οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι πιο κατανοητό για τα παιδιά (ν=14), υπάρχουν διαθέσιμα τα υλικά (ν=11), είναι ενδιαφέρον (ν=4), βιωματικό και παιγνιώδες (ν=3), ασφαλές (ν=2) και δημιουργικό (ν=2). Μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι δεν χρησιμοποίησε τέτοιο πείραμα γιατί δεν μπορούσε στο συγκεκριμένο θέμα που είχε επιλέξει.

Ήταν πιο εύκολο ώστε να μπορώ να το πραγματοποιήσω μέσα στην τάξη και να ελκύσω τα παιδιά να το δοκιμάσουν και αυτά όταν επιστρέψουν σπίτι. (Διαθεσιμότητα, Ευκολία)

Επέλεξα να χρησιμοποιήσω απλά υλικά γιατί θεωρώ ότι είναι πιο εύκολο για την νηπιακή ηλικία. (Ευκολία-ηλικία)

Τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν πιο εύκολα το φαινόμενο καθώς έχουν έρθει ήδη σε επαφή με αυτά τα υλικά. (Κατανοησιμότητα).

5) Νοητικά πειράματα: Παρόλο που κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μπορούν να συνεισφέρουν σε καλύτερη/ευκολότερη κατανόηση (ν=3) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο Νηπιαγωγείο (ν=2), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο αρνητικοί για αυτό. Οι λόγοι ήταν κυρίως το ότι θεωρήθηκε πολύπλοκο για την ηλικία αυτή (ν=5), είχαν άλλη προτίμηση (ν=4) ή θέλανε κάτι πιο πρακτικό και όχι θεωρητικό (ν=4).

Πιο πρακτικά τα πειράματα που λαμβάνουν χώρα μπροστά στα παιδιά. (Πιο πρακτικά)

Δεν τα θεωρώ εύκολα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. (Πολύπλοκο για την ηλικία αυτή)

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η Προσχολική Εκπαίδευση είναι ένας χώρος όπου, σύμφωνα με έρευνες, μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποδοτικά ψηφιακές τεχνολογίες (Papadakis et al., 2016). Παρ' όλ' αυτά, χρήζει ιδιαίτερης διερεύνησης πώς το είδος εργαλείων ΤΠΕ, οι λειτουργίες και τα χαρακτηριστικά τους και ο τρόπος χρήσης τους ευδοκιμούν στο εκπαιδευτικό οικοσύστημα του Νη-

πιαγωγείου. Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι οι μελλοντικοί Νηπιαγωγοί, παρότι είναι θετικά προσκείμενοι/ες απέναντι στην Εργαστηριακή Εκπαίδευση ΦΕ και στη χρήση ΤΠΕ για αυτές, διατηρούν επιφυλακτική στάση απέναντι στη χρήση κάποιων εργαλείων ΤΠΕ, όπως τα ΜΥΣ και οι προσομοιώσεις, ενώ έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση σε πειράματα με απλά υλικά.

Η αμφίθυμη στάση των Νηπιαγωγών απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ, όπως έχει διαπιστωθεί και από τους Ζαράνη και Οικονομίδη (2008), μπορεί να ερμηνευτεί αφενός από το γεγονός ότι, ως Αετείς φοιτητές/τριες έχουν έλλειψη σε γνώσεις και δεξιότητες για την εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ, όπως άλλωστε δήλωσαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί. Αφετέρου, σηματοδοτεί και μια επιλογή των εκπαιδευτικών προς ΤΠΕ οι οποίες είναι καταλληλοποιημένες για την Προσχολική ηλικία, εύκολα προσβάσιμες και φιλικές ως προς τη χρήση. Παράλληλα, οι Νηπιαγωγοί τόνισαν την ανάγκη για χρήση ΤΠΕ συνδυαστικά με πρακτικές και βιωματικές δραστηριότητες ώστε τα παιδιά να καλλιεργήσουν πρακτικές δεξιότητες. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι συνδυαστική χρήση τεχνολογιών επαυξημένης πραγματικότητας ή διαδραστικών video θα μπορούσαν να συνεισφέρουν προς αυτήν την κατεύθυνση, κάτι μου χρήζει διερεύνησης.

Τέλος, η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι οι Νηπιαγωγοί πρόσκεινται θετικά στην Εργαστηριακή Εκπαίδευση ΦΕ, ενώ ευαρέσκονται ιδιαίτερα στη χρήση πειραμάτων με απλά υλικά. Παράλληλα, αναδεικνύονται δυσκολίες των Νηπιαγωγών, όχι μόνο ως προς τις παραδοσιακές ελλείψεις σε γνώσεις και εξοπλισμό, αλλά και ως προς την κουλτούρα του πειραματισμού στο να διαχειρίζεσαι αστοχίες και ανακρίβειες στα αποτελέσματα καθώς και στη διαχείριση της αβεβαιότητας και προβλεψιμότητας της εξέλιξης του πειράματος, επιβεβαιώνοντας πορίσματα έρευνας που έχει γίνει σε θεατροποιημένα πειράματα (Nipyrakis, 2026).

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα προτείνει μια ανακατεύθυνση των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στο τι είδη ψηφιακών τεχνολογιών χρειαζόμαστε, τι λειτουργίες θέλουμε να έχουν και πώς θα εκπαιδεύσουμε τους εκπαιδευτικούς να τις χειρίζονται στα πλαίσια πειραματισμού, διάδρασης και αποδοτικής ενδωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία ΦΕ.

Βιβλιογραφία

Alexandraki, F., & Zaranis, N. (2023). Greek parents' profile concerning the use of smart mobile devices and their educational applications by preschool and elementary school children. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, *3*(2), 851-858. https://doi.org/10.25082/amler.2023.02.012

Avraamidou, L. (2024). Can we disrupt the momentum of the AI colonization of science education?. *Journal of Research in Science Teaching*, *61*(10), 2570-2574. https://doi.org/10.1002/tea.21961

Castillo-Hernández, F. J., Jiménez-Liso, M. R., & Couso, D. (2022). Can we do real inquiry online? Influence of real-time data collection on students' views of inquiry in an online, multi-site masters' degree on environmental education. *Journal of Computing in Higher Education*, *34*(3), 608-632. https://doi.org/10.1007/s12528-022-09312-7

Chen, S., Chang, W. H., Lai, C. H., & Tsai, C. Y. (2014). A comparison of students' approaches to inquiry, conceptual learning, and attitudes in simulation-based and microcomputer-based laboratories. *Science Education*, *98*(5), 905-935. https://doi.org/10.1002/sce.21126

Donnelly-Hermosillo, D. F., Gerard, L. F., & Linn, M. C. (2020). Impact of graph technologies in K-12 science and mathematics education. *Computers & Education*, *146*, 103748. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103748

European Commission (2021). *Proposal for a Council Recommendation on blended learning for high quality and inclusive primary and secondary education.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0455&from=EN

Granić, A., & Marangunić, N. (2019). Technology acceptance model in educational context: A systematic literature review. *British Journal of Educational Technology*, *50*(5), 2572-2593. https://doi.org/10.1111/bjet.12864

Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: theoretical background and procedures. In A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping & N. Presmeg (Eds.), *Approaches to qualitative research in mathematics education* (pp. 365-380). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content

knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, *108*(6), 1017-1054. https://doi.org/10.1177/016146810610800610

Νιπυράκης, Α. (2023). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στη Διδασκαλία STEM*. [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης]. Πανεπιστήμιο Κρήτης. 10.12681/eadd/55756

Νιπυράκης, Α. (2025). *Η Ενσωμάτωση της Τεχνολογίας σε Πειράματα Φυσικών Επιστημών που Σχεδιάζουν Μελλοντικοί Νηπιαγωγοί.* [Προφορική ανακοίνωση]. 14ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή "Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση", Ρόδος.

Nipyrakis, A., & Stavrou, D. (2022). Integration of ICT in Science Education Laboratories by Primary Student Teachers. In S. Papadakis & M. Kalogiannakis (eds), *STEM, Robotics, Mobile Apps in Early Childhood and Primary Education: Technology to Promote Teaching and Learning* (pp. 55-78). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0568-1_4

Nipyrakis, A., Bitsaki, C., & Avraamidou, L. (2023). *STEM Digitalis Project: Recommendations for Policymakers.* https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11022.37442

Nipyrakis, A. (2026). 'Science Improv' for Preservice Teacher Preparation: Overcoming Challenges and Fears in Science through Theatre. In M. Chappell (Chair). *Justice-Centered and Arts-Based Science Teaching and Learning Across Spaces & Places.* [Symposium, accepted]. National Association for Research in Science Teaching (NARST), Seattle.

Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2016). Developing fundamental programming concepts and computational thinking with ScratchJr in preschool education: a case study. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, *10*(3), 187-202. https://doi.org/10.1504/ijmlo.2016.077867

Papadakis, S. (Ed.). (2024). *IoT, AI, and ICT for Educational Applications: Technologies to Enable Education for All*. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-50139-5

Peikos, G., & Stavrou, D. (2025). ChatGPT for Science Lesson Planning: An Exploratory Study Based on Pedagogical Content Knowledge. *Education Sciences*, *15*(3), 338. https://doi.org/10.3390/educsci15030338

Psillos, D., & Kariotoglou, P. (2016). Theoretical issues related to designing and developing teaching-learning sequences. In D. Psillos, & P. Kariotoglou (Eds.), *Iterative design of teaching-learning sequences* (pp. 11-34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7808-5_2

Shao, F., Tang, L., & Zhang, H. (2024). Video watching and hands-on experiments to learn science: what can each uniquely contribute? *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, *6*(1), 17. https://doi.org/10.1186/s43031-024-00103-x

Velentzas, A., & Halkia, K. (2013). The use of thought experiments in teaching physics to upper secondary-level students: Two examples from the theory of relativity. *International Journal of Science Education*, *35*(18), 3026-3049. https://doi.org/10.1080/09500693.2012.682182

Waight, N., & Abd-El-Khalick, F. (2007). The impact of technology on the enactment of "inquiry" in a technology enthusiast's sixth grade science classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, *44*(1), 154-182. https://doi.org/10.1002/tea.20158

Waight, N., & Abd-El-Khalick, F. (2012). Nature of technology: Implications for design, development, and enactment of technological tools in school science classrooms. *International Journal of Science Education*, *34*(18), 2875-2905. https://doi.org/10.1080/09500693.2012.698763

Waight, N., & Neumann, K. (2020). 21st-century science education digital ecologies: Technology, technique, shoelaces, promise, and pitfalls? *Journal of Research in Science Teaching*, *57*(9), 1313-1321. https://doi.org/10.1002/tea.21667

Yeh, Y. F., Chan, K. K. H., & Hsu, Y. S. (2021). Toward a framework that connects individual TPACK and collective TPACK: A systematic review of TPACK studies investigating teacher collaborative discourse in the learning by design process. *Computers & Education*, *171*, 104238. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104238

Ζαράνης, Ν., & Οικονομίδης, Β. (2008). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση*. *Γρηγόρης*.

Zacharia, Z. C. (2005). The impact of interactive computer simulations on the nature and quality of postgraduate science teachers' explanations in physics. *International Journal of Science Education*, *27*(14), 1741-1767. https://doi.org/10.1080/09500690500239664

Η αγγλική γλώσσα στο νηπιαγωγείο. Απόψεις νηπιαγωγών

Βασίλειος Οικονομίδης
Πανεπιστήμιο Κρήτης
vasoikon@yahoo.com

Περίληψη

Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο κατά τα τελευταία σχολικά έτη δημιούργησε νέες συνθήκες και απαιτήσεις στην προσχολική εκπαίδευση, όπως νέα περιεχόμενα επεξεργασίας και μάθησης, νέα ειδικότητα εκπαιδευτικών σε άγνωστο για αυτήν χώρο, νέες συνθήκες συνδιδασκαλίας και ανάγκες συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας.

Καθώς πολλά από αυτά τα ζητήματα δεν έχουν μελετηθεί αρκετά στη χώρα μας μετά την εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο, με την εισήγηση αυτή διερευνούμε τις σχετικές απόψεις νηπιαγωγών που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Ελλάδας. Ακολουθώντας μεθοδολογία ποσοτικής έρευνας διαμορφώσαμε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου κλίμακας Likert, το οποίο, μετά από πιλοτική εφαρμογή, διατέθηκε σε νηπιαγωγούς προς συμπλήρωση.

Στα κύρια αποτελέσματα της έρευνας εντάσσονται η ουδέτερη προς θετική στάση των νηπιαγωγών για την εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο, η άγνοιά τους σχετικά με τη δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά, η επισήμανση για την έλλειψη κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού για δραστηριότητες στην ξένη γλώσσα, η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των ιδίων πάνω στο νέο αυτό αντικείμενο του σχολικού προγράμματος αλλά και η μη οργανική ένταξη της αγγλικής γλώσσας στο συνολικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Υποστηρίζουν ότι ο βαθμός δυσκολία/ευκολίας των δραστηριοτήτων εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους κυριότερος είναι ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής και η διδασκαλία του. Προτείνουν ενίσχυση της συνεργασίας νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και της επιμόρφωσης.

Η εισήγηση επισημαίνει τους περιορισμούς της έρευνας αυτής και διατυπώνει προτάσεις τόσο για μελλοντική έρευνα όσο και για παιδαγωγικές εφαρμογές σχετικά με την αγγλική γλώσσα στο νηπιαγωγείο.

Λέξεις-κλειδιά: Προσχολική εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, αγγλική γλώσσα

Abstract

The introduction of English in kindergarten during the recent school years has created new conditions and requirements in preschool education, such as new content of processing and learning, new specialization of English language teachers in an unknown area for them, new conditions of co-teaching and needs of cooperation between kindergarten teachers and English language teachers.

As many of these issues have not been studied enough in our country after the introduction of English in kindergarten, with this paper we search the relevant opinions of kindergarten teachers who serve in public kindergartens in Greece. Following a quantitative research methodology, we formulated a questionnaire with closed-ended questions on a Likert scale, which, after pilot implementation, was made available to kindergarten teachers for completion.

The main results of the research include the neutral to positive attitude of kindergarten teachers towards the introduction of English in kindergarten, their ignorance regarding the difficulties that some children may face, the lack of appropriate support material for activities in a foreign language, the lack of appropriate training for themselves on this new subject of the school curriculum, as well as the non-organic integration of the English language into the overall kindergarten program. They argue that the degree of difficulty/ease of the activities depends on many factors, among which the most important is the English language teacher and his teaching. They propose strengthening the cooperation between kindergarten teachers and English language teachers and more in-service training.

The paper highlights the limitations of this research and makes suggestions for both future research and pedagogical applications regarding the English language in kindergarten.

Key-words: Kindergarten, kindergarten teachers, teaching English

Εισαγωγή

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε κατά το δυνατόν μικρότερη είναι μία από τις συνιστώμενες από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή δράσεις με σκοπό την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της πολυγλωσσίας των νέων πολιτών και της πολυπολιτισμικότητας (European Commission, 2011). Ως ξένη γλώσσα ορίζεται οποιαδήποτε άλλη γλώσσα χρησιμοποιείται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος εκτός από την πρώτη γλώσσα (μητρική γλώσσα) των παιδιών και την επίσημη γλώσσα του σχολείου (European Commission, 2011). Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών πολιτικών τα τελευταία χρόνια διεθνώς (Alexiou, 2020).

Στη χώρα μας, σε θεσμικό επίπεδο, η εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο θεσμοθετείται με τον Νόμο 4692/2020 αρχικά σε πιλοτική εφαρμογή για το σχολικό έτος 2020-2021 σε ορισμένα νηπιαγωγεία. Ακολούθως, με την Υπουργική Απόφαση (Υ.Α. 80378/ΓΔ4/ΦΕΚ 3311/Β΄/26-07-2021) η εισαγωγή της Αγγλικής εντάσσεται στο πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείων της χώρας με διδασκαλία της γλώσσας επί δύο ώρες κάθε εβδομάδα, σε όλα τα νηπιαγωγεία της χώρας από το σχολικό έτος 2021-2022. Κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων Αγγλικής μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας παραμένει και η νηπιαγωγός, ο ρόλος της οποίας είναι να υποστηρίζει τη διδασκαλία της εκπαιδευτικού ΠΕ06.

Ωστόσο, η εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο δεν εντάχθηκε στο τελικό και Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση (2023) ως ξεχωριστός τομέας του προγράμματος ή ως ενταγμένο στον τομέα της γλωσσικής επικοινωνίας, αν και πρόκειται για το μοναδικό αντικείμενο για το οποίο προβλέπονται συγκεκριμένες ώρες διδασκαλίας ανά εβδομάδα στο νηπιαγωγείο. Για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών Αγγλικής διαμορφώθηκε ένα πρόγραμμα υποστήριξης των εκπαιδευτικών ΠΕ06 με δραστηριότητες και επιμόρφωση όχι μόνο των εκπαιδευτικών Αγγλικής αλλά και των νηπιαγωγών (Αλεξίου, & Πεντέρη, 2022˙ Αλεξίου, 2019). Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι αναφέρεται πάντα ο όρος «εισαγωγή» και όχι ο όρος «διδασκαλία» της Αγγλικής.

Για την εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο μπορεί να ασκηθεί κριτική σε διάφορα σημεία: α) Η διδασκαλία της Αγγλικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επί πολλά χρόνια (από την Α΄ τάξη δημοτικού σχολείου έως και τη Γ΄ τάξη γυμνασίου) προβληματίζει για την αποδοτικότητά της, με δεδομένο ότι στην Ελλάδα την ξένη γλώσσα μαθαίνουν στα

φροντιστήρια οι μαθητές. Πώς, λοιπόν, χωρίς αξιολόγηση της απόδοσης ενός μαθήματος αποφασίζεται η επέκτασή και στο νηπιαγωγείο; β) Έχει ληφθεί υπόψη ότι στα νηπιαγωγεία φοιτούν μαθητές με μητρικές γλώσσες πέραν της ελληνικής, για τους οποίους η ελληνική είναι ήδη δεύτερη γλώσσα (την οποία προσπαθούν να κατακτήσουν) και η αγγλική προστίθεται ως τρίτη γλώσσα με όλες τις δυσκολίες που αυτό σημαίνει; γ) Η ανάληψη της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς ΠΕ06, οι οποίοι στις προπτυχιακές τους σπουδές δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την προσχολική εκπαίδευση και ηλικία ούτε έχουν πρακτική άσκηση στη βαθμίδα αυτή, πόσο αποτελεσματική μπορεί να είναι; Η συνύπαρξη με τις νηπιαγωγούς στην αίθουσα διδασκαλίας επιλύουν τέτοιου είδους προβλήματα; δ) Η διεξαγωγή της πιλοτικής εφαρμογής της εισαγωγής της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο κατά τη χρονική περίοδο 2020-2021, όταν τα νηπιαγωγεία για μεγάλο χρονικό διάστημα ήταν κλειστά ένεκα του covid-19, ήταν αρκετή και ουσιαστική για τη γενίκευση της εισαγωγής σε όλα τα νηπιαγωγεία, καθώς μάλιστα δε διαμορφώθηκαν ομάδες πειραματισμού και ελέγχου; ε) Ποια πρόνοια λαμβάνεται κατά την εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες;

Είναι προφανές ότι σημαντικό ρόλο στην εισαγωγή της ξένης γλώσσας σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και βαθμίδα διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί. Είναι επομένως κρίσιμη η διερεύνηση των στάσεων και εμπειριών των νηπιαγωγών ως προς τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο μετά από την παρέλευση των πρώτων ετών .

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο, τις συνθήκες και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη θέση της στο νηπιαγωγείο, τη σχέση των παιδιών με αυτήν, και την αξιοποίηση της Αγγλικής από τις νηπιαγωγούς. Με τη διερεύνηση αυτή θα έχουμε μία εκτίμηση για την ενσωμάτωση της διδασκαλίας της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο και θα καταθέσουμε τεκμηριωμένες προτάσεις για τη βέλτιστη υποστήριξη του εγχειρήματος.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προσεγγίζουμε με την εργασία αυτή είναι:

1. Ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο;

2. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο;

Μεθοδολογία έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας, κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου που απαντούνταν με χρήση διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert (1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι βέβαιος/η, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απολύτως ή 1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πάντοτε, ανάλογα με την ερώτηση). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε πιλοτική εφαρμογή, βελτιώθηκε όπου χρειάστηκε, και διανεμήθηκε σε νηπιαγωγούς τόσο σε έντυπη μορφή όσο και σε ηλεκτρονική (μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και της πλατφόρμας Google Forms) κατά το χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου – Απριλίου 2025. Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα από την επεξεργασία κάποιων ερωτήσεων από τα πρώτα εβδομήντα (70) ερωτηματολόγια που επιστράφηκαν συμπληρωμένα σωστά.

Το δείγμα της έρευνας (βολική δειγματοληψία), επομένως, αποτελούν 70 νηπιαγωγοί, που κατά το σχολικό έτος 2024-2025 εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία της χώρας. Και οι 70 νηπιαγωγοί είναι πτυχιούχοι αντίστοιχου πανεπιστημιακού Παιδαγωγικού Τμήματος, ποσοστό 20% αυτών διαθέτει και άλλο πτυχίο, ενώ ποσοστό 60% διαθέτει δίπλωμα μεταπτυχιακών σπουδών. Το 70% του δείγματος έχει 1-10 έτη προϋπηρεσίας, το 10% έχει 11-20 και το 20% έχει 21 και άνω έτη προϋπηρεσίας. Το 60% έχει γνώσεις Αγγλικής επιπέδου Lower και το 40% επιπέδου Proficiency. Τέλος, το 50% του δείγματος έχει παρακολουθήσει επιμόρφωση για την εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα παρουσιαστούν παρακάτω ενταγμένα σε τρεις ερευνητικές ενότητες, οι οποίες ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει.

Απόψεις και οι στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο

Σε αυτή την ερευνητική ενότητα εντοπίζουμε τις απόψεις των νηπιαγω-

γών σχετικά με την ωφελιμότητα, τη θέση και τη χρήση της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1 οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας τείνουν να θεωρούν ότι η εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο είναι θετική (Μ.Ο.=3,7), και ταυτόχρονα διαφωνούν με τις απόψεις ότι είναι αρνητική ή άνευ ιδιαίτερης σημασίας. Επίσης, δε φαίνεται η εισαγωγή αυτή να αλλάζει κάτι στη διαχείριση του χρόνου ή στις ευθύνες των νηπιαγωγών, όπως φαίνεται από τη διαφωνία τους στις σχετικές ερωτήσεις (Μ.Ο.= 2,2 – 2,4). Οι νηπιαγωγοί διαφωνούν τόσο με τη διακοπή της εισαγωγής της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο όσο και με την περίπτωση να αναλάβουν οι ίδιες τη διδασκαλία της αντί των εκπαιδευτικών Αγγλικής. Αντίθετα, προφανώς αποδεχόμενες την ισχύουσα κατάσταση, τείνουν ελαφρώς να επιθυμούν περισσότερη επιμόρφωση (Μ.Ο.= 3,4) και μεγαλύτερη συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς Αγγλικής (Μ.Ο.= 3,3).

Πίνακας 1. *Απόψεις των νηπιαγωγών για την ωφελιμότητα της εισαγωγής της Αγγλικής και την επίδρασή της στις ίδιες*

Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο είναι:	**M**	**S.D.**
θετική	3,7	1,19
ουδέτερη	2,4	0,93
περιττή	2,0	0,62
αρνητική	1,4	0,61
Η ώρα των Αγγλικών για εμένα αποτελεί:	M	S.D.
επιπρόσθετο βάρος επιτήρησης των παιδιών	2,4	1,03
ευκαιρία για χαλάρωση	2,2	0,75
ευκαιρία για ενασχόληση με διοικητικά/γραφειοκρατικά θέματα του σχολείου	2,4	1,12
ευκαιρία για να γνωρίσω καλύτερα τα παιδιά	2,8	1,33
Σχετικά με τη εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο θα επιθυμούσα:	M	S.D.
να οργανωθεί περισσότερη σχετική επιμόρφωση	3,4	1,03
να υπάρχει μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της Αγγλικής	3,3	1,12
να αναλάβουν την διδασκαλία της Αγγλικής οι νηπιαγωγοί	2,0	0,90
να σταματήσει η διδασκαλία της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο	1,8	0,60

1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι βέβαιος/η, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απολύτως

Σημαντικές θεωρούμε τις απόψεις των νηπιαγωγών για την επίδραση που ασκεί η Αγγλική στα παιδιά του νηπιαγωγείου, καθώς, γνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και αδυναμίες των παιδιών της τάξης τους μπορούν να εντοπίζουν θετικά ή αρνητικά σημεία και να συνεισφέρουν στη βελτίωση των δραστηριοτήτων Αγγλικής.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι τα παιδιά παρακολουθούν τις δραστηριότητες της Αγγλικής με χαρά (Μ.Ο.=3,7) και χωρίς να επιδεικνύουν αδιαφορία. Όσον αφορά την επίδραση της Αγγλικής στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, οι νηπιαγωγοί δε φαίνεται να υιοθετούν μία σαφή θέση καθώς δεν είναι βέβαιες για το αν ασκεί θετική ή αρνητική επίδραση. Η ίδια αβεβαιότητα χαρακτηρίζει γενικά και τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις σχετικά με τα αν συγκεκριμένες ομάδες παιδιών (διαφορετικών φύλων, ηλικιών, κοινωνικών, γλωσσικών προελεύσεων) δυσκολεύονται στις δραστηριότητες της Αγγλικής: περισσότερο σίγουρες είναι ότι δε δυσκολεύονται τα κορίτσια (Μ.Ο.=1,9), ενώ περισσότερο αβέβαιες είναι για τα προνήπια. Για τα αγόρια και τα παιδιά από χαμηλού μορφωτικού επιπέδου οικογένειες και από οικογένειες μεταναστών και από δείχνουν αβεβαιότητα με τάση να θεωρούν ότι ούτε και αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται στις δραστηριότητες Αγγλικής.

Πίνακας 2. *Απόψεις των νηπιαγωγών για την επίδραση της εισαγωγής της Αγγλικής στα παιδιά*

Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο:	**M**	**S.D.**
βελτιώνει συνολικά τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών	3,4	1,12
επηρεάζει αρνητικά τη μητρική γλώσσα	2,4	1,03
μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας	2,8	1,08
Τα παιδιά γενικά παρακολουθούν τις δραστηριότητες της Αγγλικής:	**M**	**S.D.**
με ενδιαφέρον	3,0	1,19
με χαρά	3,7	1,10
με αδιαφορία	2,4	1,21
Τα παιδιά που δυσκολεύονται περισσότερο στη διδασκαλία της Αγγλικής είναι:	**M**	**S.D.**
τα προνήπια	2,9	1,05
τα παιδιά μεταναστών	2,5	0,82

τα αγόρια	2,5	0,93
τα κορίτσια	1,9	0,30
τα παιδιά από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου	2,6	0,92

1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι βέβαιος/η, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απολύτως

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η χρήση από τις νηπιαγωγούς στοιχείων από τις δραστηριότητες της Αγγλικής στον δικό τους προγραμματισμό, στις δικές τους διδασκαλίες. Από τον Πίνακα 3 διαπιστώνουμε ότι οι νηπιαγωγοί σπάνια αξιοποιούν τέτοια στοιχεία στις δικές τους δραστηριότητες ή ακόμα και σε άλλες εκπαιδευτικές δράσεις, όπως είναι οι σχολικές εορτές. Επίσης σπανίως (Μ.Ο.=1,7 – 2,2) λαμβάνουν υπόψη τους δραστηριότητες Αγγλικής κατά τον σχεδιασμό των δικών τους διδασκαλιών όσον αφορά την επιλογή θεμάτων, δραστηριοτήτων, χρονικής διάρκειας. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι τα σχετικά με την Αγγλική στο νηπιαγωγείο δεν τις αφορούν, αποτελούν ευθύνη μόνο του εκπαιδευτικού της Αγγλικής και δε διαχέονται στο υπόλοιπο πρόγραμμα δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου. Είναι προφανές ότι, σύμφωνα με τα παραπάνω υπάρχουν δύο ξεχωριστά, παράλληλα και σπανίως τεμνόμενα προγράμματα στο νηπιαγωγείο: το πρόγραμμα της Αγγλικής και το υπόλοιπο πρόγραμμα που υλοποιείται με άξονα την ελληνική γλώσσα.

Πίνακας 3. *Ένταξη της Αγγλικής σε δραστηριότητες των νηπιαγωγών*

Ερωτήσεις	**M**	**S.D.**
Χρησιμοποιείτε στοιχεία από τις δραστηριότητες της Αγγλικής σε άλλες δραστηριότητες του Προγράμματος Σπουδών του νηπιαγωγείου σας;	1,6	0,60
Εντάσσετε δραστηριότητες Αγγλικής στις γιορτές (π.χ. Χριστούγεννα, Απόκριες κ.ά.) του νηπιαγωγείου σας;	2,2	1,17
Κατά τον σχεδιασμό των διδασκαλιών σας λαμβάνετε υπόψη δραστηριότητες της Αγγλικής	**M**	**S.D.**
στην επιλογή των θεμάτων διδασκαλίας;	1,7	0,92
στην επιλογή των δραστηριοτήτων που προγραμματίζετε;	1,7	0,91
στη διάρκεια του χρόνου επεξεργασίας ενός θέματος;	2,2	1,41

1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πάντοτε

Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο

Σε αυτή την ερευνητική ενότητα εντοπίζουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τα εμπόδια και τις συνθήκες που επηρεάζουν την επιτυχή εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο. Ο εντοπισμός διευκολυντικών και ανασταλτικών παραγόντων είναι σημαντικός σημασίας για την επιτυχή εισαγωγή κάθε καινοτομίας στην εκπαίδευση, όπως είναι και η εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο.

Από τον Πίνακα 4 φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί, δεν είναι βέβαιες (Μ.Ο. = 3,0 - 3,4) για την αρνητική επίδραση παραγόντων όπως είναι η γλωσσική πολυμορφία των μαθητών, η έλλειψη υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού για την Αγγλική γλώσσα, η μη σταθερή παραμονή στο σχολείο και η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Αγγλικής, η έλλειψη συνεργασίας μαζί τους, η έλλειψη δική τους υποστήριξης στον εκπαιδευτικό και στις δραστηριότητες της Αγγλικής. Αντίθετα τείνουν να συμφωνήσουν ότι η επιτυχία αυτή εξαρτάται κυρίως από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής και τη διδασκαλία του (σχεδιασμός και υλοποίηση δραστηριοτήτων), από τα παιδιά, αλλά και από την επιμόρφωση που πρέπει να έχουν νηπιαγωγοί και εκπαιδευτικοί Αγγλικής για την εισαγωγή της στο νηπιαγωγείο.

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν μία «αποξένωση» των νηπιαγωγών από τη διδασκαλία της Αγγλικής στον χώρο τους, όπως μπορεί να χαρακτηριστεί η μη βεβαιότητά τους ή η άγνοιά τους για τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Ίσως το πιο θετικό εύρημα είναι η τάση τους να συμφωνήσουν στην ανάγκη επιμόρφωσης, όπως διαπιστώθηκε και με προηγούμενη ερώτηση (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 4. *Παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο*

Η επιτυχία των δραστηριοτήτων Αγγλικής εξαρτάται από:	**M**	**S.D.**
τον/την εκπαιδευτικό της Αγγλικής	3,6	1,12
τα παιδιά	3,5	0,81
από την επιλογή και τη μεθόδευση των δραστηριοτήτων Αγγλικής	3,6	1,12
από την υποστήριξη της νηπιαγωγού	3,1	1,23

Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την επιτυχή εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο είναι:	**M**	**S.D.**
η μη σταθερή παραμονή των εκπαιδευτικών της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο	3,4	0,92
η έλλειψη σχετικού εκπαιδευτικού υλικού	3,2	1,08
η γλωσσική πολυμορφία των μαθητών των νηπιαγωγείων	3,0	0,90
η ελλιπής παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Αγγλικής	3,1	1,05
η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της Αγγλικής	3,1	1,14
η έλλειψη επιμόρφωσης νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της Αγγλικής για την εισαγωγή της στο νηπιαγωγείο	3,7	0,78

1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι βέβαιος/η, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απολύτως

Συζήτηση

Στη συζήτηση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε τα ευρήματα της έρευνάς μας ανά ερευνητική ενότητα και συνδυαστικά μεταξύ τους.

Απόψεις και στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο

Η γενική εικόνα που προκύπτει από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών είναι δείχνει ότι δεν αντιτίθενται στην εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο, καθώς τείνουν να τη θεωρούν θετική εξέλιξη (Alexiou, Penderi & Serafeim, 2021˙ Ζέρβα, 2021˙ Μοσχόβη, 2022). Ίσως αυτή η άποψη ερμηνεύεται από το γεγονός ότι εισαγωγή της Αγγλικής δεν επιφέρει ιδιαίτερες αλλαγές στον δικό τους ρόλο στο σχολείο, καθώς την ώρα των Αγγλικών παραμένουν στη σχολική αίθουσα υποβοηθώντας τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής κυρίως στον έλεγχο της σχολικής ομάδας, όπως άλλωστε προβλέπεται από το νομοθετικό πλαίσιο (Φ.Ε.Κ. 3311/2021). Ίσως έτσι εξηγείται και η διαφωνία τους με την πρόταση διακοπής της εισαγωγής της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο, καθώς και από τις υπόλοιπες απαντήσεις τους (χρήση της Αγγλικής σε δικές τους δραστηριότητες, σαφής θετική επίδρασή της στα παιδιά) δεν προκύπτουν κάποιες ιδιαίτερα θετικές εντυπώσεις από την εφαρμογή του εν λόγω προγράμματος.

Η σαφής άποψή τους ότι δεν επιθυμούν να αναλάβουν οι ίδιες τον ρόλο των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ίσως οφείλεται στην έλλειψη των κατάλληλων γνώσεων, στην έλλειψη συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών και υποστηρικτικού υλικού για την εισαγωγή της Αγγλικής, στην ανασφάλεια να αναλάβουν ρόλους και υποχρεώσεις για τις οποίες δεν έχουν εκπαιδευτεί. Αυτοί οι παράγοντες ίσως ερμηνεύουν και τη μη χρήση στοιχείων από δραστηριότητες της Αγγλικής σε άλλους τομείς του προγράμματος του νηπιαγωγείου που υλοποιείται από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς. Το εύρημα αυτό, μαζί με άλλα, δείχνει ότι παρά τη θετική άποψή τους για την εισαγωγή της Αγγλικής, στην πράξη δεν την εντάσσουν στον σχεδιασμό των διδασκαλιών τους (θέματα, δραστηριότητες διδακτικός χρόνος), δεν την ενσωματώνουν στη συνολική εκπαιδευτική δραστηριότητα του σχολείου με αποτέλεσμα το διακύβευμα περί διαθεματικής ένταξης της Αγγλικής να αποτυγχάνει στην πράξη (Αλεξίου, & Πεντέρη, 2022). Τελικά, προκύπτει ότι η Αγγλική δεν αξιοποιείται στο υπόλοιπο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, αλλά παραμένει μόνο στις δύο ώρες της εβδομάδας που προβλέπεται από το νομοθετικό πλαίσιο.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω εκτιμήσεων εξηγείται αλλά και προβληματίζει η μη σαφής διάθεση (με τάση προς συμφωνία) των νηπιαγωγών για δική τους επιμόρφωση (Alexiou, Penderi & Serafeim, 2021) σχετικά με την εισαγωγή της Αγγλικής και μεγαλύτερη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής (Fojkar & Skubic, 2017). Το εύρημα αυτό δείχνει για μία ακόμη φορά ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν μικρή τη δική τους ευθύνη και συμμετοχή για την επιτυχή εισαγωγή της Αγγλικής, όπως φαίνεται και από άλλα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 4) και, ουσιαστικά αλλά άρρητα, θεωρούν ότι στο νηπιαγωγείο συνυπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγός και Αγγλικής) και δύο ξεχωριστά αντικείμενα (Αγγλικά και το υπόλοιπο πρόγραμμα) τα οποία δε συνδέονται οργανικά μεταξύ τους. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα αρνητικό διότι δείχνει ότι στην πράξη δε εφαρμόζεται η σχετική πρόνοια για οργανική ένταξη της Αγγλικής στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου (Φ.Ε.Κ. 3311/2021). Ίσως σε αυτή την αρνητική συνθήκη οδηγούν η μη συμπερίληψη της Αγγλικής στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2023) και το εμπειρικό δεδομένο ότι οι δραστηριότητες που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί αγγλικής τις περισσότερες φορές δε συνδέονται με εκείνες του υπόλοιπου προγράμματος της νηπιαγωγού. Θεωρούμε ότι αν η εισαγωγή της Αγγλικής συμπεριλαμβανόταν ως ένας τομέας σπουδών στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2023) με ένα πλαίσιο

στοχοθεσίας και προτεινόμενων δραστηριοτήτων και αν οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής προσάρμοζαν τις δραστηριότητές τους στο θέμα το οποίο επεξεργάζεται το νηπιαγωγείο τις ημέρες διδασκαλίας της Αγγλικής, η οργανική σύνδεση της Αγγλικής με το υπόλοιπο πρόγραμμα δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου θα είχε περισσότερες ελπίδες να επιτευχθεί.

Όσον αφορά τη σχέση των παιδιών του νηπιαγωγείου με την Αγγλική, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν τις δραστηριότητες της ξένης γλώσσας με χαρά, συναίσθημα και συμπεριφορά που μπορεί να οφείλονται και στο νέο και διαφορετικό αντικείμενο απασχόλησης (Αγγλική) και στο νέο πρόσωπο (εκπαιδευτικό Αγγλικής) που εισέρχεται στο νηπιαγωγείο, αλλά και στις δραστηριότητες που οργανώνονται. Όλα αυτά είναι στοιχεία που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, ώστε όλα τα θετικά να διατηρηθούν και να επεκταθούν.

Όμως, αν και τείνουν να θεωρήσουν θετική την εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο, δεν έχουν σαφή εικόνα για το αν αυτή επιδρά θετικά ή αρνητικά στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, με μία μικρή τάση προς τη θετική επίδραση. Τα δύο αυτά αποτελέσματα φαίνεται να είναι αντιφατικά, καθώς το δεύτερο δε δικαιολογεί το πρώτο, εκτός αν οι νηπιαγωγοί κρίνουν την εισαγωγή της Αγγλικής ως θετική με άλλα κριτήρια πέραν της επίδρασής της στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Οι επιστημονικές απόψεις σχετικά με το ότι η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν εμποδίζει την κατάκτηση της μητρικής (Bialystok, 2009) δε φαίνεται να επιβεβαιώνονται από τις απόψεις και τις παρατηρήσεις των νηπιαγωγών. Ιδιαίτερα προβληματίζει το αποτέλεσμα ότι οι νηπιαγωγοί τοποθετούνται μεταξύ αβεβαιότητας και διαφωνίας για το αν δυσκολεύονται στην επαφή με την Αγγλική παιδιά από διάφορες ηλικιακές, κοινωνικές, γλωσσικές ομάδες (με εξαίρεση τη βεβαιότητά τους ότι δε δυσκολεύονται τα κορίτσια). Θα αναμέναμε ότι ένεκα της παρουσίας τους στην αίθουσα κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής, παρακολουθώντας τα παιδιά, θα είχαν πιο σαφή εικόνα για το θέμα αυτό; Μήπως η έλλειψη μιας σαφούς εικόνας ερμηνεύεται από τη θεώρηση της διδασκαλίας της Αγγλικής ως κάτι που βρίσκεται εκτός του δικού τους προγράμματος δραστηριοτήτων, της δικής τους ευθύνης και, επομένως, δεν τις αφορά;

Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο

Οι νηπιαγωγοί της έρευνάς μας όσον αφορά τον εντοπισμό των παρα-

γόντων και των συνθηκών που επιδρούν αρνητικά στην εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο, εμφανίζονται αβέβαιες για τον αρνητικό ρόλο της δικής τους ελλιπούς υποστήριξης και συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής, της ελλιπούς παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών Αγγλικής (Ζέρβα, 2021) αλλά και της έλλειψης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Δηλαδή, δεν μπορούν με βεβαιότητα να δηλώσουν αν οι παραπάνω παράγοντες δυσχεραίνουν την εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο. Αντίθετα, τείνουν έντονα να συμφωνήσουν ότι μεγαλύτερο ρόλο στην επιτυχία της Αγγλικής παίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής και οι δραστηριότητες που πραγματοποιεί, στοιχείο που δείχνει ότι θεωρούν τον εκπαιδευτικό ως αποφασιστικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως έχει φανεί και από άλλες έρευνες. Δυσερμήνευτες είναι οι αντιφατικές απόψεις τους ως προς την επίδραση των παιδιών στην επιτυχία της Αγγλικής, αφού από τη μία τείνουν να συμφωνήσουν ότι η σχολική ομάδα επηρεάζει της επιτυχία αυτή (Μ.Ο.= 3,5) ενώ από την άλλη δεν είναι βέβαιες αν η γλωσσική πολυμορφία της τάξης αποτελεί εμπόδιο για την εισαγωγή της Αγγλικής (Μ.Ο.=3,0). Έτσι, ανακύπτει το ερώτημα «Ποια χαρακτηριστικά των παιδιών μπορεί να είναι εκείνα που επηρεάζουν την επιτυχή εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο;».

Αντιφατικές θεωρούμε και τις απαντήσεις τους ότι αφενός δεν είναι βέβαιες ότι η υποστήριξή τους στον εκπαιδευτικό της Αγγλικής (Μπούρα & Ππαδοπούλου, 2021) επηρεάζει την επιτυχία των δραστηριοτήτων του, αφετέρου συμφωνούν ότι η έλλειψη επιμόρφωσης και των δύο επηρεάζει αρνητικά την επιτυχία της Αγγλικής. Διερωτώμεθα, λοιπόν: «Αφού η υποστήριξή τους δεν επηρεάζει την επιτυχία της Αγγλικής, γιατί συμφωνούν με την επιμόρφωσή τους, η οποία θα προσανατολίζεται προς την υποστήριξη του εκπαιδευτικού Αγγλικής;». Τουλάχιστον είναι θετική η θέλησή τους για επιμόρφωση στην εισαγωγή της Αγγλικής, όπως φάνηκε και από προηγούμενες απαντήσεις (βλ. Πίνακα 1), τόσο των ίδιων όσο και των εκπαιδευτικών Αγγλικής (Καπόγιαννη, 2021˙ Ζέρβα 2021).

Συμπεράσματα – Περιορισμοί – Προτάσεις

Η έρευνά μας κατέληξε στα ακόλουθα κύρια συμπεράσματα:

- Οι νηπιαγωγοί θεωρούν θετική την εισαγωγή της Αγγλικής, δηλώνουν ότι δε φέρνει αλλαγές στις υποχρεώσεις και στον χρόνο τους εντός σχολείου, αλλάδεν επιθυμούν να αναλάβουν οι ίδιες τις δρα-

στηριότητες της Αγγλικής, και μάλιστα δεν εντάσσον τέτοιες δραστηριότητες στον εκπαιδευτικό τους σχεδιασμό.

- Θεωρούν ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν με χαρά τις δραστηριότητες Αγγλικής, δεν είναι όμως βέβαιες αν αυτές επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών ούτε είναι βέβαιες για το αν διαφορετικές ηλικιακές, κοινωνικές και γλωσσικές ομάδες παιδιών δυσκολεύονται με τις δραστηριότητες Αγγλικής.
- Ως κύριο παράγοντα που επιδρά στην επιτυχία της εισαγωγής της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο θεωρούν τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής και τις διδακτικές του επιλογές, ενώ για άλλους παράγοντες (έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού, υποστήριξης από τη νηπιαγωγό κ.ά.) δεν έχουν διαμορφώσει σαφή άποψη.
- Σημαντική είναι η διάθεσή τους για επιμόρφωση στο θέμα της εισαγωγής της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο.
- Γενικό συμπέρασμα, στο οποίο οδηγούμαστε τόσο από τις σαφείς θέσεις που εξέφραζαν σε κάποιες ερωτήσεις όσο και από την έλλειψη σαφών θέσεων σε άλλες ερωτήσεις (με κυρίαρχη επιλογή της απάντησης «Δεν είμαι βέβαιος/η») είναι ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν μεν θετική την εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο, αλλά ταυτόχρονα δεν την ενσωματώνουν στο όλο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, για το σχεδιασμό του οποίου είναι υπεύθυνες οι ίδιες. Εικάζουμε ότι η μη συμπερίληψη της Αγγλικής στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2023) και η ελλιπής κοινή επιμόρφωση νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών Αγγλικής αποτελούν τις βασικές αιτίες αυτής της διχοτομικής προσέγγισης.

Τα συμπεράσματα της έρευνας υπόκεινται στους εξής περιορισμούς;

- Το δείγμα της έρευνας είναι περιορισμένο αριθμητικά και προέρχεται από βολική δειγματοληψία. Ενδεχομένως ένα μεγαλύτερο σε αριθμό υποκειμένων και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα να οδηγούσε σε διαφορετικά αποτελέσματα.
- Το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου μας βοήθησε να εντοπίσουμε γενικές τάσεις στις απόψεις των νηπιαγωγών, αλλά όχι λεπτές διακρίσεις και βαθύτερες αιτιολογήσεις των τάσεων αυτών. Ένα άλλο ερευνητικό εργαλείο ενδεχομένως θα πρόσφερε διαφορετικές απαντήσεις στα κύρια ερευνητικά μας ερωτήματα.

Με βάση όλα τα παραπάνω καταθέτουμε τις ακόλουθες προτάσεις τόσο για μελλοντική έρευνα όσο και για δράσεις εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής πράξης.

- Οι μελλοντικές έρευνες για την εισαγωγή της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο καλό είναι να διεξαχθούν με μεγαλύτερο δείγμα και κατά το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό με κριτήριο τη γεωγραφική θέση και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγείω.
- Καλό είναι να χρησιμοποιηθούν και ποιοτικές μέθοδοι έρευνας (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις δραστηριοτήτων, καταγραφές προγραμμάτων διδασκαλίας σε νηπιαγωγεία, μελέτη φακέλων παιδιών κ.ά.) ώστε να έχουμε καλύτερη γνώση όχι μόνο για τις απόψεις των νηπιαγωγών αλλά και για τις πρακτικές που εφαρμόζονται στα νηπιαγωγεία από τις ίδιες και τους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής.
- Το θέμα της εισαγωγής της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να διερευνηθεί και με άλλες ομάδες, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής, οι γονείς των παιδιών (Μπούρα & Ππαδοπούλου, 2021) και τα ίδια τα παιδιά. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε μετά από μια τετραετία εφαρμογής της καινοτομίας αυτής τις απόψεις όσων εμπλέκονται σε αυτήν. Ιδιαίτερα χρήσιμη θα είναι και η διεξαγωγή διαχρονικών μελετών κυρίως με τα παιδιά, από τις οποίες θα φανούν τα αποτελέσματα της εισαγωγής της Αγγλικής σε βάθος χρόνου.
- Η διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος της Αγγλικής για το νηπιαγωγείο ενταγμένου ως τομέα στο ισχύον Πρόγραμμα σπουδών για την Προσχολική εκπαίδευση εκτιμούμε ότι θα βοηθήσει στην αναγνώριση των δραστηριοτήτων Αγγλικής ως ισότιμων με εκείνες του υπόλοιπου προγράμματος και θα συμβάλλει στην ενεργότερη ένταξη της Αγγλικής στον διδακτικό σχεδιασμό του νηπιαγωγείου.
- Η οργανική ένταξη των δραστηριοτήτων Αγγλικής στον σχεδιασμό του νηπιαγωγείου (π.χ. θέμα, δραστηριότητες) θα πρέπει να προκύψει από τη συνεργασία και την αλληλοαναγνώριση και την αλληλοϋποστήριξη ως ισότιμων των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών αγγλικής, με την κατάλληλη επιστημονική καθοδήγηση. Η συνάφεια των δραστηριοτήτων Αγγλικής με τις δραστηριότητες του υπόλοιπου προγράμματος της ημέρας διδασκαλίας της κρίνεται ως απαραίτητη συνθήκη για την οργανική ένταξη της Αγγλικής.
- Η δημιουργία υποστηρικτικού υλικού για τη διδασκαλία της Αγγλικής στο νηπιαγωγείο θα έπρεπε να υποβοηθείται από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς, αλλά, δυστυχώς, αυτό δε συμβαίνει για κανέναν τομέα δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου και οι νηπι-

αγωγοί αναζητούν και δημιουργούν μόνες τους το εκάστοτε απαιτούμενο παιδαγωγικό υλικό.

- Η πρόβλεψη για τη διαχείριση των ευαίσθητων μαθητικών ομάδων κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής θα βοηθήσει στην καλύτερη προσέγγισή τους και στην αποφυγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων.
- Η επιμόρφωση νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών Αγγλικής για την εισαγωγή της γλώσσας αυτής στο νηπιαγωγείο με εξειδικευμένα προρράμματα που θα αναφέρονται στις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης ηλικίας (Garton & Copland, 2019), θα βοηθήσει στην καλύτερη συνεργασία, αλληλοϋποστήριξη των δύο εκπαιδευτικών κλάδων και στην οργανική ένταξη της Αγγλικής στον από κοινού σχεδιασμό για το νηπιαγωγείο.

Οι γενικά ουδέτερες προς θετικές απόψεις και στάσεις των νηπιαγωγών δείχνουν ότι τουλάχιστον δεν απορρίπτουν την εισαγωγή της Αγγλικής, αλλά επισημαίνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζονται, οι οποίες χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση και σοβαρές ενέργειες από τους ιθύνοντες της εκπαίδευσης για να επιτύχει η νέα αυτή «καινοτομία».

Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Θ. (2019). Οδηγός Νηπιαγωγού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας (4-6 ετών), Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. http://www.greeklanguage.gr/certification/research/show.html?id=25

Αλεξίου, Θ., &Πεντέρη, Ε. (Επιμ.). (2022). *Εκπαιδευτικά σενάρια ΕΑΝ*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ). https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.341660

Alexiou, T. (2020). Introducing EFL in Preschools: Facts and Fictions. In W. Zoghbor T.Alexiou (Eds.) *Advancing English Language Education,* 61-74. Zayed University Press.

Alexiou, T., Penderi, Ef. & Serafeim, M. (2021). The pilot phase of the introduction of English in greek state pre-primary schools: portraying stakeholders' perceptions. *Journal of Applied Linguistics, 34*, https://doi.org/10.26262/jal.v0i34.8517

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, *12*(1), 3–11. https://doi.org/10.1017/S1366728908003477

European Commission / Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2011). *Language Learning at Pre-Primary School Level: Making it Efficient and Sustainable, a Policy Handbook*. Commission Staff Working Paper. Brussels, SEC (2011) 928 final. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook_en.pdf

Ζέρβα, Ελ. (2021). Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για το πιλοτικό πρόγραμμα εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας ως ξένης στο ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο (Διπλωματική εργασία). Ε.Α.Π.

Fojkar, M. D., & Skubic, D. (2017). Pre-Service Preschool Teachers' Beliefs about Foreign Language Learning and Early Foreign Language Teaching in Slovenia. *Center for Educational Policy Studies Journal, 7*(4), 85-104.

Garton, S. & Copland, F. (2019). *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3–12-year-olds* (2nd ed.). British Council/Education Publishing.

Καπόγιαννη, Β. (2021). Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας νηπιαγωγείων σχετικά με τις ανάγκες επιμόρφωσής τους κατά την πιλοτική ενσωμάτωση της Αγγλικής γλώσσας ως ξένη γλώσσα σε μαθητές δημόσιων νηπιαγωγείων της Ελλάδας το σχολικό έτος 2020-2021 (Διπλωματική εργασία). Ε.Α.Π. https://apothesis.eap.gr/archive/item/87138

Μοσχόβη, Φ.-Χ. (2022). Διερεύνηση απόψεων νηπιαγωγών για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο (Διπλωματική εργασία). Π.Τ.Π.Ε. Παν. Κρήτης

Μπούρα, Στ. & Ππαδοπούλου Ολ. (2021). Πιλοτικό πρόγραμμα «Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο». Υλοποίηση στην πράξη. *International Journal of Educational Innovation, 3*(4), 163-173.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ). (2021α). *Οδηγός για την εισαγωγή των αγγλικών στο νηπιαγωγείο*.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021β) Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. *Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων*. Ανακτήθηκε από https://www.minedu.gov.gr/news/49336-06-07-21-eisagogi-tis-agglikis-glossas-sto-programma-tou-nipiagogeiou

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2023). Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση.

Φ.Ε.Κ. 3311/2021, Αριθμ. Φ.80378/ΤΔ4 (2). Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.

Θεατροπαιδαγωγικές Πρακτικές και Δημιουργικότητα στο Νηπιαγωγείο

Ασημίνα Τσακνάκη
Νηπιαγωγός & Απόφοιτος ΜΑ Παραστατικές Τέχνες, ΕΑΠ
minatsaknaki@gmail.com

Αντώνης Λενακάκης
Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής, ΑΠΘ
alen@auth.gr

Θεοδώρα Παπαϊωάννου
Διδάκτορας ΠΤΔΕ & Μεταδιδάκτορας ερευνήτρια ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
thpapaio@uth.gr

Περίληψη

Οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές δημιουργούν ένα πολυαισθητηριακό μαθησιακό περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και έκφρασης στην προσχολική ηλικία. Η παρούσα έρευνα διερευνά τη συμβολή συγκεκριμένων θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην ενίσχυση της δημιουργικότητας νηπίων, εστιάζοντας στις διαστάσεις της πρωτοτυπίας, της ευχέρειας και της φαντασίας. Η μελέτη βασίστηκε σε μικτή ερευνητική προσέγγιση και υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2024–2025 σε ένα νηπιαγωγείο, με τη συμμετοχή είκοσι (20) παιδιών ηλικίας 4 και 5 ετών. Πραγματοποιήθηκαν δεκατρείς (13) θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, οι οποίες αξιοποίησαν παραμύθια παιδικής λογοτεχνίας. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Thinking Creatively in Action and Movement (TCAM), ενώ τα ποιοτικά δεδομένα προέκυψαν από συμμετοχική παρατήρηση, αναστοχαστικό ημερολόγιο και παιδικά τεκμήρια. Τα αποτελέσματα δείχνουν στατιστικά και παιδαγωγικά σημαντική ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων, επιβεβαιώνοντας την παιδαγωγική αξία των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, δημιουργικότητα, Προσχολική εκπαίδευση, μικτή έρευνα

Abstract

Drama/theatre-pedagogical practices create a multisensory learning environment that fosters the development of creative thinking and expression in early childhood education. The present study investigates the contribution of specific drama/theatre-pedagogical practices to the enhancement of creativity in preschool children, focusing on the dimensions of originality, fluency, and imagination. The research adopted a mixed-methods approach and was conducted during the 2024–2025 school year in a kindergarten setting, involving twenty (20) children aged four and five. Thirteen (13) drama/theatre-pedagogical interventions were implemented, drawing on children's literature picture books. Quantitative data were collected using the Thinking Creatively in Action and Movement (TCAM) instrument, while qualitative data were obtained through participatory observation, a reflective journal, and children's artefacts. The findings indicate a statistically and pedagogically significant enhancement of children's creativity following the interventions, confirming the educational value of drama/theatre-pedagogical practices in early childhood education.

Key-Words: drama/theatre-pedagogical activities, creativity, Preschool education, mixed research

Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα αναγνωρίζεται ως βασική δεξιότητα ζωής και κρίσιμο στοιχείο της σύγχρονης εκπαίδευσης, καθώς συνδέεται με την ικανότητα προσαρμογής, επίλυσης προβλημάτων και καινοτόμου σκέψης (OECD, 2022). Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις την αντιμετωπίζουν όχι ως έμφυτο χαρακτηριστικό, αλλά ως δυναμική διαδικασία που μπορεί να καλλιεργηθεί από τα πρώτα χρόνια της ζωής (Noorkholisoh, 2021). Η προσχολική ηλικία θεωρείται ιδιαίτερα πρόσφορη για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, καθώς τα παιδιά χαρακτηρίζονται από έντονη φαντασία, αυθορμητισμό και διάθεση για πειραματισμό (Gao, et al., 2024).

Στο πρόσφατο ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, η δημιουργικότητα κατέχει κεντρική θέση ως βασικό «Εργαλείο Σκέψης», σε συνάρτηση με την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τη

στοχαστική λήψη αποφάσεων (ΦΕΚ Β 687/10-2-2023). Η εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ενισχύει περαιτέρω τη συστηματική καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται η δημιουργικότητα (ΥΑ 94236/ΓΔ4/2021).

Στο πλαίσιο αυτό, οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές συνιστούν ένα ισχυρό παιδαγωγικό μέσο, καθώς συνδυάζουν τη σωματική έκφραση, το παιχνίδι ρόλων και τη φαντασία, ενισχύοντας τη βιωματική και συνεργατική μάθηση. Όπως έχει επισημανθεί στη σχετική βιβλιογραφία, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της ενσυναίσθησης των παιδιών (Κοντογιάννη, 2001· Λενακάκης, 2018).

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη συμβολή θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην προσέγγιση παραμυθιών με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των νηπίων, εστιάζοντας στις διαστάσεις της πρωτοτυπίας, της ευχέρειας και της φαντασίας, όπως αυτές αναδύονται μέσα από την εκπαιδευτική πράξη.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Οι πρακτικές από το ρεπερτόριο της Θεατροπαιδαγωγικής δημιουργούν ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον αγωγής και εκπαίδευσης. Η εφαρμογή τους στην Προσχολική εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και έκφρασης των νηπίων, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται εναλλακτικά και να πειραματίζονται με δημιουργικό τρόπο. Η δημιουργικότητα που αναπτύσσεται μέσω του δράματος εκδηλώνεται ως ευελιξία, πρωτοτυπία, ικανότητα σύνθεσης και παραγωγή καινοτόμων ιδεών ή προϊόντων, δεξιότητες που αφορούν τη δημιουργική σκέψη. Όλα αυτά τα στοιχεία έχουν αναδειχθεί από σημαντικούς θεωρητικούς (Craft, 2002· Gardner, 2008· Ξανθάκου, 1998· Sternberg, 1985). Έρευνες των τελευταίων χρόνων δείχνουν πως τέτοιες δράσεις ενισχύουν στοιχεία της δημιουργικής σκέψης, όπως η ευελιξία, η φαντασία και η πρωτοτυπία. Για παράδειγμα, η μελέτη των Gultekin και Vural (2019), που εφαρμόστηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, έδειξε ότι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που συνδύαζε δραματοποίηση με δημιουργικές δραστηριότητες STEM είχε σημαντική επίδραση στη ενίσχυση της δημιουργικής τους σκέψης. Η έρευνα αυτή δείχνει ότι η δημιουργικότητα μπορεί να βελτιωθεί και μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις, όταν περιλαμβάνουν παιχνίδι και αυθόρμητη έκφραση. Επίσης, ο Méndez (2019), μέσα από

έρευνα που εστίασε στον θεατρικό αυτοσχεδιασμό, παρατήρησε ότι παιδιά που συμμετείχαν σε σειρά θεατρικών συνεδριών αύξησαν σημαντικά την ευχέρεια, την ευρηματικότητα και τη φαντασία τους. Αυτό καταδεικνύει τη δύναμη του θεάτρου όχι μόνο ως μορφή τέχνης, αλλά και ως εργαλείο σκέψης και έκφρασης.

Παρόμοια ευρήματα καταγράφηκαν και από τους Zafar Iqbal et al. (2023), οι οποίοι μελέτησαν την επίδραση του φανταστικού παιχνιδιού σε παιδιά 3½–5 ετών. Μετά από εννέα εβδομάδες παιχνιδιού, τα παιδιά εμφάνισαν πιο ζωηρή φαντασία, μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης και υψηλότερη δημιουργική εμπλοκή. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ακόμη και απλές μορφές παιχνιδιού, χωρίς αυστηρή καθοδήγηση, μπορούν να ενισχύσουν την ικανότητα του παιδιού να παράγει νέες και αυθεντικές ιδέες. Στην ελληνική πραγματικότητα, οι Panagiotaki et al. (2023) επικεντρώθηκαν στη χρήση του παραμυθιού και του θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη του νηπιαγωγείου και παρατήρησαν ότι τα παιδιά βελτίωσαν τόσο τη γλωσσική τους έκφραση όσο και τη φαντασία τους. Η αφήγηση ιστοριών και η συμμετοχή σε θεατρικές δραστηριότητες ενίσχυσαν την ικανότητά τους να σκέφτονται ελεύθερα και να συνδυάζουν διαφορετικές ιδέες.

Οι παραπάνω ενδεικτικές μελέτες δείχνουν ότι η δημιουργικότητα καλλιεργείται ουσιαστικά όταν τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να παίξουν, να φανταστούν, να δημιουργήσουν και να εκφραστούν ελεύθερα, μέσα από δραστηριότητες που ενεργοποιούν το σώμα, το συναίσθημα και τη φαντασία τους. Συναφή ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη της πρωτοτυπίας, ευχέρειας και φαντασίας στα νήπια (Beghetto, 2021· Kaufman, 2018· Λενακάκης, 2015· Mellou, 1995· Méndez, 2019· Momeni et al., 2017· Panagiotaki et al., 2023).

Ειδικότερα, οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, λόγω του συνεργατικού και βιωματικού τους χαρακτήρα όταν εφαρμόζονται σε διαθεματικά μαθησιακά περιβάλλοντα αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και έκφρασης, υπό την έννοια ότι μέσα από τέτοιες δραστηριότητες, τα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται εναλλακτικά, να αυτενεργούν, να πειραματίζονται και να βλέπουν τον κόσμο μέσα από ένα δημιουργικό πρίσμα (Κοντογιάννη, 2008· Λενακάκης, 2024· Πίγκου-Ρεπούση, 2019).

Εν κατακλείδι, η δημιουργικότητα στο πλαίσιο της Θεατροπαιδαγωγικής έχει πολλαπλές εφαρμογές και μπορούμε να την προσεγγίσου-

με μέσα από διάφορες οπτικές. Συγκριμένα, μέσω των δραστηριοτήτων του δράματος η δημιουργικότητα των μαθητών μπορεί να εκφραστεί ως νοητική ευελιξία, ως πρωτοτυπία σκέψης, ως ικανότητα σύνθεσης, ως ικανότητα μετασχηματισμών, ως ικανότητα επεξεργασίας, ως ικανότητα δημιουργίας νέων «προϊόντων», ικανότητες που αφορούν την έννοια της δημιουργικότητας (Craft et al., 2012· Gardner, 2008· Lenakakis & Partsakoulaki, 2025).

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε μικτή ερευνητική προσέγγιση, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, με στόχο τη σφαιρική διερεύνηση της συμβολής των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των νηπίων. Ως ερευνητικός σχεδιασμός επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης, η οποία κρίθηκε κατάλληλη για την εις βάθος ανάλυση της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών στο φυσικό περιβάλλον της σχολικής τάξης (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές: (α) ενισχύουν τη φαντασία και τη δημιουργική έκφραση των νηπίων και (β) προάγουν την ανάπτυξη της πρωτοτυπίας και της ευχέρειας στη δημιουργική τους σκέψη.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν είκοσι (20) παιδιά προσχολικής ηλικίας, δέκα (10) νήπια και δέκα (10) προνήπια, ηλικίας 4 και 5 ετών, τα οποία φοιτούσαν στο ίδιο νηπιαγωγείο. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με στρατηγική ευκολίας, ενώ σε όλα τα στάδια της έρευνας τηρήθηκαν οι αρχές της ανωνυμίας, της εμπιστευτικότητας και της γονικής συναίνεσης (Cohen et al., 2018· Τσιώλης, 2015).

Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του εργαλείου Thinking Creatively in Action and Movement (TCAM), το οποίο αξιολογεί βασικές διαστάσεις της δημιουργικής σκέψης, όπως η πρωτοτυπία, η ευχέρεια και η φαντασία, μέσω κινητικών και συμβολικών δραστηριοτήτων (Lenakakis & Partsakoulaki, 2025). Το εργαλείο χορηγήθηκε πριν και μετά την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, επιτρέποντας τη συγκριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, αναστοχαστικού ημερολογίου της ερευνήτριας και ανάλυσης παιδικών τεκμηρίων (εργασίες και κατασκευές). Η τριγωνοποίηση των

δεδομένων ενίσχυσε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων, επιτρέποντας τη διασταύρωση και ερμηνεία των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων (Τσιώλης, 2018).

Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα

Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2025 (Ιανουάριο-Απρίλιο) και κατά τη διάρκειά της πραγματοποιήθηκαν δεκατρείς (13) δίωρες παρεμβάσεις. Στις παρεμβάσεις χρησιμοποιήθηκαν θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές για την προσέγγιση των παραμυθιών: ***Έλμερ*** *του* David McKee *και* ***Ο Βάτραχος κι ο Ξένος*** *του* Max Velthuijs, καθώς η αξιοποίησή των παραμυθιών στο νηπιαγωγείο προάγει την αυτενέργεια, τη φαντασία και την προσωπική έκφραση των παιδιών και συμβάλλει στην ενίσχυση της δημιουργικότητας (Sotiropoulou & Kasapi, 2022). Ειδικότερα, η αξιοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην προσέγγιση των παραμυθιών ενισχύει τη δημιουργικότητα μέσω της ανάληψης ρόλων και της αυτοσχέδιας θεατρικής έκφρασης (Παπαϊωάννου, 2016). Σε όλες τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ακολουθήθηκε η ίδια δομή. Ξεκινούσαν με παιχνίδια ενεργοποίησης, ακολουθούσε η κύρια δραστηριότητα που τη συνόδευε μια άσκηση αποφόρτισης και ολοκληρωνόταν με τη φάση αναστοχασμού στο τέλος κάθε παραμυθιού. Συνοπτικά, οι θεατρικές πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής: ασκήσεις σωματικής ενεργοποίησης, «Δάσκαλος σε ρόλο», «Καταιγισμός ιδεών», «Δραματοποίηση παραμυθιού», «Παγωμένη εικόνα», «Ρόλος στον τοίχο», «Καυτή/ανακριτική καρέκλα» και «Διάδρομος της συνείδησης» (Κοντογιάννη, 2008, 2012· Λενακάκης, 2015 · Πίγκου-Ρεπούση, 2019).

Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων, όπως αναφέρθηκε, χρησιμοποιήθηκε το τεστ δημιουργικότητας Thinking Creatively in Action and Movement (TCAM) Torrance test (Lenakakis & Partsakoulaki, 2025). Για τη διερεύνηση της αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου υπολογίστηκε ο συντελεστής α του Cronbach (Cronbach, 1951), ο οποίος αποτιμά την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων ενός εργαλείου μέτρησης. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η ανάλυση αξιοπιστίας εφαρμόστηκε στη δεύτερη δραστηριότητα του τεστ δημιουργικότητας TCAM, η οποία περιλάμβανε έξι ερωτήσεις που αξιολογούσαν τις μιμητικές και συμβολι-

κές κινητικές δεξιότητες των παιδιών. Η τιμή του Cronbach's α για τις έξι ερωτήσεις πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων ανήλθε σε 0,810, ενώ μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων αυξήθηκε σε 0,837. Και οι δύο τιμές ξεπερνούν το ελάχιστα αποδεκτό όριο των 0,7 και υποδηλώνουν υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνοχής. Αυτό καταδεικνύει ότι το επιμέρους τμήμα του εργαλείου που αξιολόγησε τις κινητικές αναπαραστάσεις παρουσίασε επαρκή αξιοπιστία τόσο πριν όσο και μετά τις παρεμβάσεις, διασφαλίζοντας έτσι τη σταθερότητα και εγκυρότητα των μετρήσεων για τις συγκεκριμένες δεξιότητες.

Το εργαλείο αυτό περιλάμβανε δύο κύριες δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για την αποτίμηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Η Πρώτη Δραστηριότητα εστίαζε στην αξιολόγηση βασικών διαστάσεων της δημιουργικότητας των παιδιών και στο πλαίσιο της, μετρήθηκαν οι εξής πτυχές: η Ευχέρεια, η Πρωτοτυπία και η Φαντασία. Αυτές οι μετρήσεις αποσκοπούσαν στην καταγραφή των βασικών επιδόσεων των παιδιών. Η Δεύτερη Δραστηριότητα σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών, εστιάζοντας στην ικανότητά τους να μιμηθούν κινήσεις και να εκτελέσουν συμβολικές πράξεις. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογήθηκε η αναπαράσταση κινήσεων όπως του δέντρου στον άνεμο, του λαγού, του ψαριού και του φιδιού, καθώς και η εκτέλεση συμβολικών πράξεων όπως η οδήγηση αυτοκινήτου και η ώθηση ελέφαντα. Η ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων για αυτές τις μιμητικές ασκήσεις περιλάμβανε την κατανομή των επιδόσεων σε κατηγορίες όπως "λίγη κίνηση", "επαρκής μίμηση", "πολύ καλή μίμηση" και "άριστη μίμηση", ενώ υπολογίστηκε και ένα γενικό σκορ (μέση τιμή) από το άθροισμα των έξι επιμέρους αξιολογήσεων των κινήσεων. Επιπρόσθετα, ποσοτικοποιήθηκε ο χρόνος περάτωσης των δραστηριοτήτων από τους συμμετέχοντες, με τη μέση τιμή να υπολογίζεται σε λεπτά.

Η διαδικασία συλλογής των ποσοτικών δεδομένων έλαβε χώρα σε δύο φάσεις: πριν την εφαρμογή της εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και μετά την ολοκλήρωσή τους, με σκοπό τη συγκριτική αξιολόγηση των επιδόσεων. Το δείγμα της μελέτης, για το οποίο ήταν διαθέσιμα δεδομένα φύλου, αποτελούνταν από 20 παιδιά, εκ των οποίων 8 ήταν αγόρια και 12 κορίτσια. Η ηλικιακή σύνθεση του δείγματος ήταν ομοιόμορφα κατανεμημένη, με 10 προνήπια (50%) και 10 νήπια (50%).

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Στο πλαίσιο της περιγραφικής ανάλυσης, υπολογίστηκαν συχνότητες (Frequency) και

ποσοστά (Percent) για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως το φύλο και η ηλικιακή ομάδα. Για τις συνεχείς μεταβλητές, όπως οι διαστάσεις της δημιουργικότητας, το γενικό σκορ των κινητικών δεξιοτήτων και ο χρόνος περάτωσης των δραστηριοτήτων, υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές (Mean, M) τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση. Για την αξιολόγηση των επιμέρους κινητικών δεξιοτήτων, αναλύθηκαν επίσης τα ποσοστά των παιδιών που κατετάγησαν σε διαφορετικά επίπεδα επίδοσης (π.χ., "λίγη κίνηση", "επαρκής", "πολύ καλή μίμηση", "άριστη μίμηση").

Όσον αφορά την προ-παρεμβατική φάση, στην πρώτη δραστηριότητα οι μέσες τιμές (Mean, M) διαμορφώθηκαν ως εξής: Ευχέρεια M=50.60, Πρωτοτυπία M=65.70 και Φαντασία M=16.00 (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: *Μέσες τιμές μεταβλητών Δραστηριότητας 1, πριν τις παρεμβάσεις*

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΕΥΧ PRE	20	20	77	50,60	15,429
ΠΡΩΤ PRE	20	25	110	65,70	24,555
ΦΑΝΤ PRE	20	12	21	16,00	2,492
Valid N (listwise)	20				

Στην ίδια φάση, για τη δεύτερη δραστηριότητα, οι μέσες τιμές που προέκυψαν από τα αθροίσματα των έξι επιμέρους αξιολογήσεων των κινητικών δεξιοτήτων κυμάνθηκαν στο επίπεδο του «Επαρκούς», με το συνολικό μέσο σκορ να ανέρχεται σε 15,95 (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: *Μέση τιμή αθροισμάτων, πριν τις παρεμβάσεις*

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
SCORE PRE	20	12	21	15,95	2,502
Valid N (listwise)	20				

Πριν από την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, κρίθηκε αναγκαία η ποσοτικοποίηση του χρόνου που απαιτείτο για την ολοκλήρωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων από τους συμμετέχοντες. Η μέση τιμή του χρόνου περάτωσης των δραστηριοτήτων πριν τις παρεμβάσεις υπολογίστηκε σε 4,95 μονάδες χρόνου και συγκεκριμένα λεπτά (βλ. Πίνακα 3).

***Πίνακας* 3:** *Μέση τιμή του χρόνου περάτωσης των δραστηριοτήτων, πριν τις παρεμβάσεις*

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΧΡΟΝΟΣ PRE	20	4	7	4,95	,887
Valid N (listwise)	20				

Όσον αφορά τη φάση μετά την παρέμβαση, οι μέσες τιμές για την πρώτη δραστηριότητα διαμορφώθηκαν ως εξής: Ευχέρεια M=67.95, Πρωτοτυπία M=101.50 και Φαντασία M=19.95 (βλ. Πίνακα 4).

***Πίνακας* 4:** *Μέσες τιμές μεταβλητών Δραστηριότητας 1, μετά τις παρεμβάσεις*

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΕΥΧ POST	20	39	90	67,95	15,766
ΠΡΩΤ POST	20	52	150	101,50	27,362
ΦΑΝΤ POST	20	15	24	19,95	2,800
Valid N (listwise)	20				

Για τη δεύτερη δραστηριότητα, οι μέσες τιμές αξιολόγησης που προέκυψαν από τα αθροίσματα των έξι επιμέρους αξιολογήσεων των κινήσεων μετά την παρέμβαση κυμάνθηκαν στο επίπεδο του «Επαρκούς» προς «Πολύ καλή μίμηση», και το συνολικό μέσο σκορ ανήλθε σε 19,95 (βλ. Πίνακα 5).

***Πίνακας* 5:** *Μέση τιμή αθροισμάτων, μετά τις παρεμβάσεις*

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
SCORE POST	20	15	24	19,95	2,800
Valid N (listwise)	20				

Μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, κρίθηκε αναγκαία η ποσοτικοποίηση του χρόνου που απαιτείτο για την ολοκλήρωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων από τους συμμετέχοντες. Η μέση τιμή του χρόνου περάτωσης των δραστηριοτήτων μετά τις παρεμβάσεις υπολογίστηκε σε 4,05 μονάδες χρόνου και συγκεκριμένα λεπτά (βλ. Πίνακα 6). Αυτή η διφασική συλλογή ποσοτικών δεδομένων επέτρεψε την

καταγραφή και σύγκριση των επιδόσεων για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων.

Πίνακας 6: *Μέση τιμή του χρόνου περάτωσης των δραστηριοτήτων, μετά τις παρεμβάσεις*

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΧΡΟΝΟΣ POST	20	3	5	4,05	,394
Valid N (listwise)	20				

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν είχαν ως αποτέλεσμα στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση τόσο στα επιτευχθέντα σκορ των μαθητών όσο και στον χρόνο που απαιτήθηκε για την περάτωση των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, μετά τις παρεμβάσεις, παρατηρήθηκε αύξηση των αθροιστικών σκορ των μαθητών, υποδεικνύοντας σαφή βελτίωση στις υπό εξέταση δεξιότητες. Παράλληλα, καταγράφηκε σημαντική μείωση στους χρόνους περάτωσης των δραστηριοτήτων, γεγονός που υποδηλώνει αυξημένη αποτελεσματικότητα και ευχέρεια στην εκτέλεσή τους (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7: *Πίνακας διαφοροποίησης σκορ*

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ΕΥΧ PRE	50,60	20	15,429	3,450
	ΕΥΧ POST	67,95	20	15,766	3,525
Pair 2	ΠΡΩΤ PRE	65,70	20	24,555	5,491
	ΠΡΩΤ POST	101,50	20	27,362	6,118
Pair 3	ΦΑΝΤ PRE	16,00	20	2,492	,557
	ΦΑΝΤ POST	19,95	20	2,800	,626

Η ταυτόχρονη αυτή βελτίωση τόσο στην ποιότητα της απόδοσης (υψηλότερα σκορ) όσο και στην αποτελεσματικότητα (μικρότερος χρόνος) υπογραμμίζει την επιτυχία των παρεμβάσεων. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την άποψη ότι η στοχευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να οδηγήσουν σε μετρήσιμα και ουσιαστικά οφέλη για τους μαθητές, βελτιώνοντας την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις

απαιτήσεις των δραστηριοτήτων με μεγαλύτερη ακρίβεια και ταχύτητα. Η στατιστική σημαντικότητα των διαφορών επιβεβαιώνει ότι οι παρατηρούμενες αλλαγές δεν οφείλονται στην τύχη, αλλά αποτελούν άμεσο αποτέλεσμα της εφαρμογής των παρεμβάσεων (βλ. Πίνακα 8).

***Πίνακας* 8:** *Πίνακας στατιστικής σημαντικότητας*

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	SCORE PRE	15,95	20	2,502	,559
	SCORE POST	19,95	20	2,800	,626
Pair 2	ΧΡΟΝΟΣ PRE	4,95	20	,887	,198
	ΧΡΟΝΟΣ POST	4,05	20	,394	,088

Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη θεματική επεξεργασία των λεκτικών εκφορών των παιδιών κατά τη διάρκεια των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, καθώς και στην παρατήρηση της συμμετοχής τους στις δραματικές δραστηριότητες. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με άξονα τις βασικές διαστάσεις της δημιουργικότητας, όπως ορίζονται στο μοντέλο του Torrance (1966): πρωτοτυπία, ευχέρεια και φαντασία. Η ανάλυση οργανώθηκε γύρω από τα δύο παραμύθια που αξιοποιήθηκαν στο πρόγραμμα, Ο Έλμερ και Ο Βάτραχος κι ο Ξένος. Για λόγους δεοντολογίας, τα παιδιά αναφέρονται με κωδικοποιημένα αρχικά, συνοδευόμενα από την ένδειξη Ν (νήπια) και Π (προνήπια).

Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης του παραμυθιού «Έλμερ»

- **Πρωτοτυπία**

  Οι απαντήσεις των παιδιών κατέδειξαν την ικανότητά τους να υπερβαίνουν την απλή αναπαραγωγή της αφήγησης και να προσεγγίζουν τον ήρωα με προσωπικές και αναστοχαστικές ερμηνείες. Πολλά παιδιά εστίασαν στην εσωτερική κατάσταση του Έλμερ, αναγνωρίζοντας ότι η αίσθηση απόρριψης που βιώνει δεν ανταποκρίνεται απαραίτητα στην πραγματικότητα.Ενδεικτικά αναφέρονται λόγια παιδιών όπως: «Νόμιζε ότι τον κορόιδευαν» (Ν7), «Τον αγαπούσαν επειδή ήταν χαρούμενος» (Ν2) «Γιατί ήταν ξεχωριστός» (Π6), «Νόμιζε ότι δεν τον αγαπούν» (Π9).

- **Ευχέρεια**

  Η ευχέρεια των παιδιών φάνηκε τόσο στην ποικιλία των απαντήσεων όσο και στη συναισθηματική τους πολυπλοκότητα και τη γλωσσική εκφραστικότητα. Ενδεικτική είναι η φράση παιδιού: «Όταν φύγει το γκρι και καταλάβει ότι δεν είναι καλό να βαφτεί και να μην στεναχωριέται, και να μην κάνει την καρδιά του να αισθάνεται άσχημα» (Ν6). Η φράση αυτή ενσωματώνει αισθητηριακές μεταφορές και αφηρημένες έννοιες (π.χ. «η καρδιά να αισθάνεται άσχημα»), που αποδεικνύουν ευχέρεια λόγου και συναισθηματική ευχέρεια. Παράλληλα, άλλες φράσεις όπως: «*Είναι* όμορφος σαν το ουράνιο τόξο» (Π7), ή «Γιατί είναι μοναδικός με τα αστεία που κάνει» (Ν2), περικλείουν αξιολογικές κρίσεις και μεταφορική γλώσσα.

- **Φαντασία**

  Στη διάσταση της φαντασίας, τα παιδιά προχώρησαν πέρα από την απλή αναπαραγωγή του μύθου και εφεύραν λύσεις, σχέσεις και νέες εκδοχές της ιστορίας. Πολλές αφηγήσεις εμπλουτίστηκαν με συναισθηματική εμβάθυνση και ταύτιση με τον ήρωα, στοιχείο που ενίσχυσε τη φαντασιακή τους επεξεργασία. Αρκετά παιδιά φαντάστηκαν τον εαυτό τους ως φίλο ή προστάτη του Έλμερ: «Εγώ θα του έλεγα να γίνουμε φίλοι» (Π6), «Θα τον έπαιρνα στο σπίτι» (Ν8). Η ταύτιση με τον ήρωα ενισχύθηκε και μέσα από προσωπικές εμπειρίες θλίψης ή απόρριψης: «Αισθάνθηκα χάλια όταν ένα κορίτσι γελούσε μαζί μου και με κορόιδευε» (Ν9), «Δεν ήθελα να έρθω σχολείο γιατί μάλωσα με τη φίλη μου» (Ν7). Οι αφηγήσεις των παιδιών είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς γεφυρώνουν τη φαντασία με τα προσωπικά βιώματα, διευκολύνοντας την εσωτερική επεξεργασία των συναισθημάτων και την αναγνώριση των κοινωνικών σχέσεων.

Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης του παραμυθιού «Ο Βάτραχος κι ο Ξένος»

- **Πρωτοτυπία**

  Η πρωτοτυπία εκφράστηκε μέσα από τις αυθόρμητες απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση «Τι σας έρχεται στο μυαλό, όταν ακούτε τη λέξη ξένος;», οι οποίες φανέρωσαν ένα ευρύ φάσμα συλλογισμών. Καταγράφηκαν περιγραφικές απαντήσεις, όπως: «Είναι ξένος γιατί δεν τον ξέρει κανείς» (Π5), «Ο ξένος έρχεται από άλλη χώρα, γι' αυτό λέγεται ξένος» (Ν4). Παράλληλα, υπήρξαν απαντήσεις που έδειξαν συναισθηματικά φορτισμένες και επεξερ-

γασμένες θέσεις, όπως: «Θέλει να ζήσει κάπου χαρούμενα» (Π3), «Να κάνει φίλους με αγάπη και με καλοσύνη» (Ν5). Ο πλούτος και η αντιφατικότητα των δηλώσεων υποδηλώνει την κατανόηση του «άλλου» σε πολλά επίπεδα από τα παιδιά και φανερώνει τη δημιουργική τους σκέψη σε συνάρτηση με ηθικά και κοινωνικά ζητήματα.

- **Ευχέρεια**

  Η ευχέρεια αναδύθηκε στην ποικιλομορφία των απαντήσεων σχετικά με τους λόγους που ενδέχεται κάποιος να φύγει από τον τόπο του. Οι φράσεις «Όταν γίνεται πόλεμος» (Π6), «Μπορεί να έχει πλημμυρίσει» (Π4), «Μπορεί να πάει στη Γερμανία για δουλειά, όπως ο μπαμπάς μου» (Ν10), και «Μπορεί να είναι καλοκαίρι και να πάνε διακοπές» (Ν1), αποτυπώνουν την ικανότητα των παιδιών να ανιχνεύσουν διαφορετικές εκδοχές ή ερμηνείες για το ίδιο φαινόμενο, αξιοποιώντας τόσο προσωπικά βιώματα όσο και γενικές γνώσεις. Αντίστοιχα, όταν ρωτήθηκαν για τα συναισθήματα του Βάτραχου οι απαντήσεις που έδωσαν: «Μπορεί να νιώθει φόβο» (Π8), «Ίσως είναι πληγωμένος» (Π9), «Στεναχωρημένος» (Ν8), «Μπορεί να είναι και χαρούμενος κάποιες στιγμές» (Ν6), αποκαλύπτοντας υψηλό επίπεδο συναισθηματικής επίγνωσης, στοιχείο που τεκμηριώνει την ευχέρεια των παιδιών να κατανοούν και να εκφράζουν τις εσωτερικές καταστάσεις τρίτων.

- **Φαντασία**

  Η φαντασία αποτέλεσε το ισχυρότερο ερμηνευτικό εργαλείο των παιδιών, καθώς οι φράσεις τους φανερώνουν βαθιά ηθική ευαισθησία και κατανόηση της κοινωνικής αδικίας, φανερώνοντας την ικανότητα των παιδιών να ταυτίζονται με τον «άλλο» και να υπερασπίζονται το δίκαιο. Η επιχειρηματολογία τους βασίστηκε στη λογική και στην παρατήρηση: «Ο ποντικός δεν είναι βρώμικος, αφού φοράει ρούχα καθαρά όπως και τα άλλα ζώα» (Ν2), «Φοράει την ίδια μπλούζα με τον λαγό» (Ν10), «Ήταν βρώμικος μόνο όταν δούλευε» (Ν5), «Δεν ήθελε να κλέψει» (Π1), «Έφτιαξε μόνος του το σπιτάκι του» (Π3). Χαρακτηριστική είναι η σύνδεση του προσωπικού βιώματος με το φαντασιακό πλαίσιο, όπως αποτυπώνεται στη δήλωση: «Κι εγώ γίνομαι βρώμικος όταν με παίρνει ο μπαμπάς στο περιβόλι με τα ακτινίδια και τον βοηθάω στη δουλειά» (Ν4). Η ικανότητα του παιδιού να αντλήσει από προσωπική εμπειρία και να την τοποθετήσει στο πλαίσιο του παραμυθιού αποτελεί απόδειξη εσωτερικευμένης ενσυναίσθησης και ενεργητικής εμπλοκής με το αφηγηματικό περιεχόμενο.

Συνοπτικά, η ποιοτική ανάλυση ανέδειξε ότι οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές ενισχύουν ουσιαστικά τη δημιουργική σκέψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς οι διαστάσεις της πρωτοτυπίας, της ευχέρειας και της φαντασίας εκφράστηκαν μέσα από λεκτικές, σωματικές και συναισθηματικές μορφές δημιουργικής εμπλοκής. Τα παραπάνω ποιοτικά ευρήματα ερμηνεύονται σε συνδυασμό με τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία κατέγραψαν μετρήσιμη βελτίωση στις αντίστοιχες διαστάσεις της δημιουργικότητας μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων. Η σύγκλιση των δύο συνόλων δεδομένων επιτρέπει τη σφαιρική αποτίμηση της συμβολής των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, επιβεβαιώνοντας τη δυναμική τους ως αποτελεσματικού παιδαγωγικού εργαλείου στην προσχολική εκπαίδευση.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τη συμβολή των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας, αξιοποιώντας μικτή ερευνητική προσέγγιση. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε σαφείς διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις των παιδιών μετά την εφαρμογή του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, σε σύγκριση με την προ-παρεμβατική φάση, επιβεβαιώνοντας τη θετική επίδραση των παρεμβάσεων στη δημιουργική τους σκέψη.

Από την ποσοτική ανάλυση προέκυψε στατιστικά σημαντική αύξηση στις παραμέτρους της πρωτοτυπίας και της ευχέρειας μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων, ενώ στη φαντασία καταγράφηκε ηπιότερη, αλλά σταθερή βελτίωση. Το εύρημα αυτό είναι συμβατό με τη διαπίστωση ότι ορισμένες πτυχές της δημιουργικής σκέψης ενδέχεται να απαιτούν περισσότερο χρόνο και διαφορετικού τύπου ερεθίσματα για να ενεργοποιηθούν πλήρως (Torrance, 1981). Η ποιοτική ανάλυση επιβεβαίωσε και εμβάθυνε τα ποσοτικά αποτελέσματα, καθώς καταγράφηκαν ενδείξεις αυθόρμητης δημιουργικής έκφρασης, πειραματισμού και πρωτοβουλίας εκ μέρους των παιδιών (Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016).

Παρά το γεγονός ότι η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε θεωρητικά στις διαστάσεις της δημιουργικότητας, όπως ορίζονται από τον Torrance (1966), κατά η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αναδείχθηκαν επιπλέον εκφάνσεις δημιουργικής σκέψης, που συνδέονται με το κοινωνικο-συναισθηματικό πεδίο, καθώς τα παιδιά έδειξαν ενσυναίσθηση, ενδιαφέρον για τον «άλλον» και ηθικές και αξιακές κρίσεις (Batey, 2012).

Επιπροσθέτως, καταγράφηκαν και ενδείξεις δημιουργικής έκφρασης στο σωματικό-κινητικό πεδίο κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών, τα παιδιά παρουσίασαν αυξημένη ελευθερία στην κίνηση, ευελιξία και εκφραστικότητα μέσω του σώματος. Οι εκδηλώσεις αυτές εναρμονίζονται με τη διευρυμένη θεώρησή του Torrence, περί δημιουργικότητας, σύμφωνα με την οποία οι δημιουργικές αποκρίσεις μπορούν να λάβουν και μη λεκτικές μορφές, όπως η κιναισθητική έκφραση (Lenakakis & Partsakoulaki, 2025).

Η συγκριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι τα δύο λογοτεχνικά κείμενα λειτούργησαν συμπληρωματικά, καθώς ο Έλμερ ενεργοποίησε περισσότερο τη φαντασία και την ενίσχυση της θετικής εικόνας του εαυτού, ενώ Ο Βάτραχος κι ο Ξένος ενίσχυσε τη συλλογική σκέψη και την κοινωνική ευαισθησία Σύμφωνα με τα ευρήματα, διαπιστώθηκε ότι και στις δύο περιπτώσεις, η αξιοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην προσέγγιση των παραμυθιών λειτούργησε ως ένα ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών (Ghasempour & Mozafar, 2020· Momeni, et. al.,2017).

Η ποιοτική θεματική ανάλυση των παιδικών αφηγήσεων και παρεμβάσεων στο πλαίσιο των παραμυθιών Έλμερ και Ο Βάτραχος κι ο Ξένος ανέδειξε σημαντικές ομοιότητες, αλλά και διακριτές εστιάσεις ως προς την πρόσληψη της διαφορετικότητας, της ενσυναίσθησης και της ένταξης (Λενακάκης, 2015). Η ανάλυση των λεκτικών δεδομένων, με βάση τις παραμέτρους της δημιουργικής σκέψης, οι οποίες σύμφωνα Torrance (1966), είναι η πρωτοτυπία, η ευχέρεια και η φαντασία, έδειξε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να αρθρώσουν λόγο με βαθιά κοινωνικά και συναισθηματικά νοήματα.

Όσον αφορά το παραμύθι Έλμερ τα παιδιά εστίασαν κυρίως στην εξωτερική διαφορά και τη μοναδικότητα, δίνοντας έμφαση στην προσωπική αποδοχή και στην έννοια του να είσαι «ο εαυτός σου». Η διαφορετικότητα εμφανίζεται ως εσωτερικό βίωμα του χαρακτήρα και ως θετική ιδιαιτερότητα. Αντίθετα όσον αφορά το παραμύθι Ο Βάτραχος κι ο Ξένος, οι δηλώσεις των παιδιών εστίασαν περισσότερο στη σχέση με τον «άλλο», στην κοινωνική του θέση και στην προκατάληψη που βιώνει. Η αξιοποίηση των θεατρικών πρακτικών για την έννοια του «ξένου» έδωσε την ευκαιρία για την εκδήλωση αυθεντικής ενσυναίσθησης, συγκρουσιακών σκέψεων και ηθικής κρίσης, ενώ μέσω της θεατρικής δράσης, εκφράστηκαν εσωτερικά διλήμματα και υπαρξιακές συλλήψεις με ιδιαίτερη συναισθηματική ωριμότητα (Kondoyianni, 2003).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με έρευνες που αναδεικνύουν τη θετική επίδραση των πρακτικών από το ρεπερτόριο της Θεατροπαιδαγωγικης στη δημιουργική σκέψη των παιδιών. Ειδικότερα είναι σε συμφωνία με ευρήματα ερευνών που κατέδειξαν αξιοσημείωτη αύξηση της δημιουργικότητας των παιδιών, των διαστάσεων της πρωτοτυπίας και της ευχέρειας, της εικαστικής δημιουργικότητας στην ανάπτυξη πολύπλοκων ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, που σχετίζονται στενά με δημιουργικές λειτουργίες και δημιουργικές και γνωστικές δεξιότητες και στην κατανόηση των νοημάτων (Alfonso-Benlliure et al., 2021· Celume et al., 2019· Dere, 2019· Καράτζια, 2020· Liu, 2023· Podlozny 2000).

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη έδειξε ότι η αξιοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ουσιαστικής ενίσχυσης της δημιουργικότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μέσα από την ελεύθερη έκφραση, την κίνηση και τη συμμετοχή, τα παιδιά ενεργοποιήθηκαν και λειτούργησαν με φαντασία και πρωτοβουλία. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη σημασία δημιουργικών, βιωματικών εμπειριών στο νηπιαγωγείο.

Παρά τη θετική εικόνα των αποτελεσμάτων, η ερμηνεία τους οφείλει να γίνει με προσοχή, καθώς η μελέτη παρουσιάζει συγκεκριμένους περιορισμούς. Πρώτον, το δείγμα ήταν μικρό (N=20) και προέκυψε με στρατηγική ευκολίας από ένα μόνο εκπαιδευτικό πλαίσιο, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Δεύτερον, ο χρονικός ορίζοντας της παρέμβασης ήταν περιορισμένος (13 παρεμβάσεις), ενώ δεν πραγματοποιήθηκε παρακολούθηση (follow-up) για τη διερεύνηση της διατήρησης των δημιουργικών επιδράσεων σε βάθος χρόνου. Τρίτον, ο σχεδιασμός δεν περιλάμβανε ομάδα ελέγχου, στοιχείο που θα ενίσχυε περαιτέρω την αιτιώδη ερμηνεία της επίδρασης των παρεμβάσεων. Τέλος, παρότι αξιοποιήθηκε τριγωνοποίηση ποιοτικών δεδομένων, η συμμετοχική παρατήρηση ενδέχεται να επηρεάζεται από την ερευνητική παρουσία και την ερμηνευτική υποκειμενικότητα, παρά τις διαδικασίες τεκμηρίωσης.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνονται μελλοντικές έρευνες με διεύρυνση και διαφοροποίηση του δείγματος (π.χ. περισσότερα νηπιαγωγεία και διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια), με μακροχρόνιο σχεδιασμό και μετρήσεις διατήρησης (delayed post-test), καθώς και με πειραματικό ή ημιπειραματικό σχεδιασμό (π.χ. ομάδα ελέγχου) όπου αυτό είναι εφικτό. Επιπλέον, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν πιθανές δια-

φοροποιήσεις ως προς την ηλικία/αναπτυξιακό επίπεδο, το φύλο και τα χαρακτηριστικά συνεργασίας των παιδιών, καθώς και η σχετική συμβολή επιμέρους θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών στην ενίσχυση διαφορετικών διαστάσεων της δημιουργικότητας.

Βιβλιογραφία

Alfonso-Benlliure, V., Teruel, T. M., & Fields, D. L. (2021). Is it true that young drama practitioners are more creative and have a higher emotional intelligence? *Thinking Skills and Creativity, 39*, 100788. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100788

Batey, M. (2012). The measurement of creativity: From definitional consensus to the introduction of a new heuristic framework. *Creativity Research Journal, 24*(1), 55–65. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.649181

Beghetto, R. A. (2021). There is no creativity without uncertainty: Dubito Ergo Creo. *Journal of Creativity, 31*, 100005. https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2021.100005

Celume, M. P., Besançon, M., & Zenasni, F. (2019). Drama pedagogy training and its impact on children's creativity. *Thinking Skills and Creativity, 34*, 100588. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100588

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Craft, A. (2002). *Creativity and early years education.* Continuum.

Craft, A., McConnon, L., & Matthews, A. (2012). Child-initiated play and professional creativity: Enabling four-year-olds' possibility thinking. *Thinking Skills and Creativity*, *7*(1), 48–61. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.11.005

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297–334.

Dere, Z. (2019). Investigating the Creativity of Children in Early Childhood Education Institutions. Universal Journal of Educational Research, *7*(3), 652–658. doi:10.13189/ujer.2019.070302

Gao, M., Zhou, J., & Zhang, Z. (2024). Teaching creativity to future kindergarten teachers in higher education in China. In Edited by Nicole Brown, Amanda Ince and Karen Ramlackhan, *Creativity in Education, International Perspectives*, (pp. 139-161). UCLPRESS.

Retrieved 5 January 2026, from https://www.researchgate.net/publication/ 379329434_Creativity-in-Education

Gardner, H. (2008) Creativity: An Interdisciplinary Perspective. *Creativity Research Journal*, *1*, 8-26.

Ghasempour, A., & Mozafar, F. (2020). The role of creative drama in creativity development of children aged 5 to 7 years. *International Journal for Modern Trends in Science and Technology, 6*(1), 1–11. Retrieved January 5 2026, from https:// www.academia.edu/41982638/

Gultekin, M., & Vural, S. S. (2019). The effects of drama-based early STEM program on scientific process and creative thinking in preschool education. *Turkish Journal of Teacher Education*, *8*(2), 67–83.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου, 2026, από https://kastoria.teiwm.gr/edetclass/modules/document/file.php/DMC157 /%CE%9806-%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/15327Isari-KOY.pdf

Καμπεζά, Μ., & Σφυρόερα, Μ. (2016). Διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Μ. Τζακάκη (Επιμ.), Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν, αναστοχάζονται (σσ. 148–157). Gutenberg.

Καρατζιά, Α. (2020). Αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία του παραμυθιού για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στο Νηπιαγωγείο (Μεταπτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2026, από https://repo.lib.duth.gr /jspui/bitstream/ 123456789/ 11183/ 1/KaratziaA_2020.pdf

Kaufman, J. C. (2018). Creativity as a stepping stone toward a brighter future. *Journal of Intelligence ,6*(2), 1–7. https://doi.org/10.3390/jintelligence6020021

Kondoyianni, A. (2003). Dynamic Pedagogy, Drama in Education. In R. Nyfors (Ed.), *Dynamic Pedagogy, Communication and Creativity in Education* (pp. 39–58). EU Project 2000-2003. Kirjapaino G. A. Makinen & co.

Κοντογιάννη, Α. (2001). Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Αισθητική Αγωγή. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κοντογιάννη, Α. (2008). Μαύρη Αγελάδα – Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα. Τόπος.

Κοντογιάννη, Α.(2012). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Πεδίο.

Lenakakis, A., & Partsakoulaki, V. (2025). Puppet Theatre and Creativity Enhancement in Preschoolers. *NJ: Drama Australia Journal*, *48*(1). https://njdrama.scholasticahq.com/article/140572-puppet-theatre-and-creativity-enhancement-in-preschoolers

Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης (σσ. 347–364). Κυριακίδης.

Λενακάκης, Α. (2018). Θεατροπαιδαγωγική και ετερότητα κάτω από την ίδια στέγη. Στο Στ. Τσιπλάκου (Επιμ.), Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο (σσ. 157–173).Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2026, από https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/Odigos2.pdf

Λενακάκης, Α. (2024). Τέχνες, διαδίκτυο και δημιουργικότητα στην εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο Α. Λενακάκης (Επιμ.), *Τέχνες, διαδίκτυο και δημιουργικότητα: Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές* (ebook) (σσ. 5–20). ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ. https://doi.org/10.12681/seceauth.209

Liu, Y**.** (2023). The effects of children's drama on children's cognitive ability and creativity. *Journal of Multidisciplinary in Humanities and Social Sciences, 6*(4), 1949–1965. Retrieved 5 January 2026, from https://so04.tci-thaijo.org/index.php/jmhs1_s/ article/ view/264850/180485

McKee, D. (2013). Έλμερ. Πατάκης.

Mellou, E. (1995). Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children. *Early Child Development and Care, 112*(1), 85–107. https://doi.org/10.1080/ 0300443951120108

Méndez, C. (2019). Dramatic play and creative thinking in school children: An intervention study. *Thinking Skills and Creativity*, *34*, 100581. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100581

Momeni, S., Khaki, M., & Amini, R. (2017). The role of creative drama in improving the creativity of 4–6 years old children. *Journal of History Culture and Art Research, 6*(1), 617–626. https://doi.org/10.7596/ taksad.v6i1.765.

Noorkholisoh, L. (2021). The development of children's creativity: A systematic literature review. *OPTIMA: Journal of Guidance and Counseling, 1*(2), 1–12. Retrieved 5 January 2026, from http://ejournal.upi.edu/index.php/optima

Ξανθάκου, Γ. (1998). Η Δημιουργικότητα στο σχολείο. Ελληνικά Γράμματα.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2022). *PISA creative thinking framework*. Retrieved 5 January 2026, from https://www.oecdilibrary.org /docserver/471ae22een.pdf?expires=1712568733&id=id&accname=guest&checksum=28F36E35BB30F60FF9BDD974DAA46A5E

Panagiotaki, A., Trouli, K., & Linardakis, M. (2023). Dramatic play as a developmental means of preschool children's motor creativity. *Education and New Developments*, *1*, 642–646. https://doi.org/10.36315/2023v1end141

Παπαϊωάννου, Θ. (2016). Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. http://www.didaktorika.gr/eadd /hadle /10442/ 39625

Πίγκου- Ρεπούση, Μ. (2019). Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου. Καστανιώτης.

Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education, 34*(3/4), 239–275. Retrieved 5 January 2026, from https://www.jstor.org/stable/3333644

Sotiropoulou, E., & Kasapi, C. (2022). Fairy tale as a pedagogical tool for children under the age of 3: Educators' views and practices. *Global Journal of Educational Studies, 8*(2), 1–8. https://doi.org/10.5296/gjes.v8i2.20137

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ. A Triarchic Theory of Human Intelligence to increase student learning and achievement*. Cambridge University Press.

Torrance, E. P. (1966). *Norms-technical manual: Torrance Tests of Creative Thinking*. (Research Edition). Scholastic Testing Service

Torrance, E. P. (1981). *Thinking creatively in action and movement: administration, scoring and norms manual*. Scholastic Testing Service.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473–498). Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης (σσ. 97–125). Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Velthuijs, M. (2007). Ο Βάτραχος κι ο Ξένος (Μ. Κοντολέων, Μτφ.). Πατάκη.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021). Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και Γυμνασίων (Υπ. Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021, ΦΕΚ Β 3567/04-08-2021). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2026, από https://iep.edu.gr/images/IEP/skilllabs/Θεσμικο_πλαισιο/1_ΦΕΚ_3567_040821_ΠΛΑΙΣΙΟ_ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ_ΣΠΟΥΔΩΝ_ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ_ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ.pdf

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2023). Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Υπ. Απόφαση 13646/Δ1/2023, ΦΕΚ Β 687/10-2-2023). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2026, από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/fek-2023-tefxos_b-00687-downloaded_-10_02_2023.pdf

Zafar Iqbal, M., Shakil, M., & Zahoor, Z. (2023). Effects of pretend play on creativity among preschool children in Pakistan. *Pakistan Journal of Education*, *40*(1), 83–97.

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

Δρ. Γαρυφαλιά Χαριτάκη
Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Ε.Α. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
gcharitaki@uth.gr

Δρ. Ελένη Βρετουδάκη
ΕΔΙΠ Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης
evretoudaki@uoc.gr

Δρ. Μαρία Κυπριωτάκη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης
mkypriotaki@uoc.gr

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ σχολικού κλίματος-εμπιστοσύνης και της ανάληψης ευθύνης των παιδαγωγών για τα επιτεύγματα των μαθητών προσχολικής ηλικίας στο θεματικό πεδίο Παιδί και Μαθηματικά του Νηπιαγωγείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 621 παιδαγωγοί προσχολικής γενικής και ειδικής αγωγής, οι οποίοι συμπλήρωσαν την κλίμακα Σχολικού Κλίματος-Εμπιστοσύνης Omnibus T (SC-T) καθώς και την κλίμακα Ανάληψης Ευθύνης για τα Επιτεύγματα των μαθητών προσχολικής ηλικίας στο θεματικό πεδίο παιδί και μαθηματικά του νηπιαγωγείου. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση γραμμικών και μη γραμμικών μοντέλων, με έμφαση στην αξιοποίηση της Θεωρίας Καταστροφών τύπου *cusp*. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι το μοντέλο *cusp* υπερέχει σημαντικά έναντι του γραμμικού μοντέλου ως προς την προσαρμογή στα δεδομένα, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο καλύτερη πρόβλεψη του φαινομένου και αναδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο του σχολικού κλίματος ως μεταβλητής διακλάδωσης. Εν γένει, τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της καλλιέργειας θετικού και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος και αναδεικνύουν την ανάγκη υιοθέτησης μη γραμμικών θεωρητικών και αναλυτικών προσεγγίσεων

στην έρευνα της διδακτικής των μαθηματικών στην προσχολική εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικό Κλίμα, Ανάληψη Ευθύνης, Προσχολική Εκπαίδευση, Παιδί και Μαθηματικά, Γενική και Ειδική Αγωγή, μοντέλο *cusp*

Σχολικό κλίμα και μαθησιακά αποτελέσματα: από τη γραμμική επίδραση στη δυναμική αλληλεπίδραση

Το σχολικό κλίμα αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία έχει εννοιολογηθεί με ποικίλους τρόπους στην εκπαιδευτική έρευνα. Παρά τις διαφοροποιήσεις στους ορισμούς του, συγκλίνουσες προσεγγίσεις αναγνωρίζουν ότι το σχολικό κλίμα ενσωματώνει στάσεις, αξίες, προσδοκίες και πρότυπα αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και επηρεάζουν ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι Hoy et al. (2006) πρότειναν ένα ενοποιημένο θεωρητικό σχήμα, ενσωματώνοντας τη συλλογική αποτελεσματικότητα, την εμπιστοσύνη και την έμφαση στην ακαδημαϊκή επιτυχία στην έννοια της ακαδημαϊκής αισιοδοξίας. Η σύνθεση αυτή μετατοπίζει το ενδιαφέρον από μεμονωμένους παράγοντες σε ένα συνεκτικό οργανωσιακό σύστημα πεποιθήσεων και προσδοκιών, το οποίο δύναται να επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Hoy et al., 2006).

Εμπειρικές μελέτες έχουν καταδείξει ότι διαστάσεις του σχολικού κλίματος, όπως η έμφαση στην ακαδημαϊκή επιτυχία και η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, συνδέονται θετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών σε διεθνές επίπεδο (Gustafsson & Nilsen, 2016· Wang & Degol, 2016). Στον πυρήνα αυτών των προσεγγίσεων βρίσκεται η υπόθεση ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για τη μάθηση, ενισχύοντας τόσο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις όσο και τις επαγγελματικές στάσεις των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, η πλειονότητα των σχετικών ερευνών προσεγγίζει το σχολικό κλίμα ως ένα σχετικά στατικό ή γραμμικά δρών σύνολο παραγόντων, υποθέτοντας ότι η ενίσχυση θετικών διαστάσεων οδηγεί σε αντίστοιχες, σταδιακές βελτιώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα. Μια τέτοια προσέγγιση, αν και ερμηνευτικά χρήσιμη, τείνει να παραβλέπει τη δυναμική φύση των σχολικών οργανισμών και τις σύνθετες αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ ατομικών και οργανωσιακών παραγόντων.

Το σχολικό κλίμα στην προσχολική εκπαίδευση ως δυναμικό σύστημα

Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης συνδέονται στενά με την ποιότητα του κοινωνικού και συναισθηματικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών. Το κλίμα της τάξης διαμορφώνεται από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδαγωγών και μαθητών, καθώς και από τις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων, και αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και βιώνεται η μαθησιακή διαδικασία (Sink & Spencer, 2007). Ένα θετικό κλίμα στην τάξη χαρακτηρίζεται από αίσθημα ασφάλειας, συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού, ενώ ένα αρνητικό κλίμα συνδέεται με συγκρούσεις και δυσκολίες που δυσχεραίνουν τη μάθηση.

Το σχολικό κλίμα, ως ευρύτερη οργανωσιακή κατασκευή, επηρεάζει άμεσα το κλίμα της τάξης, καθώς ενσωματώνει τις στάσεις της ηγεσίας, τις σχέσεις μεταξύ των παιδαγωγών και το επίπεδο εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται εντός της σχολικής κοινότητας. Έρευνες έχουν δείξει ότι υποστηρικτικά σχολικά περιβάλλοντα, στα οποία καλλιεργείται η εμπιστοσύνη και η συνεργασία, συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής και μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών (Sari & Kismiantini, 2023· Sheldon et al., 2011).

Παράλληλα, οι διαφορές στην επίδοση των μαθητών φαίνεται να σχετίζονται όχι μόνο με επιμέρους χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, αλλά και με τη συνολική δυναμική των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι το σχολικό κλίμα δεν λειτουργεί απλώς ως ένα υπόβαθρο της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά ως ενεργός μηχανισμός που μπορεί να σταθεροποιεί ή να αποσταθεροποιεί τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις επαγγελματικές στάσεις των παιδαγωγών.

Η ανάληψη ευθύνης ως κατωφλιακό και μη γραμμικό φαινόμενο

Η ανάληψη ευθύνης των παιδαγωγών για τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών προσχολικής ηλικίας στο θεματικό πεδίο Παιδί και Μαθηματικά του νηπιαγωγείου αποτελεί σύνθετο παιδαγωγικό φαινόμενο, το οποίο συνδέεται με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό ελέγχου που ασκούν στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους (Charitaki et al., 2022· Charitaki et al., 2025). Στο πλαίσιο αυτό, η ευθύνη των παιδαγωγών δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση μαθησιακών περιβαλλόντων που υποστηρίζουν

τη διερεύνηση, την κατανόηση και την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης των παιδιών (Dunekacke et al., 2016· Lin, 2006).

Η σχετική βιβλιογραφία υπογραμμίζει τον ρόλο της επαγγελματικής εμπειρίας και του επιπέδου σπουδών των παιδαγωγών στη διαμόρφωση της αυτοπεποίθησης, της διδακτικής επάρκειας και της ποιότητας της διδασκαλίας των Μαθηματικών στην προσχολική εκπαίδευση (Blömeke et al., 2020· You et al., 2021). Οι παράγοντες αυτοί φαίνεται να συμβάλλουν σταθερά στη διαμόρφωση επαγγελματικών στάσεων που ευνοούν την ανάληψη ευθύνης για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Ωστόσο, η ανάληψη ευθύνης δεν μεταβάλλεται απαραίτητα με γραμμικό και σταδιακό τρόπο. Παρά τη σταδιακή ενίσχυση των ατομικών πόρων των παιδαγωγών, όπως η εμπειρία και η επιμόρφωση, είναι δυνατόν να παρατηρηθούν περίοδοι σχετικής στασιμότητας, αλλά και απότομες μετατοπίσεις στις επαγγελματικές στάσεις. Στο σημείο αυτό, το σχολικό κλίμα αναδεικνύεται ως κρίσιμος οργανωσιακός παράγοντας, ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά, επηρεάζοντας τη σταθερότητα ή την αστάθεια της ανάληψης ευθύνης των παιδαγωγών για τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών στα Μαθηματικά (Gustafsson & Nilsen, 2016· Hoy et al., 2006).

Τα παραπάνω αναδεικνύουν την ανάγκη διερεύνησης της σχέσης μεταξύ σχολικού κλίματος και ανάληψης ευθύνης μέσα από θεωρητικά και αναλυτικά σχήματα που λαμβάνουν υπόψη τη δυναμική φύση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η αποκλειστική χρήση γραμμικών μοντέλων ενδέχεται να περιορίζει την κατανόηση φαινομένων που χαρακτηρίζονται από ασυνέχειες και κατωφλιακές μεταβολές στις επαγγελματικές στάσεις των παιδαγωγών. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος-εμπιστοσύνης και ανάληψης ευθύνης των παιδαγωγών αξιοποιώντας μη γραμμικές προσεγγίσεις ανάλυσης.

Μέθοδος

Μέσω της παρούσας μελέτης διερευνήθηκε η επίδραση του σχολικού κλίματος στην ανάληψη ευθύνης των παιδαγωγών για τα επιτεύγματα των μαθητών προσχολικής ηλικίας στο θεματικό πεδίο των μαθηματικών του νηπιαγωγείου. Για τον προαναφερθέντα σκοπό, αξιοποιήθηκε το ερευνητικό μοντέλο της επισκόπησης (επίδοση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς) σύμφωνα με το οποίο επιβάλλεται η συγκέντρωση ευρείας κλίμακας δεδομένων και μάλιστα ανεξάρτητων (κατά το δυνατόν) από το περιβάλλον.

Συμμετέχοντες

Στο δείγμα της παρούσας έρευνας συμπεριελήφθησαν συνολικά n=621 παιδαγωγοί προσχολικής εκπαίδευσης [Γενική Αγωγή: (*61.4%*) και Ειδική Αγωγή (*38.6%*)]. Η πλειονότητα των παιδαγωγών του δείγματος ήταν θηλυκού γένους (*89.7%*), όπως συμβαίνει και στον πληθυσμό των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής.

Ερευνητικά Εργαλεία

Κλίμακα Σχολικού Κλίματος Omnibus T - Παιδαγωγών (SC-T)

Η ελληνική προσαρμογή του εργαλείου αξιολογεί τις γενικότερες απόψεις των παιδαγωγών αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους ως προς τη διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών στο νηπιαγωγείο. Για το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο έχει υλοποιηθεί ψυχομετρικός έλεγχος (εγκυρότητα εννοιολογικής δομής και περιεχομένου, συγχρονικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας) [4]. Το εργαλείο περιλαμβάνει 22 δηλώσεις και βαθμολογείται μέσω μιας κλίμακας Likert πέντε βαθμών (1=διαφωνώ απολύτως έως 5=συμφωνώ απολύτως).
Η κλίμακα SC-T αποτελείται από 26 ερωτήματα (Charitaki et al., 2025· Tschannen-Moran & Hoy, 1998), τα οποία αξιολογούνται σε εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert, από 1 («διαφωνώ απόλυτα») έως 6 («συμφωνώ απόλυτα»). Η SC-T μετρά το σχολικό κλίμα–εμπιστοσύνη κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών και αξιολογεί διαστάσεις του σχολικού κλίματος, όπως η καλοπροαίρετη στάση, η αξιοπιστία, η επάρκεια, η ειλικρίνεια και η ανοιχτότητα στο πλαίσιο της μαθηματικής διδασκαλίας. Αποτελείται από τρεις υποκλίμακες που αποτιμούν την εμπιστοσύνη προς τον/την προϊστάμενο/ή, τους/τις συναδέλφους και τους/τις «γονείς και μαθητές/τριες.

Ανάληψη Ευθύνης για τα Επιτεύγματα των Μαθητών Προσχολικής Ηλικίας στο Θεματικό Πεδίο των Μαθηματικών του Νηπιαγωγείου

Η κλίμακα αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που διερευνά τις πεποιθήσεις των παιδαγωγών σχετικά με τον βαθμό ελέγχου που θεωρούν ότι έχουν στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους (επιτυχία ή αποτυχία) (Charitaki et al., 2025). Αποτελείται από 25 δηλώσεις κλειστού τύπου, οι οποίες αξιολογούνται σε διαβαθμισμένη κλίμακα, που αποτυπώνει την εσωτερική ή εξωτερική εστίασης ελέγχου του παιδαγωγού (*1:α = 0% & β = 100% έως 5:α = 100% & β = 0%*). Κάθε παιδαγωγός απαντά με βάση διάφορες σχολικές καταστάσεις που αφορούν τους μαθητές,

αποτυπώνοντας έτσι τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται την ευθύνη και την επιρροή του στα παιδαγωγικά αποτελέσματα.
Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση δεδομένων υλοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα R 4.4.3 (R Development Core Team, 2019). Εφαρμόστηκαν ξεχωριστές αξιολογήσεις γραμμικών, τετραγωνικών και κυβικών μοντέλων για την επιλογή του βέλτιστου μοντέλου που περιγράφει τη συσχέτιση της αποτελεσματικότητας διδασκαλίας μαθηματικών με τα άλλα μέτρα της μελέτης.

Αποτελέσματα

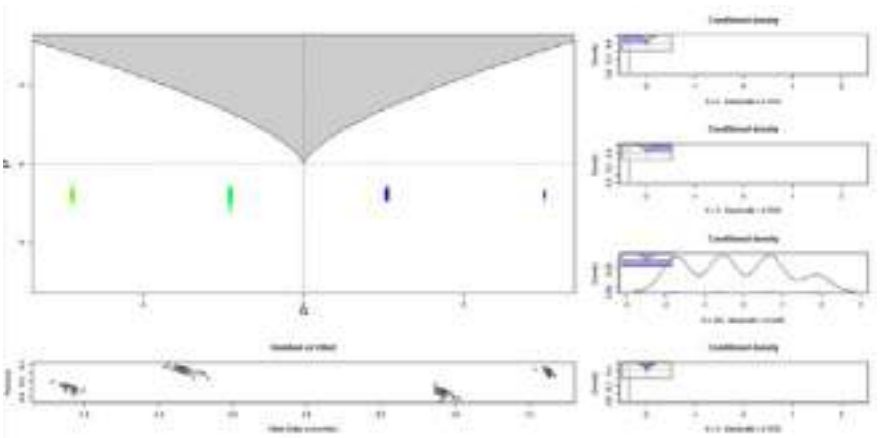
Αξιολόγηση Μοντέλων Καταστροφής Cusp

Η ανάλυση κατέδειξε ότι το κυβικό μοντέλο παρείχε την βέλτιστη προσαρμογή στα δεδομένα, ερμηνεύοντας το *67.0%* της διακύμανσης στην Ανάληψη Ευθύνης για τα Επιτεύγματα των Μαθητών Προσχολικής Ηλικίας στο Θεματικό Πεδίο "Παιδί και Μαθηματικά" του Νηπιαγωγείου. Αυτό το μοντέλο υποδηλώνει μια μη γραμμική, καμπτόμενη σχέση, η οποία θα μπορούσε να είναι συνεπής με τη δυναμική της καταστροφής cusp (Εικόνα 1). Το προτεινόμενο μοντέλο cusp υπογράμμισε τη σημαντική επίδραση της μεταβλητής διχασμού, του σχολικού κλίματος, στην αποτελεσματικότητα διδασκαλίας μαθηματικών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. *Εκτιμήσεις παραμέτρων του μοντέλου Cusp (συντελεστές b, τυπικά σφάλματα, τιμές Z και επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας p).*

Όροι στο Μοντέλο Cusp	b	S.E.	Τιμή Z	Τιμή p
a: Σταθερός όρος των μεταβλητών ασυμμετρίας	35.704	5.377	6.64	<.001
a_1: Εκπαιδευτική Εμπειρία	.457	1.175	7.21	<.001
a_2: Ανώτατος Τίτλος Σπουδών	.529	.056	9.42	<.001
b: Σταθερός όρος της μεταβλητής διακλάδωσης	3.675	1.238	2.96	.003
b: Κλίμα Σχολείου / Πίστη στον οργανισμό	.512	.010	3.14	.032
w: Σταθερός όρος της μεταβλητής αποτελέσματος	4.795	.387	12.40	<.001
w: Ανάληψη Ευθύνης για τα Επιτεύγματα των Μαθητών Προσχολικής Ηλικίας στο Θεματικό Πεδίο «Παιδί και Μαθηματικά» του Νηπιαγωγείου	.652	.041	4.27	.027

Εικόνα 1. *Γραφική απεικόνιση του μοντέλου Cusp, με την επιφάνεια δυναμικού, τις κατανομές υπό συνθήκη (conditional densities) και το διάγραμμα υπολοίπων ως προς τις προσαρμοσμένες τιμές.*



Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τη σύγκριση μεταξύ του γραμμικού μοντέλου και του μοντέλου Cusp, χρησιμοποιώντας διάφορα κριτήρια πληροφορίας όπως Pseudo R^2, Akaike Criterion (AIC), Akaike Criterion Corrected (AICc), Bayesian Information Criterion (BIC), Loglikelihood, και τον Αριθμό Εκτιμώμενων Παραμέτρων. Η συγκριτική παρουσίαση των μοντέλων καταδεικνύει καλύτερη προσαρμογή για το Cusp μοντέλο έναντι του γραμμικού. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα από το τεστ διαφοράς chi-square υποδήλωσαν ότι η συνδιακύμανση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών περιγράφεται καλύτερα μέσω του μοντέλου cusp σε σύγκριση με ένα γραμμικό μοντέλο (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. *Σύγκριση γραμμικού μοντέλου και μοντέλου Cusp ως προς το Pseudo R^2, τα κριτήρια πληροφορίας (AIC, AICc, BIC) και τη λογαριθμική πιθανοφάνεια.*

Μοντέλο	Pseudo R^2	AIC	AICc	BIC	Loglikelihood	Αριθμός Παραμέτρων
Linear	.0061	83.9	83.94	98.09	-37.48	5
Cusp	.9594	27.85	28.21	54.34	-6.93	7

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε την ανάληψη ευθύνης των παιδαγωγών για τα μαθησιακά επιτεύγματα μαθητών προσχολικής ηλικίας στο θεματικό πεδίο παιδί και Μαθηματικά, λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική αλληλεπίδραση ατομικών και οργανωσιακών παραγόντων. Η εφαρμογή του μοντέλου Καταστροφής Cusp κατέδειξε ότι η ανάληψη ευθύνης των παιδαγωγών δεν μεταβάλλεται γραμμικά, αλλά χαρακτηρίζεται από ασυνέχειες και ενδεχόμενες απότομες μετατοπίσεις, οι οποίες επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από το σχολικό πλαίσιο και το επίπεδο του σχολικού κλίματος.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η εκπαιδευτική εμπειρία και ο ανώτατος τίτλος σπουδών λειτουργούν ως μεταβλητές ασυμμετρίας, επηρεάζοντας με σταθερό και συστηματικό τρόπο το αίσθημα ανάληψης ευθύνης των παιδαγωγών για τα επιτεύγματα των μαθητών στο πεδίο των Μαθηματικών. Πιο συγκεκριμένα, οι παιδαγωγοί με μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία φαίνεται να αναπτύσσουν υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης σε σχέση με το παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο, καθώς και βαθύτερη κατανόηση της σημασίας της διδασκαλίας των Μαθηματικών στην προσχολική ηλικία. Παράλληλα, το υψηλότερο επίπεδο σπουδών των παιδαγωγών ενδέχεται να συνδέεται με αυξημένη θεωρητική κατάρτιση και ανεπτυγμένη μαθηματική σκέψη, στοιχεία που ενισχύουν την αίσθηση προσωπικής ευθύνης για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Οι παράγοντες αυτοί δεν φαίνεται να επιφέρουν απότομες μεταβολές στις επαγγελματικές στάσεις των παιδαγωγών, αλλά να συμβάλλουν στη σταδιακή διαμόρφωση ενός πλαισίου επαγγελματικών πεποιθήσεων, το οποίο προσανατολίζει τη συμπεριφορά τους προς υψηλότερα επίπεδα ανάληψης ευθύνης. Όπως υπογραμμίζουν και οι You et al. (2021), οι παιδαγωγοί με μεγαλύτερη εμπειρία και υψηλότερους τίτλους σπουδών είναι περισσότερο ικανοί να σχεδιάζουν διδακτικές πρακτικές για την υποστήριξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών των μικρών μαθητών. Επιπροσθέτως, μπορούν να διευκολύνουν την κατανόηση σύνθετων μαθηματικών εννοιών, να διαμορφώνουν δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης, καθώς και να οργανώνουν από κοινού δραστηριότητες με τους μαθητές, ενισχύοντας το εσωτερικό τους κίνητρο εμπλοκής και τη δημιουργική τους διάθεση. Επιπλέον, είναι σε θέση να υποστηρίζουν πιο αποτελεσματικά τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, υιοθετώντας στρατηγικές διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης και καλλιεργώντας ένα ενθαρρυντικό και συμπεριληπτικό κλίμα στην τάξη (Blömeke et al., 2020).

Αντιθέτως, το σχολικό κλίμα, το οποίο περιλαμβάνει διαστάσεις όπως η συλλογική αποτελεσματικότητα, η έμφαση στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών και η εμπιστοσύνη στην ηγεσία του εκάστοτε οργανισμού (Gustafsson & Nilsen, 2016· Hoy et al., 2006· Nilsen & Gustafsson, 2014), αναδείχθηκε ως μεταβλητή διακλάδωσης, δηλαδή ως παράγοντας που επηρεάζει τη σταθερότητα ή την αστάθεια του σχολικού πλαισίου. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι το σχολικό κλίμα μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης, οδηγώντας σε απρόσμενες μεταβολές στη στάση των παιδαγωγών απέναντι στην ευθύνη για τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών τους στα Μαθηματικά. Σε σχολικά περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από συνεργασία, υποστηρικτική ηγεσία, παιδαγωγικό διάλογο και αίσθημα συλλογικής ευθύνης, οι παιδαγωγοί φαίνεται να αισθάνονται περισσότερο υπεύθυνοι απέναντι στα επιτεύγματα των μικρών μαθητών τους, είτε αυτά είναι θετικά είτε αρνητικά, ακόμη και όταν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά παραμένουν αμετάβλητα (Babaoglan, 2016).

Η συγκεκριμένη διαπίστωση αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, όπου συχνά παρατηρείται επιφυλακτικότητα ως προς τον ρόλο του/της παιδαγωγού στα μαθηματικά επιτεύγματα των μαθητών της τάξης του/της (Charitaki et al., 2022· Charitaki et al., 2025). Το μοντέλο Καταστροφής Cusp αναδεικνύει την ύπαρξη κρίσιμων κατωφλίων εμπιστοσύνης, κάτω από τα οποία οι παιδαγωγοί τείνουν να παραμένουν στάσιμοι ως προς τη διδακτική τους στάση, ενώ πάνω από τα οποία ενεργοποιούνται ουσιαστικές μετατοπίσεις στη διδακτική τους πρακτική. Ένα θετικό και μεθοδολογικά στοχευμένο σχολικό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από ψυχοσυναισθηματική ασφάλεια, σταθεροποίηση και ενδυνάμωση της δυναμικής αλληλεπίδρασης, καθώς και από σχέσεις εμπιστοσύνης τόσο μεταξύ των παιδαγωγών και της ηγεσίας όσο και μεταξύ των ίδιων των παιδαγωγών, δύναται να ενεργοποιήσει λανθάνουσες επαγγελματικές πεποιθήσεις και να οδηγήσει σε ποιοτική μεταβολή της στάσης τους απέναντι στο διδακτικό τους αντικείμενο (Antoniou et al., 2025).

Επιπλέον, το εύρημα της διακλάδωσης υποστηρίζει ότι η ανάληψη ευθύνης δεν μεταβάλλεται απαραίτητα με μικρές ή σταδιακές παρεμβάσεις αλλά μπορεί να απαιτεί στοχευμένες αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον για να επιτευχθεί ουσιαστική μετατόπιση. Αυτό σημαίνει ότι οι πολιτικές και οι πρακτικές της σχολικής ηγεσίας οφείλουν να ενισχύουν το κλίμα εμπιστοσύνης, τη συλλογική επαγγελματική μάθηση και τη συνεργατική επικοινωνία και να στοχεύουν παράλληλα σε προγράμματα γνωστικής και παιδαγωγικής κατάρτισης, στρατηγικές καλλιέργειας της

διαπροσωπικής εμπιστοσύνης και συναισθηματικής ανθεκτικότητας των παιδαγωγών στους κόλπους της σχολικής κοινότητας (Antoniou et al., 2025· Nilsen & Gustafsson, 2014).

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη καταδεικνύει ότι η ανάληψη ευθύνης των παιδαγωγών για επιτεύγματα των μαθητών προσχολικής ηλικίας στα μαθηματικά αποτελεί ένα δυναμικό και πολυπαραγοντικό φαινόμενο (Dunekacke et al., 2016· Iwaniec, 2020· Lin, 2006· Mo, 2019· Sheldon et al., 2011). Η εκπαιδευτική εμπειρία και το επίπεδο σπουδών διαμορφώνουν τη βασική κατεύθυνση της στάσης αυτής, ενώ το σχολικό κλίμα λειτουργεί ως κρίσιμος παράγοντας που μπορεί να ενεργοποιήσει ή να αναστείλει την ανάληψη ευθύνης, προκαλώντας απότομες μεταβολές. Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν τη σημασία της ενίσχυσης του σχολικού κλίματος ως βασικής προϋπόθεσης για τη βελτίωση της ποιότητας της μαθηματικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία (Charitaki et al., 2025·Kilday, 2010).

Η εφαρμογή του μοντέλου Καταστροφής Cusp ανέδειξε ότι η ανάληψη ευθύνης δεν μεταβάλλεται κατ' ανάγκην με σταδιακό και ομαλό τρόπο, αλλά μπορεί να χαρακτηρίζεται από απότομες μετατοπίσεις, οι οποίες δεν προβλέπονται από τα γραμμικά μοντέλα (Antoniou et al., 2025). Γραμμικά μοντέλα ενδέχεται να υποεκτιμούν περιπτώσεις όπου ενώ πανθομολογείται η σημασία ύπαρξης θετικού σχολικού περιβάλλοντος και κλίματος εμπιστοσύνης στην ηγεσία του σχολείου, οι παιδαγωγοί λειτουργούν με σκεπτικισμό και αυτοσυγκράτηση ως προς τη συμμετοχή τους αλλά και την ευθύνη τους στα επιτεύγματα των μαθητών στα μαθηματικά. Περαιτέρω, η μη γραμμική προσέγγιση υποδηλώνει ότι οι παρεμβάσεις που στοχεύουν αποκλειστικά στη βελτίωση ατομικών χαρακτηριστικών των παιδαγωγών (όπως η επιμόρφωση ή/και η στοχευμένη/σκόπιμη εμπειρία) ενδέχεται να έχουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα, εάν δεν συνοδεύονται από αντίστοιχες αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον (Aslan, 2023· Sink & Spencer, 2007). Ένα σχολικό περιβάλλον που προκαλεί και προκαλείται αλλά και συστρατεύεται με δημιουργικότητα, ευαισθησία και συστηματική οργάνωση της μαθησιακής μαθηματικής διαδικασίας (με επακριβείς οδηγίες, ερμηνείες, μοντελοποίηση των αναγκαίων διαδικασιών, επεξηγηματικά παραδείγματα, διαμορφωμένη σε σταδιακά βήματα, με τη χρήση χειραπτικών μέσων, οπτικών βοηθημάτων κ.λπ.), ώστε αυτή να αποβαίνει ωφέλιμη για το σύνολο των μαθητών της τάξης όπως αυτή είναι διαμορφωμένη στα πλαίσια της συμπεριληπτικής προσέγγισης (Clark et al., 2011· Doabler & Fien, 2013· Öçal & Işık, 2017· Özdemir & Kılıç, 2023).

Παιδαγωγικές προεκτάσεις για παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, προκύπτουν σημαντικές παιδαγωγικές προεκτάσεις για τις πρακτικές της σχολικής ηγεσίας, τη διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική επάρκεια των παιδαγωγών και τον σχεδιασμό πολιτικών που αφορούν τη προσχολική βαθμίδα. Πρώτον, καθίσταται σαφές ότι η ανάληψη ευθύνης για τα μαθηματικά επιτεύγματα των μαθητών δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως ατομική επαγγελματική στάση, αλλά ως προϊόν της αλληλεπίδρασης μεταξύ προσωπικών πεποιθήσεων και σχολικού πλαισίου. Συνεπώς, η ενίσχυση της επαγγελματικής υπευθυνότητας των παιδαγωγών απαιτεί τη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων που προάγουν την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και την παιδαγωγική ευθύνη.

Δεύτερον, τα ευρήματα υποδεικνύουν την ανάγκη για παιδαγωγικές πρακτικές που ενισχύουν τη συλλογική αναστοχαστική διαδικασία γύρω από τη διδασκαλία των εννοιών του θεματικού πεδίου Παιδί και Μαθηματικά του νηπιαγωγείου. Η ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης εντός της σχολικής μονάδας, όπου οι παιδαγωγοί μοιράζονται εμπειρίες, δυσκολίες και επιτυχημένες πρακτικές, μπορεί να συμβάλει στη σταθεροποίηση υψηλών επιπέδων ανάληψης ευθύνης και να αποτρέψει τη συναισθηματική υπερφόρτωση των παιδαγωγών όταν το σχολικό κλίμα γίνεται λιγότερο υποστηρικτικό.

Τρίτον, η μη γραμμική φύση της ανάληψης ευθύνης υποδηλώνει ότι οι παρεμβάσεις επιμόρφωσης οφείλουν να μην μένουν στη στείρα μετάδοση γνώσεων αλλά να προτείνουν τρόπους, μέσα και διαδικασίες που υποστηρίζουν το έργο των παιδαγωγών στη δημιουργία δυναμικών και αλληλουποστηρικτικών - συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης όπου θα δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να διερευνούν και να επεκτείνουν τόσο οικείες όσο και νέες μαθηματικές έννοιες. Επιπλέον, η ενίσχυση της πίστης των παιδαγωγών στη δυνατότητα όλων των μαθητών να αναπτύξουν την μαθηματική τους σκέψη μέσα από συστηματικές και οργανωμένες παρεμβάσεις μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς ένα θετικό σχολικό κλίμα, αυξάνοντας την πιθανότητα ποιοτικής μετατόπισης στη στάση ανάληψης ευθύνης.

Τέλος, τα αποτελέσματα της μελέτης αναδεικνύουν τη σημασία της παιδαγωγικής ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση. Η ηγεσία που ενθαρρύνει τον διάλογο, αναγνωρίζει την παιδαγωγική προσπάθεια και προάγει ένα κοινό όραμα για τη διδασκαλία των Μαθηματικών μπορεί να λειτουργήσει ως καθοριστικός παράγοντας στην ενίσχυση της ανάληψης ευθύνης των παιδαγωγών για τα επιτεύγματα των μαθητών προσχολικής ηλικίας στα Μαθηματικά.

Βιβλιογραφία

Antoniou, A-S., Charitaki, G., Pavlidou, K., & Alevriadou, A. (2025). An exploratory statistical cusp catastrophe model for the prediction of the effect of special education teachers' emotional intelligence on their burnout. *Froniers in Education, 10*, 1512197. https://doi:10.3389/feduc.2025.1512197

Aslan, N. (2023). Classroom Climate in Early Childhood Education: A Conceptual Framework for Effective Classroom Management. Üniversitepark *Bülten, 12*(2), 55-82. https://dx.doi.org/10.22521/unibulletin.2023.122.3

Babaoglan, E. (2016) The predictive power of leadership to the perception of school trust. Universal Journal of Educational Research, 4, 125–132. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041316

Barr, J. J. (2016). Developing a Positive Classroom Climate. IDEA Paper# 61. IDEA Center. https://www.ideaedu.org/idea_papers/developing-a-positive-classroom-climate/

Björklund, C., Magnusson, M., & Palmér, H. (2018). Teachers' Involvement in Children's Mathematizing—Beyond Dichotomization between Play and Teaching. European Early Childhood Education |Research Journal, 26, 469-480. https://doi.org/10.1080/1350293x.2018.1487162

Blömeke, S., Kaiser, G., K¨onig, J., & Jentsch, A. (2020). Profiles of mathematics teachers' competence and their relation to instructional quality. ZDM Mathematics Education, 52(2), 329–342. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01128-y

Charitaki, G., Alevriadou, A., & Soulis, S-G. (2022). Early numeracy profiles in young children with intellectual disabilities: The role of cognitive functions. Journal of Intellectual Disabilities, 0(0) 1–19. https://doi.org/10.1177/17446295221117021

Charitaki, G., Vretudaki, H., & Kypriotaki, M. (2025). Assessing Mathematics teaching Efficacy profiles in Kindergarten: The impact of special educational needs, school climate, responsibility for students' achievement, self-efficacy and locus of control. Asian Journal for Mathematics Education, 1-22. http://dx.doi.org/10.1177/27527263251329953

Charitaki, G., Vretudaki, H., Kypriotaki, M., & Alevriadou, A. (2025). Validation of a Theoretical Model for School Climate – Trust and Assessment of its Effect on Mathematics Teaching Efficacy in Preschool Education. Journal of Mathematics and Science Teacher, *5*(4) em090 https://doi.org/10.29333/mathsciteacher/16901

Charitaki, G., Vretudaki, H., Kypriotaki, M., Andreou, G., & Alevriadou, A. (2025). Teacher's Responsibility for Students' Achievements in Mathematics: Suggesting and Validating a Theoretical Model for Greek Special and Typical Preschool Education. *The International Journal of Science, Mathematics and Technology Learning*, *33*(1), 103-132. http://dx.doi.org/10.18848/2327-7971/CGP/v33i01/103-132

Clarke, B., Smolkowski, K., Baker, S., Fien, H., Doabler, C., & Chard, D. (2011). The impact of a comprehensive tier 1 core kindergarten program on the achievement of students at-risk in mathematics. Elementary School Journal, 111, 561–584. https://doi.org/10.1086/659033

Doabler, C., & Fien, H. (2013). Explicit mathematics instruction: What teachers can do for teaching students with mathematics difficulties. Intervention in School and Clinic, 48(5), 276–285. https://doi.org/10.1177/1053451212473151

Dunekacke, S., Jenßen, L., Eilerts, K., & Blömeke, S. (2016). Epistemological beliefs of prospective preschool teachers and their relation to knowledge, perception, and planning abilities in the field of mathematics: a process model. *ZDM Mathematics Education, 48*, 125–137. https://doi.org/10.1007/s11858-015-0711-6

Ebby, C., Ottinger, M., & Silver, P. (2007). Improving mathematics instruction through classroom-based inquiry. *Teaching Children Mathematics, 14*(3), 182-186. http://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Ferrara, E. (2011). The Effect of Special Education Student Participation and Engagement in Mathematics on Student Achievement. Doctoral Dissertation. Walden University. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/957/&ved=2ahUKEwiz6OzO9tOQAxX2gP0HHYPyFf8QFnoECCwQAQ&usg=AOvVaw18e91W62adz3bA69vLjOsG

Gustafsson, J.E., & Nilsen, T. (2016). The Impact of School Climate and Teacher Quality on Mathematics Achievement: A Difference-in-Differences Approach. In: Nilsen, T., Gustafsson, JE. (eds). *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes. IEA Research for Education*, 2. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8_4

Hidayatullah, A., & Csikos, C. (2022). Mathematics related belief system and word problem-solving in the Indonesian context. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 18*(4), 15-28. https://doi.org/10.29333/ejmste/11902

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal, 43*(3), 425–446.

Iwaniec, J. (2020). The effects of parental education level and school location on language learning motivation. *Language Learning Journal, 48*(4), 427–441. https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1422137

Kilday, C. (2010). Factors affecting children's math achievement scores in preschool. Doctoral dissertation. University of Virginia, Virginia. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED524546

Lin, P.J. (2006). Conceptualizing teachers' understanding of students' mathematical learning by using assessment tasks. *International Journal of Science and Mathematics Education, 4*(3), 545-580. http://dx.doi.org/10.1007/s10763-006-9030-2

Magnusson, M., & Pramling, N. (2017). In 'Numberland': Play-Based Pedagogy in Response to Imaginative Numeracy. *International Journal of Early Years Education, 17*, 23-37. https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1368369

Mo, J. (2019). *How Is Students' Motivation Related to Their Performance and Anxiety? PISA in Focus #92*. OECD Publishing.

Nilsen, T., & Gustafsson, J. E. (2014). School emphasis on academic success: exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM. *Educational Research and Evaluation, 20*(4), 308–327. https://doi.org/10.1080/13803611.2014.941371

Öçal, T., & Işık, C. (2017). Teachers' Role and Responsibility in Improving Preschool Students' Mathematical Skills. *International Online Journal of Educational Sciences, 9*(4), 930 -943. https://doi.org/10.15345/iojes.2017.04.003

Özdemir, S., & Kılıç, Y. (2023). Investigating Special Education Teachers' Views on Mathematics Instruction Process: Sugesstions for Sustainable Special Education in Mathematics Instruction. *Sustainability, 15*, 3584-3599. https://doi.org/10.3390/su15043584

R Development Core Team (2019). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.

Sari, I-N., & Kismiantini, K. (2023). The school climate in mathematics achievement: Findings from PISA 2018 Indonesia. In the *8th International Conference on Research Implementation and education of mathematics and Science (ICRIEMS 2021): Transforming Science Literacy into A New Normal Digital World to Achieve Sustainable Development Goals*. Yogyakarta, Indonesia: 27–28 August 2021. https://doi.org/10.1063/5.0110260

Sink, C. A., & Spencer, L. R. (2007). Teacher version of the My Class Inventory-Short form: An accountability tool for elementary school counselors. *Professional School Counseling, 11*(2), 129–139. https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-11.129

Sheldon, SB., Epstein, JL., & Galindo, CL. (2011). Not Just Numbers: Creating a Partnership Climate to Improve Math Proficiency in Schools. *Leadership Policy in Schools, 9*(1), 27-48. http://doi.org/10.1080/15700760802702548

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational administration, 36*(4), 334-352.

Wang, M., & Degol, J. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315–352. http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

You, S., Kim, E-K., Lim, S-A., & Dang, M. (2021). Student and teacher characteristics on student math achievement. *Journal of Pacific Rim Psychology, 15*, 1-13. https://doi.org/10.1177/1834490921991428

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

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 Μιχαηλίδης, 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**

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

Δρ. Μαρία Ανάστασου
Πανεπιστήμιο Λεμεσού
m.anastasou@uol.ac.cy

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον ρόλο της ποιοτικής διδασκαλίας στην επίδοση των ακαδημαϊκά ανθεκτικών μαθητών στην κατανόηση κειμένου στην Ελλάδα, αξιοποιώντας δευτερογενή δεδομένα από το πρόγραμμα PISA 2018. Στόχος της μελέτης είναι η παρουσίαση του φαινομένου της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο αναδεικνύοντας στοιχεία που συνδέονται τόσο με τη διάσταση της ποιότητας στην εκπαίδευση όσο και της ισότητας μέσα από τη σκοπιά των ίσων ευκαιριών μάθησης και της δικαιοσύνης. Το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης αυτής στηρίζεται στο Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) των Creemers και Kyriakides (2008), το οποίο τονίζει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας επηρεάζει σημαντικά τις μαθητικές επιδόσεις και αναδεικνύει τη σημασία της διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Η μελέτη εφαρμόζει ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης δεδομένων για να εξετάσει τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που καταγράφει η PISA και της μαθητικής επίδοσης στην κατανόηση κειμένου, εστιάζοντας σε μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου. Οι παράγοντες διδασκαλίας αφορούν στη διδασκαλία προσανατολισμένη στον μαθητή, στη διαχείριση τάξης, στην υποστήριξη μάθησης, στο κλίμα πειθαρχίας και στη γνωστική ενεργοποίηση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι περισσότεροι παράγοντες που αφορούν την ποιότητα διδασκαλίας σχετίζονται θετικά με την επίδοση των ακαδημαϊκά ανθεκτικών μαθητών. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της ποιότητας διδασκαλίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο και παρέχουν πρακτικά στοιχεία για τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής, ιδιαίτερα σε ευάλωτες μαθητικές ομάδες όπως οι ακαδημαϊκά ανθεκτικοί μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: Ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα, εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, ποιότητα διδασκαλίας, PISA

Abstract

The present study investigates the role of teaching quality in the achievement of academically resilient students in reading literacy in Greece, using secondary data from the PISA 2018 programme. The aim of the study is to present the phenomenon of academic resilience in the Greek educational context, highlighting aspects related both to educational quality and to equity, through the lens of equal learning opportunities and educational justice. The theoretical framework of the study is grounded in the Dynamic Model of Educational Effectiveness (DMEE) developed by Creemers and Kyriakides (2008), which emphasizes that teaching quality has a significant impact on student achievement and highlights the importance of differentiated educational effectiveness. Quantitative data analysis methods are employed to examine the relationships between PISA teaching-related factors and students' performance in reading literacy, with a focus on students from low socioeconomic backgrounds. Teaching-related factors include student-oriented instruction, classroom management, learning support, disciplinary climate, and cognitive activation. The results indicate that most teaching quality factors are positively associated with the achievement of academically resilient students. The findings underline the importance of teaching quality in the Greek educational context and provide practical insights for improving school practice, particularly for vulnerable student groups such as academically resilient students.

Keywords: Academic resilience, educational effectiveness, teaching quality, PISA

Εισαγωγή

Οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες στην εκπαίδευση αποτελούν ένα από τα πλέον διαχρονικά και τεκμηριωμένα ευρήματα της διεθνούς εκπαιδευτικής έρευνας. Μαθητές που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο εμφανίζουν, κατά μέσο όρο, χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και περιορισμένες μαθησιακές ευκαιρίες, γεγονός που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους διαδρομές (Sirin, 2005· OECD, 2019). Παρά ταύτα, η ύπαρξη μαθητών που επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις παρά τις δυσμενείς συνθήκες έχει οδηγήσει στη μελέτη της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας ως κρίσιμης διάστασης της εκπαιδευτικής ισότητας (Anastasou & Kyriakides, 2024; OECD, 2011).

Η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα προσεγγίζεται ως δυναμικό φαινόμενο που αναδύεται από την αλληλεπίδραση ατομικών, σχολικών και κοινωνικών παραγόντων (Masten, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο και ειδικότερα η ποιότητα της διδασκαλίας αναδεικνύονται ως δυνητικοί προστατευτικοί μηχανισμοί για μαθητές χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου (Anastasou & Kyriakides, 2024; Masten, 2007). Η υπάρχουσα βιβλιογραφία έχει εστιάσει εκτενώς σε ατομικούς παράγοντες που συνδέονται με την ανθεκτικότητα για παράδειγμα η αυτοποτελεσματικότητα (Masten, 2007). Φαίνεται λοιπόν, ότι α υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των διδακτικών παραγόντων που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα συμβάλλοντας ουσιαστικά στη συζήτηση για την εκπαιδευτική δικαιοσύνη και τις ίσες ευκαιρίες μάθησης και μετρώντας ποσοτικά τα μαθησιακά επιτεύγματα αυτών των μαθητών.

Οι διεθνείς έρευνες μεγάλης κλίμακας, όπως το πρόγραμμα PISA, προσφέρουν τη δυνατότητα συστηματικής μελέτης της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας σε εθνικό επίπεδο μέσα από ποσοτικές μετρήσεις της επίδοσης μαθητών 15 ετών και άλλων ατομικών χαρακτηριστικών, χαρακτηριστικών του σχολείου, του εκπαιδευτικού και του συστήματος. Το PISA 2018, με υπό έμφαση το γνωστικό αντικείμενο της κατανόησης γραπτού λόγου, παρέχει πλούσια δεδομένα για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ποιότητας διδασκαλίας και επίδοσης μαθητών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου στην Ελλάδα (OECD, 2019).

Έτσι, αυτή η έρευνα αναμένεται να συνεισφέρει στην ποσοτική διερεύνηση της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας στο ελληνικό συγκείμενο και στη σχέση του φαινομένου με παράγοντες της ποιότητας διδασκαλίας

εστιάζοντας στην κατανόηση γραπτού λόγου, ένα γνωστικό αντικείμενο που φαίνεται ότι ο ελληνικός μαθητικός πληθυσμός σε πρόσφατους κύκλους αξιολόγησης να παρουσιάζει σημαντική μείωση.

Επιπλέον, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ελληνική κοινωνία την τελευταία δεκαετία εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, θέτει σοβαρά ερωτηματικά στις ευκαιρίες μάθησης που λαμβάνουν οι μαθητές και κατά πόσο μια τέτοια έλλειψη επηρεάζει τη μάθηση, καθιστώντας ζητήματα ισότητας στη μάθηση (equity) εξαιρετικά επίκαιρα. Έτσι, η εστίαση στον ρόλο του σχολείου και τους εκπαιδευτικού για τη στήριξη των μαθητών που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα κρίνεται σημαντική στοχεύοντας σε ένα πιο δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα που προάγει όχι μονο την ποιότητα αλλά και την ισότητα στη μάθηση (Kyriakides et al., 2020; Sirin 2005; Wright et al., 2012).

Θεωρητικό πλαίσιο

Ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα

Η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα μαθητών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού υπόβαθρου να επιτυγχάνουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, παρά την ύπαρξη δυσμενών συνθηκών που συνήθως συνδέονται με χαμηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα (Masten, 2007). Στο πλαίσιο των διεθνών ερευνών μεγάλης κλίμακας, όπως το PISA, η ανθεκτικότητα προσδιορίζεται συνδυάζοντας δείκτες κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου και μαθητικής επίδοσης, επιτρέποντας την αναγνώριση μαθητών που υπερβαίνουν τις αναμενόμενες επιδόσεις βάσει του ESCS (OECD, 2019).

Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η ανθεκτικότητα δεν αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά αποτέλεσμα δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατομικών, σχολικών και συστημικών παραγόντων (Sandoval-Hernández & Białowolski, 2016). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο του σχολείου και της διδασκαλίας ως δυνητικών προστατευτικών παραγόντων για μαθητές που βρίσκονται σε εκπαιδευτικό κίνδυνο.

Ποιότητα διδασκαλίας και εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα

Στο πλαίσιο της έρευνας εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, η ποιότητα της διδασκαλίας αναγνωρίζεται ως ένας από τους σημαντικότερους

σχολικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers & Kyriakides, 2008). Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) προσεγγίζει τη διδασκαλία ως πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει διαστάσεις όπως ο προσανατολισμός, η δόμηση, οι τεχνικές ερωτήσεων, η εφαρμογή, αξιολογηση, η διαχείριση διδακτικού χρόνου και η διαμόρφωση της τάξης ως περιβάλλον μάθησης.

Κεντρικό στοιχείο του ΔΜΕΑ αποτελεί η διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού η οποία ενδέχεται να έχει διαφορετική επίδραση σε διαφορετικές ομάδες μαθητών (Anastasou & Kyriakides, 2024; Campell et al., 2004; Creemers & Kyriakides, 2008). Η προσέγγιση αυτή είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για τη μελέτη της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας, καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η ποιότητα της διδασκαλίας μπορεί να συνεισφέρει περισσότερο σε μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου.

Εμπειρικά ευρήματα δείχνουν ότι οι πλήστοι παράγοντες της ποιότητας διδασκαλίας του εκπαιδευτικού συνεισφέρουν περισσότερο στην ομάδα των ακαδημαϊκά ανθεκτικών μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο σε δημοτικά σχολεία (Anastasou & Kyriakides, 2024), ενισχύοντας τη σύνδεση ποιότητας και ισότητας στην εκπαίδευση. Ωστόσο, εξετάζοντας κανείς το θέμα στο ελληνικό συγκείμενο, απουσιάζουν έρευνες που να προσεγγίζουν το συγκεκριμένο θέμα σε οποιαδήποτε βαθμίδα ή γνωστικό αντικείμενο, θέτοντας ερωτηματικά για τη σχέση παραγόντων της ποιότητας διδασκαλίας και της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας.

Σκοπός και ερευνητικό ερώτημα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της ποιότητας διδασκαλίας και της επίδοσης ακαδημαϊκά ανθεκτικών μαθητών στην κατανόηση γραπτού λόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, αξιοποιώντας δεδομένα του PISA 2018 διεξάγοντας μια δευτερογενή ανάλυση δεδομένων εστιάζοντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου το φαινόμενο της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας είναι πιο σταθερό (Masten, 2007). Επιπλέον, ο συγκεκριμένος κύκλος αξιολόγησης επειδή προηγείται της πανδημίας COVID-19 κρίνεται καταλληλότερος για να αξιοποιηθεί και να εξεταστεί το φαινόμενο σε κανονικές συνθήκες λειτουργίας των σχολείων.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της έρευνας αυτής διατυπώνεται ως εξής:

- Σε ποιο βαθμό οι δείκτες ποιότητας διδασκαλίας σχετίζονται με την ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα μαθητών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου στην Ελλάδα;

Μέθοδος

Δεδομένα και δείγμα

Η μελέτη βασίζεται σε δευτερογενή ανάλυση δεδομένων του προγράμματος PISA 2018 για την Ελλάδα. Η δειγματοληψία στο PISA γίνεται μέσω στρωματοποιημένης κατά στάδιο δειγματοληψίας. Το συνολικό ελληνικό δείγμα περιλάμβανε N = 6.403 μαθητές ηλικίας 15 ετών (OECD, 2019). Από το σύνολο του δείγματος, 1.593 μαθητές ανήκαν στο κατώτερο τεταρτημόριο του δείκτη κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού υπόβαθρου (ESCS).

Από αυτούς, 201 μαθητές προσδιορίστηκαν ως ακαδημαϊκά ανθεκτικοί στην κατανόηση γραπτού λόγου, δηλαδή μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου (ESCS index) με επίδοση στο ανώτερο τεταρτημόριο της κατανομής της επίδοσης στην κατανόση γραπτού λόγου (Anastasou & Kyriakides, 2024). Αυτή η υποομάδα μαθητών αποτελούνταν από 113 κορίτσια (56,2%) και 88 αγόρια (43,8%).

Προσδιορισμός ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας

Η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα μετρήθηκε μέσω της συνεχούς μεταβλητής Resilience (WLE) του PISA, η οποία αποτυπώνει τον βαθμό στον οποίο η επίδοση των μαθητών υπερβαίνει την αναμενόμενη επίδοση βάσει του κοινωνικοοικονομικού τους υπόβαθρου (OECD, 2019).

Δείκτες ποιότητας διδασκαλίας

Χρησιμοποιήθηκαν πέντε δείκτες ποιότητας διδασκαλίας (βλέπε πίνακα 1), βασισμένοι στις αντιλήψεις των μαθητών και οι δείκτες αποδίδονται ως συνεχείς μεταβλητές (WLE) (OECD, 2019).

Πίνακας 1
Δείκτες ποιότητας διδασκαλίας και περιγραφή τους στο PISA 2018

Μεταβλητή	Περιγραφή / Ερμηνεία	Τύπος μεταβλητής
Υποστήριξη του εκπαιδευτικού (Teacher Support – TEACHSUP)	Αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το πόσο ο εκπαιδευτικός δείχνει ενδιαφέρον, ενθαρρύνει και βοηθά τους μαθητές που δυσκολεύονται.	Συνεχής δείκτης (WLE score, από απαντήσεις μαθητών)
Κλίμα πειθαρχίας στην τάξη (Disciplinary Climate – DISCLIMA)	Αντιλήψεις των μαθητών για τον βαθμό στον οποίο επικρατεί τάξη, ανέβασμα και συγκέντρωση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.	Συνεχής δείκτης (WLE score)
Καθοδηγούμενη διδασκαλία (Teacher-Directed Instruction – DIRINS)	Αντιλήψεις μαθητών για το πόσο ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη διδασκαλία, εξηγεί με σαφήνεια και καθοδηγεί βήμα-βήμα τη μάθηση.	Συνεχής δείκτης (WLE score)
Αντιλαμβανόμενη ανατροφοδότηση (Perceived Feedback – PERFEED)	Σε ποιο βαθμό οι μαθητές αναφέρουν ότι λαμβάνουν τακτική και χρήσιμη ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό.	Συνεχής δείκτης (WLE score)
Προσαρμογή της διδασκαλίας (Adaptation of Instruction – ADAPTIVITY)	Ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί και προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών.	Συνεχής δείκτης (WLE score)

Ανάλυση δεδομένων

Πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική και ανάλυση συσχετίσεων Pearson (r), με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της μεταβλητής Resilience (WLE) και των δεικτών ποιότητας διδασκαλίας.

Αποτελέσματα

Περιγραφικά στοιχεία δεικτών ποιότητας διδασκαλίας

Η περιγραφική ανάλυση των δεικτών διδασκαλίας για το σύνολο των μαθητών στην Ελλάδα έδειξε ότι, κατά μέσο όρο, οι αντιλήψεις των μαθητών κινούνται κάτω από το διεθνές σημείο αναφοράς του PISA (OECD μέσος όρος ≈ 0). Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι ήταν αρνητικοί για όλες τις εξεταζόμενες διαστάσεις της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης της υποστήριξης του εκπαιδευτικού (M = –0.17), του κλίματος πειθαρχίας στην τάξη (M = –0.26), της αντιλαμβανόμενης ανατροφοδότησης (M = –0.10), της προσαρμογής της διδασκαλίας (M = –0.17) και της καθοδηγούμενης διδασκαλίας (M = –0.08). Παράλληλα, οι τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών ήταν κοντά στη μονάδα (SD ≈ 0.93–1.00), γεγονός που υποδηλώνει σημαντική εσωτε-

ρική διαφοροποίηση στις εμπειρίες των μαθητών. Το εύρος των τιμών (minimum–maximum) καταδεικνύει την ύπαρξη τόσο ιδιαίτερα αρνητικών όσο και θετικών εμπειριών διδασκαλίας, υποδηλώνοντας έντονη ανομοιογένεια μεταξύ σχολείων και τάξεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις δεικτών ποιότητας διδασκαλίας

	Υποστήριξη Εκπαιδευτικού	Κλίμα πειθαρχίας στην τάξη	Καθοδηγούμενη διδασκαλία	Αντιλαμβανόμενη ανατροφοδότηση	Προσαρμογή διδασκαλίας
Μέσος όρος	-.17	-.26	-.079	-.10	-.17
Τυπική απόκλιση	.98	.93	1.00	.95	.98
Ανώτερο	-2.74	-2.71	-2.94	-1.64	-2.26
Κατώτερο	1.34	2.03	1.82	2.02	2.01
N (πλήθος)		6.403	6.403	6.403	6.403

Συσχετίσεις ποιότητας διδασκαλίας και ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τους συντελεστές συσχέτισης μεταξύ της μεταβλητής ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας (Resilience – WLE) και των δεικτών ποιότητας διδασκαλίας. Όλοι οι δείκτες ποιότητας διδασκαλίας παρουσιάζουν θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με την ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα. Οι ισχυρότερες σχέσεις εντοπίζονται στην ανατροφοδότηση και την προσαρμοστικότητα της διδασκαλίας, ενώ η ασθενέστερη σχέση παρατηρείται στο κλίμα πειθαρχίας.

Πίνακας 3

Συσχετίσεις (Pearson r) μεταξύ Resilience (WLE) και δεικτών ποιότητας διδασκαλίας

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	M	T.A.
(1)	**Ανθεκτικότητα**	-						.05	.95
(2)	**Υποστήριξη του εκπαιδευτικού**	.09*	-					-.17	.98
(3)	**Κλίμα πειθαρχίας στην τάξη**	.05*	.16*	-				-.26	.93
(4)	**Καθοδηγούμενη διδασκαλία**	.12*	.60*	.12*	-			-.79	1.00
(5)	**Αντιλαμβανόμενη ανατροφοδότηση**	.14*	.36*	.12*	.35*	-		-.10	.95
(6)	**Προσαρμογή της διδασκαλίας**	.13*	.49*	.22*	.40*	.48*	-	-.17	.98

** p< 0.01*

Συζήτηση

Η συνολική εικόνα που προκύπτει από τα περιγραφικά ευρήματα δείχνει ότι, στο ελληνικό πλαίσιο, η ποιότητα της διδασκαλίας – όπως αυτή αποτυπώνεται μέσα από τις αντιλήψεις των μαθητών – δεν εμφανίζεται συστηματικά υψηλή σε σύγκριση με το διεθνές πλαίσιο αναφοράς του PISA. Ιδιαίτερα χαμηλές τιμές καταγράφονται στο κλίμα πειθαρχίας και στην προσαρμογή της διδασκαλίας, διαστάσεις που θεωρούνται κρίσιμες για τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης.

Τα ευρήματα αυτά συμβάλλουν στην ερμηνεία των ασθενών αλλά στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων που εντοπίστηκαν μεταξύ της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας (Resilience, WLE) και των δεικτών διδασκαλίας. Από τη μία πλευρά, οι χαμηλοί μέσοι όροι υποδηλώνουν ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές δεν λειτουργούν ως καθολικά και συστηματικά ενσωματωμένοι προστατευτικοί παράγοντες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που περιορίζει την ένταση των συσχετίσεων. Από την άλλη πλευρά, η υψηλή εσωτερική διακύμανση και το μεγάλο εύρος τιμών δείχνουν ότι υπάρχουν σχολεία και τάξεις όπου εφαρμόζονται πιο ποιοτικές διδακτικές πρακτικές, οι οποίες φαίνεται να συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας.

Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υποστηρίζουν τη θέση ότι η ποιότητα της διδασκαλίας συνδέεται με την ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα μαθητών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Η θετική σχέση μεταξύ όλων των δεικτών ποιότητας διδασκαλίας και της μεταβλητής Resilience (WLE) ευθυγραμμίζεται με προηγούμενα ευρήματα που αναδεικνύουν τη σημασία τόσο της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού αλλά και τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών όπως οι ακαδημαϊκά ανθεκτικοί μαθητές (Anastasou & Kyriakides, 2024; Campell et al., 2004; Kyriakides et al., 2020).

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι οι ισχυρότερες συσχετίσεις εντοπίζονται σε διαστάσεις της διδασκαλίας που σχετίζονται με τη γνωστική ενεργοποίηση και την ανατροφοδότηση. Αντίστοιχα ευρήματα αναφέρονται από τους Anastasou και Kyriakides (2024), οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι οι πρακτικές αυτές συνεισφέρουν όχι, μόνο σε όλους τους μαθητές αλλά ακόμη περισσότερο σε μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου σε μεταβλητές που αφορούν την ποιότητα διδασκαλίας όπως ο προσανατολισμός, η δόμηση και η υποβολή ερωτήσεων.

Παρά το μικρό μέγεθος των συσχετίσεων, τα αποτελέσματα είναι συνεπή με τη βιβλιογραφία και έρευνες που χρησιμοποίησαν μεγάλης κλίμακας δεδομένα όπως αυτά του PISA ή TIMSS (π.χ., Agasisti & Longobardi, 2014), όπου οι δείκτες διδασκαλίας βασίζονται σε αντιλήψεις μαθητών και όχι σε άμεση παρατήρηση (OECD, 2019). Υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής ισότητας, ακόμη και μικρές αλλά συστηματικές σχέσεις αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, καθώς υποδεικνύουν πεδία παρέμβασης για τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής.

Συμπεράσματα, Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τον ρόλο της ποιότητας διδασκαλίας ως βασικού παράγοντα που συνδέεται με την ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία διδακτικών πρακτικών που ενισχύουν τη γνωστική ενεργοποίηση, την ανατροφοδότηση και την υποστήριξη της μάθησης, προσφέροντας τεκμηριωμένες κατευθύνσεις για τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής.

Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα προκύπτουν ορισμένοι περιορισμοί που είναι σημαντικό κανείς να έχει υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων καθώς και σε μελλοντικές προσπάθειες που αξιοποιούν δεδομένα από τέτοιες βάσεις αξιολόγησης. Πρώτον, οι δείκτες διδασκαλίας στο PISA προκύπτουν από αντιλήψεις μαθητών και όχι από παρατήρηση τάξης, συνεπώς αποτυπώνουν αντιληπτή (και όχι άμεσα «πραγματική») διδακτική συμπεριφορά· αυτό μπορεί να οδηγεί σε ασθενέστερες σχέσεις. Δεύτερον, πρόκειται για συγχρονικά δεδομένα (cross-sectional), άρα δεν τεκμηριώνεται αιτιότητα.

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εφαρμόσει πολυεπίπεδα μοντέλα (μαθητής/σχολείο), να συμπεριλάβει περισσότερους παράγοντες (π.χ. κίνητρα, αυτοαποτελεσματικότητα, σχολικό κλίμα) που εδράζουν σε διαφορετικά επίπεδα (π.χ. μαθητής, τάξη, σχολείο, σύστημα) με στόχο να διερευνήσει ποιοι παράγοντες παίζουν μεγαλύτερο ρόλο για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Βιβλιογραφία

Agasisti, T., & Longobardi, S. (2014). Inequality in education: Can Italian disadvantaged students close the gap? *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, *52*, 8-20. https://doi.org/10.1016/j.socec.2014.05.002

Anastasou, M., & Kyriakides, L. (2024). Academically resilient students: Searching for differential teacher effects in mathematics. *School Effectiveness and School Improvement, 35*(1), 48–72.

Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. Routledge.

Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model*. Routledge.

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (2020). *Quality and equity in education*. Routledge.

Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems. *Development and Psychopathology, 19*(3), 921–930.

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.

Sandoval-Hernández, A., & Białowolski, P. (2016). Factors and conditions promoting academic resilience. *Asia Pacific Education Review, 17*(3), 511–520.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement. *Review of Educational Research, 75*(3), 417–453.

Wright, M. O., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In *Handbook of resilience in children* (pp. 15-37). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4

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

Μαρία Αράπογλου
Εκπαιδευτικός,
MSc Επιστήμες της Αγωγής
marapoglou2002@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία εντάσσεται στο θεματικό άξονα της σχολικής παιδαγωγικής. Πιο συγκεκριμένα στη διαχείριση της τάξης εστιάζοντας στον ρόλο της συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης (SEL), στη διαμόρφωση ενός θετικού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Στην εργασία εξετάζεται ο ρόλος που διαδραματίζουν βασικές δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση και η λήψη αποφάσεων στη διαμόρφωση ενός συνεργατικού μαθητικού περιβάλλοντος. Παρουσιάζονται θεωρητικά μοντέλα για τη διαχείριση της σχολικής τάξης όπου εστιάζουν στην αξία οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης με καθορισμένους κανόνες. Σκοπός της μελέτης είναι η ποσοτική ανάλυση των στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή SEL στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια πενταπλής κλίμακας σε δείγμα 120 εκπαιδευτικών σε όλη την επικράτεια. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με t-test και περιγραφική στατιστική μέσω SPSS. Τα αποτελέσματα πιστοποίησαν πως η πλειονότητα εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν τη σημασία της SEL στη σχολική τάξη. Ωστόσο η επαγγελματική εμπειρία, η επιστημονική κατάρτιση και το εκπαιδευτικό στυλ δημιουργούν διαφοροποιήσεις. Συμπερασματικά η SEL αποτελεί έναν θεμέλιο και παιδαγωγικό άξονα. Για την αποτελεσματική αξιοποίηση της απαιτείται επιμόρφωση και συστηματική υποστήριξη.

Λέξεις Κλειδιά: Κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, διαχείριση τάξης,

ανάπτυξη προσωπικότητας, αυτορρύθμιση μαθητών , επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Abstract

The work falls under the thematic axis of school pedagogy, specifically focusing on classroom management with an emphasis on the role of social and emotional learning (SEL) in creating a positive and supportive school environment. The study examines the role of key skills such as empathy, self-regulation, and decision-making in shaping a collaborative student environment. Theoretical models for classroom management are presented, which highlight the importance of building trust-based relationships with established rules. The goal of the study is a quantitative analysis of primary school teachers' attitudes and practices regarding the application of SEL in their daily educational practices. Questionnaires with a five-point scale were distributed to a sample of 120 teachers across the country. The data were analyzed using t-tests and descriptive statistics via SPSS. The results confirmed that the majority of teachers recognize the importance of SEL in the classroom. However, professional experience, scientific training, and teaching style create variances in their attitudes and practices. In conclusion, SEL is a fundamental and pedagogical pillar. For effective implementation, it requires continuous professional development and systematic support.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αναδεικνύει ολοένα και περισσότερο την ανάγκη για παιδαγωγικές προσεγγίσεις που υπερβαίνουν τη στενή έμφαση στη γνωστική μάθηση και λαμβάνουν υπόψη τη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της σχολικής ζωής. Στο πλαίσιο αυτό, η Συναισθηματική και Κοινωνική Μάθηση (Social and Emotional Learning – SEL) έχει αναδειχθεί ως ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο που στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, οι

οποίες θεωρούνται κρίσιμες για τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών (Durlak et al., 2015· Weissberg et al., 2015). Η σημασία της SEL καθίσταται ιδιαίτερα έντονη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς τα πρώτα σχολικά χρόνια επηρεάζουν καθοριστικά τη διαμόρφωση στάσεων, συμπεριφορών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, η αποτελεσματική εφαρμογή της SEL συνδέεται άμεσα με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τις στάσεις του και το βαθμό επιμόρφωσής του, καθώς και με τις συνθήκες λειτουργίας της σχολικής τάξης (Jennings & Greenberg, 2009).Η εργασία δομείται σε τέσσερα βασικά μέρη. Αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης και η σημασία της στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στη συνέχεια αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τέλος η συζήτηση και τα συμπεράσματα. Η μελέτη έχει ως στόχο να συμβάλει στην κατανόηση των στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τη σημασία της SEL ως εργαλείου ενδυνάμωσης της σχολικής τάξης.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η έννοια της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης (SEL)

Η Συναισθηματική και Κοινωνική Μάθηση (Social and Emotional Learning – SEL) αποτελεί ένα σύγχρονο παιδαγωγικό πλαίσιο που εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων για την προσωπική, κοινωνική και ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Η SEL περιλαμβάνει τη διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά και οι ενήλικες αποκτούν και εφαρμόζουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων, τη θέσπιση θετικών στόχων, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, τη δημιουργία υγιών σχέσεων και τη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων (Δόικου-Αυλίδου, 2020; Husaj, 2016).

Το θεωρητικό μοντέλο της SEL οργανώνεται γύρω από πέντε βασικές διαστάσεις: 1) την αυτογνωσία, 2) την αυτορρύθμιση, 3) την κοινωνική επίγνωση, 4) τις δεξιότητες σχέσεων και 5) την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Οι διαστάσεις αυτές δεν λειτουργούν αποσπασματικά, αλλά συγκροτούν ένα δυναμικό σύνολο δεξιοτήτων που ενισχύουν τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Η SEL δεν περιορίζεται σε μεμονωμένα προγράμματα ή δραστηριότητες, αλλά προτείνει μια ολιστική προσέγγιση, ενσωματωμένη στην καθημερινή σχολική πρακτική και κουλτούρα (Durlak et al., 2015).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική βιβλιογραφία, η SEL αντιμετωπίζεται ως βασικός πυλώνας της ποιοτικής εκπαίδευσης, καθώς συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση ψυχικά ανθεκτικών, κοινωνικά υπεύθυνων και ενεργών πολιτών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δυνατότητα της SEL να γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, αναγνωρίζοντας ότι η μάθηση είναι μια βαθιά κοινωνική και συναισθηματική διαδικασία (Weissberg et al., 2015; Immordino-Yang, 2019).

Η σημασία της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμη βαθμίδα για την εφαρμογή της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης, καθώς τα πρώτα σχολικά χρόνια διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές συμπεριφορές, τις συναισθηματικές αντιδράσεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στη μάθηση. Κατά την περίοδο αυτή, οι μαθητές αναπτύσσουν βασικές δεξιότητες αυτοελέγχου, συνεργασίας και επίλυσης συγκρούσεων, οι οποίες επηρεάζουν τη μετέπειτα σχολική και κοινωνική τους πορεία (Καράγιαννη, 2022; Δόικου-Αυλίδου, 2020).

Έρευνες δείχνουν ότι η συστηματική εφαρμογή πρακτικών SEL στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνδέεται με αυξημένη σχολική εμπλοκή, βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις και μείωση προβληματικών συμπεριφορών (Taylor et al., 2017). Παράλληλα, οι μαθητές εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής ευημερίας και θετικότερες στάσεις απέναντι στο σχολείο. Η SEL λειτουργεί υποστηρικτικά στη δημιουργία ενός ασφαλούς και αποδεκτικού περιβάλλοντος, στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ότι γίνονται σεβαστοί και ακουστοί (Καραγιάννη, 2022).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή της SEL στη διαχείριση της ετερογένειας που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη σχολική τάξη. Μέσα από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αποδοχής της διαφορετικότητας και της συνεργασίας, η SEL ενισχύει την κοινωνική συνοχή και μειώνει φαινόμενα αποκλεισμού και σχολικού εκφοβισμού (Jagers et al., 2019). Έτσι, η Συναισθηματική και Κοινωνική Μάθηση καθίσταται βασικό εργαλείο υποστήριξης της παιδαγωγικής αποστολής του σχολείου (Καραγιάννη, 2022).

Η Συναισθηματική και Κοινωνική Μάθηση ως εργαλείο ενδυνάμωσης της σχολικής τάξης

Η έννοια της ενδυνάμωσης της σχολικής τάξης αναφέρεται στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ικανοί, αυτόνομοι και ενεργοί συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία. Η Συναισθηματική και Κοινωνική Μάθηση συμβάλλει ουσιαστικά σε αυτή τη διαδικασία, καθώς ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, τη συνεργατική μάθηση και τη θετική αλληλεπίδραση (Δόικου-Αυλίδου, 2020; Καραγιάννη, 2022).

Μέσω της SEL, η σχολική τάξη μετατρέπεται σε κοινότητα μάθησης, όπου καλλιεργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού. Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με αποδεκτό τρόπο, να ακούν τους άλλους και να επιλύουν συγκρούσεις ειρηνικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και τη μείωση της συναισθηματικής έντασης, δημιουργώντας ευνοϊκές συνθήκες για τη μάθηση (Jennings & Greenberg, 2009).

Επιπλέον, η SEL λειτουργεί προληπτικά, ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών και την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και αποτυχίες. Η ενδυνάμωση της σχολικής τάξης μέσα από τη SEL δεν αφορά μόνο τους μαθητές, αλλά και τη συνολική λειτουργία της τάξης ως κοινωνικού συστήματος, στο οποίο προάγεται η συμμετοχή, η υπευθυνότητα και η συλλογική επίλυση προβλημάτων (Durlak et al., 2015; Καραγιάννη, 2022).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης στη σχολική τάξη. Οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι προσωπικές κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο υιοθετούν και εφαρμόζουν πρακτικές SEL. Εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν τη σημασία της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης είναι περισσότερο πιθανό να δημιουργούν ένα υποστηρικτικό και θετικό μαθησιακό περιβάλλον (Καραγιάννη, 2022; Schonert-Reichl, 2017).

Η επαγγελματική ετοιμότητα και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικούς παράγοντες για τη βιώσιμη ενσωμάτωση της SEL. Η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης, χρόνου και θεσμικής υποστή-

ριξης συχνά αναφέρεται ως εμπόδιο στην εφαρμογή σχετικών πρακτικών (Collie et al., 2012). Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται συστηματικά, υιοθετούν παιδαγωγικές πρακτικές που ενισχύουν τη συνεργασία, τη συναισθηματική ασφάλεια και τη θετική πειθαρχία (Καραγιάννη, 2022).

Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη των στάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τον βαθμό ενσωμάτωσης της SEL στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και για τις ανάγκες περαιτέρω επιμόρφωσης. Η διερεύνηση αυτή αποτελεί θεμέλιο για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και πολιτικών που στοχεύουν στην ενδυνάμωση της σχολικής τάξης.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία κρίθηκε κατάλληλη για τη συστηματική διερεύνηση και ανάλυση των στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης (Social and Emotional Learning – SEL) στην καθημερινή σχολική πρακτική. Η ποσοτική μέθοδος επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από ευρύτερο δείγμα και τη στατιστική αποτύπωση τάσεων, αντιλήψεων και συχνοτήτων εφαρμογής, προσφέροντας μια συνολική εικόνα του φαινομένου υπό μελέτη.

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση και ανάλυση των στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης στη σχολική τάξη. Η μελέτη επικεντρώνεται τόσο στον βαθμό κατανόησης και αποδοχής της SEL από τους εκπαιδευτικούς όσο και στον βαθμό ενσωμάτωσής της στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Με βάση τον σκοπό αυτό, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τα οφέλη της εφαρμογής της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης;
2. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν και εφαρμόζουν πρακτικές SEL στις σχολικές τους τάξεις;

Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ευκολίας, καθώς η συμμετοχή βασίστηκε στην εθελοντική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών που έλαβαν το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή. Το συγκεκριμένο δείγμα θεωρείται κατάλληλο για την αποτύπωση γενικών τάσεων και αντιλήψεων σχετικά με τη SEL στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που συνεπάγεται η μη τυχαία δειγματοληψία.

Ερευνητικό Εργαλείο

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάστηκε με στόχο να καταγράψει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη Συναισθηματική και Κοινωνική Μάθηση. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε κλειστού τύπου ερωτήσεις και βασίστηκε σε πενταπλή κλίμακα Likert, με διαβαθμίσεις που κυμαίνονταν από «διαφωνώ απόλυτα» έως «συμφωνώ απόλυτα». Η χρήση της κλίμακας Likert επιλέχθηκε, καθώς επιτρέπει τη σταδιακή αποτύπωση των στάσεων και διευκολύνει τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κάλυπταν δύο βασικούς άξονες: α) την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη και τη σημασία της SEL και β) τη συχνότητα και τον τρόπο εφαρμογής πρακτικών κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στην τάξη. Παράλληλα, συμπεριλήφθηκαν βασικά δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, προκειμένου να σκιαγραφηθεί το προφίλ του δείγματος.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας, γεγονός που διευκόλυνε τη συμμετο-

χή εκπαιδευτικών από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και διαβεβαιώθηκαν για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν προαιρετική και δεν απαιτούσε την καταγραφή προσωπικών στοιχείων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ταυτοποίηση των συμμετεχόντων.

Μέθοδοι Ανάλυσης Δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν συχνότητες, ποσοστά και μέσοι όροι, με στόχο την αποτύπωση των στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς τη SEL. Η ανάλυση επικεντρώθηκε στη διερεύνηση του βαθμού αποδοχής της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης και της συχνότητας εφαρμογής της στην εκπαιδευτική πράξη, σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνέβαλαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη θέση της SEL στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Αποτελέσματα Έρευνας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου, με στόχο την αποτύπωση των στάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τη Συναισθηματική και Κοινωνική Μάθηση.

Πίνακας 1: *δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων*

Μεταβλητή	Κατηγορία	Ποσοστό (%)
Φύλο	Γυναίκα	70,7
	Άνδρας	29,3
Ηλικία	22–25 ετών	24,4
	26–35 ετών	36,6
	36–55 ετών	26,8
	56 ετών και άνω	12,2

Έτη προϋπηρεσίας	Λιγότερα από 5 έτη	46,3
	6–10 έτη	7,3
	11–20 έτη	22,0
	21 έτη και άνω	24,4
Επίπεδο επιστημονικής κατάρτισης	Πτυχίο	58,5
	Μεταπτυχιακό	39,0
	Διδακτορικό	2,4

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1, το δείγμα της έρευνας αποτελείται κυρίως από γυναίκες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες αντιπροσωπεύουν το 70,7% των συμμετεχόντων, ενώ οι άνδρες ανέρχονται στο 29,3%. Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών εντοπίζεται στην ηλικιακή ομάδα 26–35 ετών (36,6%), γεγονός που υποδηλώνει την έντονη συμμετοχή εκπαιδευτικών νεότερης και μέσης επαγγελματικής ηλικίας. Ως προς τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, παρατηρείται ότι σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες διαθέτουν λιγότερα από πέντε έτη εμπειρίας, ενώ σημαντικό ποσοστό έχει πολυετή επαγγελματική πορεία άνω των 21 ετών. Σε επίπεδο επιστημονικής κατάρτισης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κατέχει πτυχίο ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Πίνακας 2: *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη Συναισθηματική και Κοινωνική Μάθηση*

Επιμόρφωση στη SEL	Ποσοστό (%)
Ναι	51,2
Όχι	48,8

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει επιμορφωθεί στη Συναισθηματική και Κοινωνική Μάθηση (51,2%), γεγονός που υποδηλώνει αυξανόμενο ενδιαφέρον για το πεδίο. Ωστόσο, το υψηλό ποσοστό μη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών (48,8%) αναδεικνύει την ανάγκη για συστηματικότερες και ευρύτερες επιμορφωτικές δράσεις (Πίνακας 2).

Πίνακας 3: *Αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της SEL στο θετικό σχολικό κλίμα*

Βαθμός συμβολής	Ποσοστό (%)
Πάρα πολύ	43,9
Πολύ	46,3
Λίγο	7,3
Καθόλου	2,4

Τα αποτελέσματα στον πίνακα 3 δείχνουν ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται τη Συναισθηματική και Κοινωνική Μάθηση ως ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος, καθώς το 90,2% δηλώνει ότι συμβάλλει «πολύ» ή «πάρα πολύ», ενώ ελάχιστοι θεωρούν τη συμβολή της περιορισμένη ή ανύπαρκτη.

Πίνακας 4: *Αντιλαμβανόμενες βασικές δεξιότητες της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης*

Δεξιότητα SEL	Ποσοστό (%)
Επίλυση συγκρούσεων	30,2
Ενσυναίσθηση	26,8
Αυτορρύθμιση άγχους	23,5
Κοινωνικές δεξιότητες	18,7
Συνεργατικότητα	18,0
Αποφασιστικότητα	13,0

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως σημαντικότερες δεξιότητες της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης την επίλυση συγκρούσεων, την ενσυναίσθηση και την αυτορρύθμιση του άγχους, γεγονός που υποδηλώνει έμφαση στη διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων και συναισθημάτων στο σχολικό περιβάλλον, έναντι δεξιοτήτων περισσότερο γνωστικού ή ατομικού χαρακτήρα (πίνακας 4)

Πίνακας 5: *Συναισθηματική ανάπτυξη ως προτεραιότητα του εκπαιδευτικού*

Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Πολύ συχνά	38,8
Συχνά	23,8
Σπάνια	17,4
Καθόλου	20,0

Τα ευρήματα δείχνουν ότι για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί συχνά ή πολύ συχνά παιδαγωγική προτεραιότητα. Ωστόσο, το αξιόλογο ποσοστό όσων τη θέτουν σπάνια ή καθόλου ως προτεραιότητα αναδεικνύει διαφοροποιήσεις στις παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές.

Πίνακας 6: *Συχνότητα ενσωμάτωσης δεξιοτήτων SEL στη σχολική τάξη*

Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Πολύ συχνά	51,2
Συχνά	9,8
Σπάνια	2,4

Τα αποτελέσματα του πίνακα 6 καταδεικνύουν ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς ενσωματώνουν πολύ συχνά δεξιότητες Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης στη σχολική τάξη, γεγονός που αποτυπώνει θετική διάθεση εφαρμογής της SEL στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ ελάχιστοι δηλώνουν σπάνια υλοποίηση σχετικών πρακτικών.

Πίνακας 7: Σχέση διδακτικής εμπειρίας και εφαρμογής της SEL

Συχνότητα εφαρμογής	Ποσοστό (%)
Πολύ συχνά	19,9
Συχνά	45,9
Σπάνια	17,1
Καθόλου	7,1

Τα αποτελέσματα του πίνακα 7 δείχνουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εφαρμόζει συχνά ή πολύ συχνά πρακτικές SEL, ανεξαρτήτως διδα-

κτικής εμπειρίας. Ωστόσο, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό δηλώνει σπάνια ή καθόλου εφαρμογή, γεγονός που υποδηλώνει διαφοροποιήσεις στη διδακτική αξιοποίηση της SEL.

Πίνακας 8: *Στρατηγικές απόκτησης δεξιοτήτων Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης*

Στρατηγική	Ποσοστό (%)
Εξάσκηση επίλυσης συγκρούσεων	65,9
Δραστηριότητες ενσυναίσθησης	41,5
Ανάπτυξη συνεργατικότητας μέσω παιχνιδιών	41,5

Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν κυρίως την εξάσκηση στην επίλυση συγκρούσεων ως βασική στρατηγική ανάπτυξης δεξιοτήτων SEL. Παράλληλα, οι δραστηριότητες καλλιέργειας ενσυναίσθησης και συνεργατικότητας μέσω παιχνιδιών χρησιμοποιούνται σε σημαντικό βαθμό, αναδεικνύοντας βιωματικές και συμμετοχικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Πίνακας 8).

Πίνακας 9: *Δυσκολίες κατά την εφαρμογή της SEL στη σχολική πράξη*

Δυσκολία	Ποσοστό (%)
Έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση	90,2
Τεχνικές διαχείρισης άγχους	87,8
Έλλειψη χρόνου	39,0
Αντίσταση μαθητών	39,0
Κριτική γονέων	37,1
Έλλειψη υλικού	31,7

Στον πίνακα 9 φαίνεται πως ιδιαίτερα έντονη αναδεικνύεται η έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση και η ανάγκη για τεχνικές διαχείρισης άγχους, οι οποίες καταγράφουν τα υψηλότερα ποσοστά. Παράλληλα, αναφέρονται πρακτικά και κοινωνικά εμπόδια, όπως ο περιορισμένος χρόνος, η στάση των μαθητών και η κριτική από γονείς.

Πίνακας 10: *Αντίληψη εκπαιδευτικών για την επίδραση της SEL στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών*

Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Πολύ συχνά	36,8
Συχνά	25,0
Σπάνια	30,2
Καθόλου	8,0

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η SEL συμβάλλει συχνά ή πολύ συχνά στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Ωστόσο, το ποσοστό όσων εκτιμούν περιορισμένη ή ανύπαρκτη επίδραση υποδηλώνει διαφοροποιημένες εμπειρίες εφαρμογής και αποτελεσματικότητας της SEL στην πράξη (Πίνακας 10).

Πίνακας 11: *Βελτιώσεις στη λειτουργία της τάξης μετά την εφαρμογή της SEL*

Βελτίωση	Ποσοστό (%)
Βελτίωση συνεργατικότητας	61,0
Αύξηση ενσυναίσθησης	58,5
Μείωση επεισοδίων βίας	56,1
Διαχείριση άγχους	48,8
Αύξηση συνεργατικότητας	43,9

Στον πίνακα 11 φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν κυρίως βελτιώσεις στη συνεργατικότητα, την ενσυναίσθηση και τη μείωση επεισοδίων βίας μετά την εφαρμογή της SEL. Τα ευρήματα καταδεικνύουν θετικές μεταβολές στο κοινωνικοσυναισθηματικό κλίμα της τάξης και στη συνολική λειτουργία της μαθησιακής κοινότητας.

Πίνακας 12: *Συνεργασία εκπαιδευτικών με άλλες ειδικότητες για την εφαρμογή της SEL*

Βαθμός συνεργασίας	Ποσοστό (%)
Πάρα πολύ	53,7
Πολύ	26,8
Αρκετά	9,8
Λίγο	9,8

Τα αποτελέσματα δείχνουν υψηλό βαθμό συνεργασίας των εκπαιδευτικών με άλλες ειδικότητες για την εφαρμογή της SEL. Η πλειονότητα δηλώνει «πάρα πολύ» ή «πολύ» συνεργασία, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της διεπιστημονικής προσέγγισης στη σχολική πράξη (Πίνακας 12).

Πίνακας 13: *Τρόποι συνεργασίας με τους γονείς στο πλαίσιο της SEL*

Τρόπος συνεργασίας	Ποσοστό (%)
Επιμόρφωση γονέων	65,9
Συχνή επικοινωνία	63,4
Παρουσίαση αποτελεσμάτων	41,5
Συνεργασία με διεύθυνση	34,1

Η επιμόρφωση των γονέων και η συχνή επικοινωνία αποτελούν τους κυριότερους τρόπους συνεργασίας στο πλαίσιο της SEL. Παράλληλα, λιγότερο συχνά αναφέρονται η παρουσίαση αποτελεσμάτων και η συνεργασία με τη διεύθυνση, υποδηλώνοντας περιθώρια ενίσχυσης της οικογένειας–σχολείου σύμπραξης (Πίνακας 13).

Πίνακας 14: *Ένταξη γονέων στο πλαίσιο της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης*

Τρόπος ένταξης	Ποσοστό (%)
Ημερίδες	58,5
Καθοδήγηση για δραστηριότητες στο σπίτι	51,2
Ενημερωτικά φυλλάδια	46,3
Καμία εμπλοκή	24,4

Στον πίνακα 14 φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την ένταξη των γονέων μέσω ημερίδων, καθοδήγησης για δραστηριότητες στο σπίτι και ενημερωτικού υλικού. Παρ' όλα αυτά, το ποσοστό μη εμπλοκής γονέων υποδηλώνει δυσκολίες στην ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία εφαρμογής της SEL.

Πίνακας 15: *Συχνότητα αξιολόγησης δεξιοτήτων SEL από τους εκπαιδευτικούς*

Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Πολύ συχνά	39,0
Συχνά	29,3
Πάντα	19,5
Σπάνια	12,2

Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων SEL πραγματοποιείται κυρίως συχνά ή πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που δείχνει αναγνώριση της σημασίας της αποτίμησης της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Ωστόσο, παραμένει ένα ποσοστό που αξιολογεί τις δεξιότητες αυτές σπάνια (Πίνακας 15).

Πίνακας 16: Μέθοδοι αξιολόγησης της προόδου των δεξιοτήτων SEL

Μέθοδος	Ποσοστό (%)
Παρατήρηση	85,4
Συζητήσεις	63,4
Ερωτηματολόγια	26,8
Γραπτές εργασίες	17,1

Η παρατήρηση αποτελεί την κυρίαρχη μέθοδο αξιολόγησης της προόδου των δεξιοτήτων SEL, ακολουθούμενη από συζητήσεις με τους μαθητές. Αντίθετα, πιο δομημένες μέθοδοι, όπως ερωτηματολόγια και γραπτές εργασίες, χρησιμοποιούνται σε μικρότερο βαθμό (Πίνακας 16).

Πίνακας 17: Σχέση στρατηγικών SEL και μαθησιακών επιδόσεων

Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Πολύ συχνά	39,0
Πάντα	26,8
Συχνά	31,7
Σπάνια	2,4

Ο πίνακας 17 δείχνει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι στρατηγικές SEL συνδέονται συχνά ή πολύ συχνά με βελτιωμένες

μαθησιακές επιδόσεις. Το εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό όσων δηλώνουν σπάνια επίδραση υποδηλώνει ευρεία αποδοχή της παιδαγωγικής αξίας της SEL.

Συζήτηση – Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό τα οφέλη της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης, τόσο σε επίπεδο σχολικού κλίματος όσο και σε επίπεδο κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Η SEL αναγνωρίζεται από τους συμμετέχοντες ως παιδαγωγική προσέγγιση που ενισχύει την ενσυναίσθηση, τη συνεργατικότητα, τη διαχείριση συναισθημάτων και τη μείωση συγκρούσεων στην τάξη. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη SEL με τη συνολική λειτουργικότητα της σχολικής τάξης και με τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με διεθνείς μελέτες που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη SEL ως βασικό πυλώνα της ποιοτικής εκπαίδευσης και της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών (Durlak et al., 2015·; Schonert-Reichl, 2017). Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι η θετική αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη SEL συνδέεται με τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στην τάξη και με τη μείωση προβληματικών συμπεριφορών (Taylor et al., 2017; Espelage et al., 2015). Συνεπώς, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τη διεθνή βιβλιογραφία ως προς την ευρεία αναγνώριση της παιδαγωγικής αξίας της SEL από τους εκπαιδευτικούς.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται μόνο σε θεωρητική αποδοχή της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης, αλλά σε σημαντικό βαθμό επιλέγουν και την πρακτική εφαρμογή της στη σχολική τάξη. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι ενσωματώνουν δραστηριότητες και στρατηγικές SEL στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντας έμφαση σε πρακτικές όπως η επίλυση συγκρούσεων, η καλλιέργεια ενσυναίσθησης και η ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης. Η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών αναδεικνύεται ως ουσιαστική παιδαγωγική προτεραιότητα, γεγονός που καταδεικνύει τη λειτουργική ενσωμάτωση της SEL στη διδακτική πράξη.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν και παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συστηματική εφαρμογή της SEL, όπως η έλλειψη θε-

σμικής υποστήριξης, ο περιορισμένος χρόνος και η ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης. Αντίστοιχα ευρήματα καταγράφονται και στη διεθνή βιβλιογραφία, όπου επισημαίνεται ότι, παρότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν θετική στάση απέναντι στη SEL, η εφαρμογή της επηρεάζεται από οργανωτικούς και θεσμικούς περιορισμούς (Jennings & Greenberg, 2009; Humphrey et al., 2018). Παρά τα εμπόδια αυτά, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει ότι η SEL αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Η εργασία ανέδειξε τη Συναισθηματική και Κοινωνική Μάθηση ως μια ουσιαστική παιδαγωγική προσέγγιση που βοηθά το σχολείο να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών. Η SEL δεν αφορά μόνο τη σχολική επίδοση, αλλά κυρίως την καλλιέργεια δεξιοτήτων που βοηθούν τα παιδιά να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να συνεργάζονται, να σέβονται τους άλλους και να παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η σχολική μάθηση αποκτά πιο ανθρώπινο και βιωματικό χαρακτήρα.

Η εφαρμογή της SEL στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς τα πρώτα σχολικά χρόνια επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται το σχολείο, τη μάθηση και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Όταν το σχολικό περιβάλλον είναι υποστηρικτικό και ασφαλές, οι μαθητές συμμετέχουν πιο ενεργά και αισθάνονται αποδεκτοί. Παράλληλα, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας συμβάλλει στη μείωση συγκρούσεων και εντάσεων μέσα στην τάξη.

Επιπλέον, η Συναισθηματική και Κοινωνική Μάθηση ενδυναμώνει τη σχολική τάξη, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση, ανθεκτικότητα και θετικές στάσεις απέναντι στις δυσκολίες. Η επιτυχία αυτής της προσέγγισης, ωστόσο, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υποστηριγμένοι και έχουν τη δυνατότητα να επιμορφωθούν, μπορούν να ενσωματώσουν πιο αποτελεσματικά πρακτικές SEL στην καθημερινή τους διδασκαλία. Συνεπώς, η ουσιαστική ενίσχυση του ρόλου τους αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βιώσιμη εφαρμογή της SEL στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2020). *Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση*. Εκδόσεις Gutenberg.

Καραγιάννη, Γ. Κ. (2022). *Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στο σύγχρονο σχολείο*. Μπαρτζουλιάνος Εκδόσεις.

Τσώλη, Κ. (2015). Η προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας: διδακτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στην τάξη. Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ.

Τσώλη, Κ., & Μπαμπάλης, Θ. (2023). Δεξιότητες ζωής: θεωρία και εφαρμογές γιαεκπαιδευτικούς και γονείς. Διάδραση.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189–1204. https://doi.org/10.1037/a0029356

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.

Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-Emotional Learning Program to Reduce Bullying, Fighting, and Victimization Among Middle School Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, *36*(5), 299-311. https://doi.org/10.1177/0741932514564564

Humphrey, N., Barlow, A., & Lendrum, A. (2018). Quality matters: Implementation moderates student outcomes in the PATHS curriculum. *Prevention Science, 19*(2), 197–208. https://doi.org/10.1007/s11121-017-0802-4

Husaj, S. (2016). Social emotional learning (SEL). *European Journal of Multidisciplinary Studies, 1*(3), 168–171. https://doi.org/10.26417/ejms.v1i3.p168-171

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist, 54*(3), 185–204. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist, 54*(3), 162–184. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137–155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. Στο J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Επιμ.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (σσ. 3–19). Guilford Press.

Φοιτητ@ για μία μέρα: ένα βιωματικό παιδαγωγικό μοντέλο για τη διασύνδεση σχολείου και πανεπιστημίου με στόχο την ενίσχυση γραμματισμών και επαγγελματικού προσανατολισμού

Ευτυχία Βραϊμάκη
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
evraim@uniwa.gr

Τάσος Μιχαηλίδης
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
tasosmichailidis@uniwa.gr

Χρήστος Ζαμπακόλας
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
christoszampakolas@uniwa.gr

Ειρήνη Λάμπρου
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
alis21668048@uniwa.gr

Νατ Ζουπαντή
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
alis21668029@uniwa.gr

Μαρία Μανώλη
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
marman@uniwa.gr

Περίληψη

Η εισήγηση παρουσιάζει τη δράση «Φοιτητ@ για μία μέρα», που στοχεύει στη διασύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω βιωματικής συμμετοχής μαθητών/-τριών σε επιστημονικά και επαγγελματικά πεδία των Επιστημών της Πληροφόρησης, προάγοντας παράλληλα την Πληροφοριακή Παιδεία, τη Φιλαναγνωσία και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Η δράση περιλαμβάνει εργαστήρια βιωματικού χαρα-

κτήρα, όπου μαθητές συνεργάζονται με φοιτητές σε συνθήκες προσομοίωσης επαγγελματικής πρακτικής. Ο σχεδιασμός βασίζεται σε αρχές διαφοροποιημένης και συμπεριληπτικής διδασκαλίας, με δραστηριότητες που ενισχύουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη, τη συνεργασία και την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων, καθώς και πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης. Το θεωρητικό υπόβαθρο αντλεί από τη Βιωματική Μάθηση (Dewey, Kolb), την Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία (Vygotsky) και τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση (Mezirow), ενσωματώνοντας σύγχρονες προσεγγίσεις για τον Πολυγραμματισμό και την Πληροφοριακή Παιδεία, με στόχο την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας, αναγνωστικής κουλτούρας και επίγνωσης των κοινωνικών ρόλων των βιβλιοθηκών και των αρχείων. Η αποτίμηση της δράσης πραγματοποιήθηκε με δομημένα ερωτηματολόγια σε 161 μαθητές και 12 εκπαιδευτικούς από 2 Γυμνάσια και 4 Λύκεια. Η ανάλυση των δεδομένων επικεντρώθηκε στα επίπεδα μαθησιακής εμπλοκής, στα προσλαμβανόμενα οφέλη και στην αντιληπτή εκπαιδευτική αξία της εμπειρίας. Η δράση επιβεβαίωσε την παιδαγωγική αξία της οργανωμένης διασύνδεσης σχολείου και πανεπιστημίου μέσω βιωματικών παρεμβάσεων και ανέδειξε τη συμβολή της ακαδημαϊκής κοινότητας στην ενίσχυση της Πληροφοριακής Παιδείας, της Φιλαναγνωσίας και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, προσφέροντας ένα καινοτόμο παράδειγμα εκπαιδευτικής συνέργειας και εξωστρέφειας.

Λέξεις-κλειδιά: Πληροφοριακή Παιδεία, Φιλαναγνωσία, Συμπερίληψη, ΕπαγγελματικόςΠροσανατολισμός,Διασύνδεσηεκπαιδευτικώνβαθμίδων

Abstract

This proposal presents the initiative “Student for a Day”, which aims to strengthen the connection between Secondary and Higher Education by engaging students in experiential activities within the academic and professional fields of Information Sciences. The initiative promotes Information Literacy, Reading Literacy, and Career Guidance by enabling students to participate in hands-on workshops that simulate authentic professional practices in collaboration with university students. The instructional design is informed by the principles of differentiated and inclusive education. It emphasizes activities that foster creative and critical

thinking, collaboration and the meaningful use of digital tools. These activities are supported by formative assessment practices. The theoretical framework draws on Experiential Learning (Dewey, Kolb), Sociocultural Theory (Vygotsky), and Transformative Learning (Mezirow), while incorporating contemporary approaches to Multiliteracies and Information Literacy. The initiative aims to cultivate critical awareness, creativity, a culture of reading, and an understanding of the social roles of libraries and archives. The initiative's impact was evaluated through structured questionnaires administered to 161 students and 12 teachers from two lower secondary schools and four upper secondary schools. Data analysis focused on learner engagement, perceived learning outcomes, and the overall educational value of the experience. The findings confirm the pedagogical value of structured school–university collaboration through experiential interventions and highlight the contribution of the academic community to strengthening Information Literacy, Reading Literacy, and Career Guidance. Overall, the initiative offers an innovative example of educational synergy and institutional outreach.

Keywords: Information Literacy, Reading Promotion, Inclusion, Career Guidance, Educational Transitions

Εισαγωγή

Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μία από τις πιο κρίσιμες περιόδους στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, καθώς συνδέεται με σημαντικά ψυχολογικά και κοινωνικά ζητήματα, όπως ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η προετοιμασία για την πανεπιστημιακή ζωή (Tshisikhawe και Dube, 2024). Παρά τη σημασία αυτής της μετάβασης, πολλοί μαθητές δεν διαθέτουν σαφή εικόνα του ακαδημαϊκού και επαγγελματικού περιβάλλοντος στο οποίο πρόκειται να ενταχθούν, με αποτέλεσμα να νιώθουν άγχος και αβεβαιότητα σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους επιλογές και το μέλλον τους (Blair, 2017).

Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, το Τμήμα Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής σχεδίασε τη δράση «Φοιτητ@ για μία μέρα», η οποία έχει ως στόχο να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ σχολείου και πανεπιστημίου, προσφέροντας στους μαθητές βιωματικές εμπειρίες που

εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους για το ακαδημαϊκό περιβάλλον, αλλά και για τα επαγγέλματα του βιβλιοθηκονόμου και του αρχειονόμου. Μέσω αυτής της δράσης, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να βιώσουν την εμπειρία της πανεπιστημιακής ζωής, αναπτύσσοντας, παράλληλα, δεξιότητες Επαγγελματικού Προσανατολισμού και κοινωνική ευαισθησία σε ζητήματα, όπως η ισότιμη πρόσβαση στην πληροφορία και η υπεύθυνη χρήση των πηγών (Eisenberg, Lowe & Spitzer, 2004). Το πρόγραμμα θεμελιώνεται σε εκπαιδευτικές θεωρίες, όπως η Βιωματική Μάθηση και η Κριτική Παιδαγωγική, που προάγουν τη συνεργασία, την ενεργό συμμετοχή και τον αναστοχασμό στη μαθησιακή διαδικασία. Η ενσωμάτωση αυτών των θεωρητικών προσεγγίσεων, σε συνδυασμό με βιωματικές δραστηριότητες, επιτρέπει στους μαθητές να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εφαρμογή, ενισχύοντας την προσωπική τους ανάπτυξη και την κατανόηση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής λειτουργίας των βιβλιοθηκών και των αρχείων.

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Τα προγράμματα "Student for a Day"

Τα προγράμματα "Student for a Day", τα οποία στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται και με τους όρους University Shadowing ή Taster Days, αποτελούν ένα ολοκληρωμένο βιωματικό μέσο εξοικείωσης των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την ακαδημαϊκή πραγματικότητα (Burhanna, 2010). Λειτουργώντας ως δυναμικός μηχανισμός Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, οι δράσεις αυτές υπερβαίνουν την παθητική ενημέρωση, καθώς εμπλέκουν ενεργά τους συμμετέχοντες στις δομές, το πρόγραμμα σπουδών και το ανθρώπινο δυναμικό του πανεπιστημίου (Gale & Parker, 2014).

Τα προγράμματα τύπου Student for a Day παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να βιώσουν άμεσα την πανεπιστημιακή καθημερινότητα, συνδυάζοντας θεωρητική ενημέρωση και πρακτική συμμετοχή σε μαθήματα, εργαστήρια και δραστηριότητες στις ακαδημαϊκές εγκαταστάσεις (campus). Μέσα από αυτήν τη βιωματική εμπλοκή, οι συμμετέχοντες κατανούν το ακαδημαϊκό πλαίσιο (college knowledge), ενώ, παράλληλα, βελτιώνεται η στάση τους απέναντι στις μελλοντικές τους σπουδές (Swanson κ.ά., 2021). Ταυτόχρονα, η εμπειρία μειώνει το άγχος της μετάβασης στο πανεπιστήμιο, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και διευκολύνει τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων για την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία (Leng, 2025). Η αλληλεπίδραση με φοιτητές και μέλη της

ακαδημαϊκής κοινότητας καλλιεργεί κοινωνική ευαισθησία και συνειδητοποίηση των ρόλων των επαγγελμάτων στον χώρο της Πληροφόρησης, δημιουργώντας ένα πολυδιάστατο πλαίσιο μάθησης που συνδέει τη θεωρία με την πρακτική και ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Η διεθνής βιβλιογραφία καταγράφει πλήθος αντίστοιχων δράσεων (University Taster Days) που αποδεικνύουν θετική συσχέτιση με την αύξηση των πιθανοτήτων εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ειδικά για μαθητές από μη προνομιούχα περιβάλλοντα (Thomas, 2011). Στον ελληνικό χώρο, δράσεις τύπου Student for a Day έχουν υλοποιηθεί από πανεπιστημιακά τμήματα, όπως το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, όπου μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επισκεφθούν το πανεπιστήμιο, να παρακολουθήσουν μαθήματα και να γνωρίσουν το αντικείμενο σπουδών. Αντίστοιχες πρωτοβουλίες έχουν αναπτυχθεί και από ιδρύματα, όπως το Πολυτεχνείο Κρήτης και το Αμερικανικό Κολλέγιο της Ελλάδος, με έμφαση στη γνωριμία με το ακαδημαϊκό περιβάλλον και τη φοιτητική ζωή. Οι δράσεις αυτές εστιάζουν κυρίως στην παρατήρηση και την ενημέρωση, λειτουργώντας ως εισαγωγική εμπειρία επαφής των μαθητών με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σε σχέση με τα παραπάνω παραδείγματα, η δράση «Φοιτητ@ για μια μέρα» υιοθετεί μία πιο βιωματική προσέγγιση, αξιοποιώντας εργαστηριακές δραστηριότητες, πρακτικές peer-to-peer και ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, οι συμμετέχοντες δεν περιορίζονται στην παρακολούθηση, αλλά εμπλέκονται ενεργά σε διαδικασίες συνεργατικής μάθησης και κριτικού διαλόγου, προσεγγίζοντας το πανεπιστήμιο ως χώρο μάθησης μέσα από την πράξη.

Επιστημονικό και Παιδαγωγικό πλαίσιο

Η παιδαγωγική συγκρότηση της δράσης «Φοιτητ@ για μια μέρα» δεν συνιστά μια απλή παράθεση επιμέρους δραστηριοτήτων, αλλά μια συνεκτική και επιστημονικά τεκμηριωμένη παιδαγωγική παρέμβαση που μετουσιώνει τη θεωρία σε πράξη. Μέσα από τον Ερμηνευτικό Κύκλο, η δράση διασυνδέει θεμελιώδεις πυλώνες της σύγχρονης παιδαγωγικής, με στόχο την ομαλή μετάβαση των μαθητών στην ακαδημαϊκή ζωή (Briggs κ.ά., 2012).

Η μεθοδολογική ροή της δράσης εδράζεται στον κύκλο μάθησης των Kolb και Kolb (2017), όπου η γνώση παράγεται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας. Εφαρμόζοντας αρχές Βιωματικής Μάθησης (Experiential Learning), οι μαθητές δεν τοποθετούνται στη θέση παθη-

τικών δεκτών πληροφορίας, αλλά εμπλέκονται ενεργά σε συγκεκριμένες εμπειρίες, όπως η τεκμηρίωση ψηφιακού περιεχομένου, που τους επιτρέπουν να βιώσουν στην πράξη τον ακαδημαϊκό και επαγγελματικό ρόλο του επιστήμονα της Πληροφόρησης. Μέσα σε αυτές τις δράσεις, εντοπίζονται χαρακτηριστικά Αυθεντικής Μάθησης (Authentic Learning), καθώς οι συμμετέχοντες καλούνται να αντιμετωπίσουν πραγματικά προβλήματα του επιστημονικού πεδίου και να κινηθούν από την αφηρημένη εννοιολόγηση προς τον ενεργό πειραματισμό, προσδίδοντας στη μαθησιακή διαδικασία γνωρίσματα αυθεντικότητας (Eisner, 2002).

Παράλληλα, στο πλαίσιο της δράσης, η μάθηση νοείται ως μια κοινωνικά διαμεσολαβημένη διαδικασία, η οποία, σύμφωνα με την Κοινωνικοπολιτισμική Μάθηση (Sociocultural Learning) (Vygotsky & Cole, 1978), τονίζει τον καθοριστικό ρόλο της αλληλεπίδρασης με άλλους και με πολιτισμικά εργαλεία στη συγκρότηση της γνώσης. Ο Vygotsky, ειδικότερα, αναδεικνύει τη σημασία της υποστηριζόμενης συμμετοχής (Eun, 2019), η οποία, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, πραγματώνεται μέσω της παιδαγωγικής υποστήριξης που παρέχεται από την ομάδα φοιτητών του τμήματος ALIS Buddies. Η εθελοντική αυτή ομάδα ενισχύει την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των φοιτητών κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι συμμετέχοντες φοιτητές λειτουργούν ως «Πιο Γνώστες Άλλοι» (More Knowledgeable Others), διευκολύνοντας τους μαθητές-επισκέπτες να ανταποκριθούν σε σύνθετες απαιτήσεις μέσω της αμοιβαίας καθοδήγησης (Pyrko κ.ά., 2017). Μέσω της διαδικασίας της Συνεργατικής Σκέψης (Thinking Together), αυτή η Peer-to-Peer αλληλεπίδραση ενισχύει την ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση και προάγει την ένταξη των μαθητών σε μια δυναμική κοινότητα πρακτικής και έναν κοινωνικό χώρο μάθησης (Farnsworth κ.ά., 2016; Greenwood, 2023)

Ακόμα, ενσωματώνονται χαρακτηριστικά της Διαφοροποιημένης Μάθησης (Differentiated Instruction) η οποία ορίζεται ως ένα σύνολο στρατηγικών που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις ανάγκες κάθε παιδιού κατά την είσοδό του στην τάξη και να το προωθήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο στην εκπαιδευτική του πορεία (Levy, 2008, σ. 162). Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται έμφαση στην προσαρμογή του περιεχομένου, της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές εκφράζουν όσα έμαθαν, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά τους. Όταν οι μαθητές δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον σε συγκεκριμένα στάδια της δράσης, η εκπαιδευτική διαδικασία προσαρμόζεται προσφέροντας επιπλέον χρό-

νο και χώρο για εμβάθυνση. Αυτή η ευελιξία επιτρέπει την ενίσχυση της συζήτησης, την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και τη διεύρυνση της συμμετοχής, αξιοποιώντας ταυτόχρονα τη φυσική περιέργεια και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων.

Ταυτόχρονα, η δράση ενσωματώνει στοιχεία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Transformative Learning), επιδιώκοντας την αμφισβήτηση παγιωμένων στερεοτύπων και την καλλιέργεια κριτικού αναστοχασμού. Στο πλαίσιο της θεωρίας του Mezirow (1997), όπως αναδεικνύεται και σε σύγχρονες μελέτες (Laros, 2017), οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με καίρια ζητήματα που θέτουν σε αμφισβήτηση τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους, καθώς η Βιβλιοθήκη και το Αρχείο παρουσιάζονται όχι ως στατικοί χώροι φύλαξης, αλλά ως δυναμικά ψηφιακά και κοινωνικά οικοσυστήματα. Υπό το πρίσμα αυτό, η σύνδεση θεματικών, όπως τα Fake News με την καθημερινή χρήση των κοινωνικών δικτύων, λειτουργεί ως καταλύτης για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, ψηφιακού γραμματισμού και μετασχηματισμού της στάσης αναφορικά τον κοινωνικό ρόλο των Οργανισμών Πληροφόρησης (Papa, 2025). Σύμφωνα με την τυπολογία του Hoggan (2016), ο οποίος επεκτείνει το αρχικό μοντέλο του Mezirow, η διαδικασία της αμφισβήτησης οδηγεί σε βαθύτερη αλλαγή της κοσμοθεωρίας, ενώ η τελική διαδικασία αξιολόγησης και αναστοχασμού επιτρέπει την ουσιαστική αναθεώρηση προϋπαρχουσών αντιλήψεων.

Τέλος, η παιδαγωγική φιλοσοφία της δράσης διαπνέεται από τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής (Critical Pedagogy), όπως αυτές θεμελιώθηκαν από τον Paulo Freire (1978), αντιμετωπίζοντας την εκπαίδευση ως πράξη απελευθέρωσης και κοινωνικής ενδυνάμωσης. Ο διάλογος γύρω από ζητήματα, όπως τα έμφυλα στερεότυπα, η πρόσβαση στη γνώση και η διατήρηση της συλλογικής μνήμης, καλλιεργεί την κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών (Haroutunian-Gordon, 2009). Σύμφωνα με τον Giroux (2020), η διαδικασία αυτή είναι ζωτικής σημασίας, καθώς η παιδαγωγική δεν είναι ουδέτερη, αλλά μια πολιτική και ηθική πρακτική. Με τον τρόπο αυτό, η Βιβλιοθήκη αναδεικνύεται σε έναν κατεξοχήν δημοκρατικό χώρο ισότιμης πρόσβασης, όπου οι μαθητές ενδυναμώνονται ώστε να λειτουργούν ως ενεργοί πολίτες, ικανοί να κατανοούν τον κοινωνικό ρόλο της πληροφορίας (Mackey & Jacobson, 2011).

Η Δράση «Φοιτητ@ για μία μέρα»

Περιγραφή και υλοποίηση

Η παρούσα δράση σχεδιάστηκε ως μια ολοκληρωμένη βιωματική εμπειρία, η οποία ενσωματώνει τις αρχές του Ερμηνευτικού Κύκλου (Hermeneutic Circle), σύμφωνα με την οποία η κατανόηση παράγεται μέσω της συνεχούς εναλλαγής μεταξύ της ανάλυσης των μερών και της θεώρησης του συνόλου, προκειμένου να επιτευχθεί βαθύτερη σύνθεση της γνώσης (Gadamer, 1975; Ricoeur, 1981). Η δράση συνδέει θεμελιώδεις πυλώνες της σύγχρονης παιδαγωγικής, με στόχο την ομαλή μετάβαση των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Briggs κ.ά., 2012). Κάθε στάδιο της δράσης δομείται με τρόπο που προάγει την ενεργό συμμετοχή, την κριτική σκέψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων (Tomlinson, 2010).

Πρώτη φάση: εισαγωγή και κριτικός διάλογος (από το γενικό στο ειδικό)

Η πρώτη φάση της δράσης αποτελεί το γενικό εισαγωγικό στάδιο, όπου διαμορφώνεται το μαθησιακό κλίμα και τίθενται οι βάσεις για τη συνολική εμπειρία των συμμετεχόντων. Οι μαθητές εξοικειώνονται με το Τμήμα Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης (ΑΒΣΠ) και, μέσω της παρουσίασης του Προγράμματος Σπουδών, κατανοούν τον διεπιστημονικό του χαρακτήρα, καθώς συνδυάζει στοιχεία Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών, Τεχνολογικών και Παιδαγωγικών Επιστημών, ενώ παράλληλα γνωρίζουν το πεδίο των Επιστημών της Πληροφόρησης και αναπτύσσουν δεξιότητες Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον κριτικό διάλογο, ο οποίος λειτουργεί ως μέσο ανατροπής στερεοτύπων και προκαταλήψεων γύρω από τους επαγγελματίες της Πληροφόρησης (Haroutunian-Gordon, 2009). Γίνεται, δηλαδή, ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων των μαθητών και αναπλαισίωση των στερεοτύπων σχετικά με τον ρόλο των βιβλιοθηκονόμων και των αρχειονόμων. Η προσέγγιση αυτή, βασισμένη στις αρχές της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, ενθαρρύνει τους μαθητές να αμφισβητήσουν και να αναθεωρήσουν τις υπάρχουσες αντιλήψεις τους, προωθώντας μια πιο ανοιχτή και ευέλικτη στάση απέναντι στη μάθηση.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται δράσεις του Τμήματος και μαρτυρίες φοιτητών, οι οποίες λειτουργούν ως αυθεντικές εμπειρίες που εξοικειώνουν το μαθητικό κοινό με τα πραγματικά δεδομένα των ευκαιριών

και προκλήσεων της ακαδημαϊκής ζωής (Authentic Learning). Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και βιωμάτων, ανοίγεται ένας γόνιμος διάλογος γύρω από τον ψυχικό αντίκτυπο των Πανελλαδικών εξετάσεων και τις προκλήσεις της μετάβασης στην πανεπιστημιακή ζωή, όπου οι μαθητές καλούνται να επανεκτιμήσουν τις προκαταλήψεις τους σχετικά με τις σπουδές στις Επιστήμες της Πληροφόρησης, ενεργοποιώντας έτσι τη διαδικασία της κριτικής σκέψης. Οι μαρτυρίες αυτές, που ενισχύουν τη συζήτηση για τις προοπτικές των προπτυχιακών σπουδών ως εφαλτήριο ευκαιριών και προκλήσεων, αποσκοπούν στην ψυχική αποφόρτιση των μαθητών, στη μείωση του άγχους και της αβεβαιότητας σχετικά με τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Η φάση αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού κλίματος που στηρίζεται στις αρχές της ελευθερίας της έκφρασης και της εμπιστοσύνης, προετοιμάζοντας τους συμμετέχοντες για την επόμενη, ειδική φάση, κατά την οποία θα εφαρμόσουν πρακτικά τις νέες γνώσεις και αντιλήψεις.

Δεύτερη φάση: βιωματικό εργαστήριο Βιβλιοθηκονομίας (ειδικό)

Η δεύτερη φάση της δράσης υλοποιείται μέσω του βιωματικού εργαστηρίου «Εισαγωγή στη Βιβλιοθηκονομία», στο οποίο οι μαθητές συνεργάζονται με φοιτητές του Τμήματος σε ομάδες τεσσάρων ή πέντε ατόμων, με τη συμμετοχή φοιτητή-καθοδηγητή σε κάθε ομάδα. Μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, εξοικειώνονται με βασικές έννοιες της βιβλιοθηκονομίας και λειτουργίες του παρασκηνίου (back office) μιας Βιβλιοθήκης, όπως το σύστημα ταξινόμησης Dewey, εφαρμόζοντας παράλληλα πρακτικές τεκμηρίωσης ψηφιακού περιεχομένου. Οι ομάδες εργάζονται στο Moodle (ηλεκτρονική τάξη του Τμήματος), όπου, βάσει σεναρίου δραστηριότητας, αναλαμβάνουν την τεκμηρίωση (περιγραφική και θεματική επεξεργασία) ενός βίντεο της πλατφόρμας TikTok, σύμφωνα με προφίλ εφαρμογής βασισμένο στο σχήμα μεταδεδομένων Dublin Core, αιτιολογώντας τις επιλογές τους για κάθε πεδίο. Ο ρόλος των φοιτητών-καθοδηγητών είναι υποστηρικτικός, διευκολύνοντας την κατανόηση των πεδίων και τη συνεργασία των ομάδων. Τα επιλεγμένα βίντεο πραγματεύονται ζητήματα που απασχολούν ιδιαίτερα τη νέα γενιά, όπως τα έμφυλα στερεότυπα και οι διαφοροποιήσεις της καθομιλουμένης γλώσσας (κοινωνιόλεκτοι).
Μέσα από το βιωματικό αυτό εργαστήριο υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα εμπλοκής των βιβλιοθηκονόμων σε σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα. Ο ρόλος τους ως μεσολαβητών μεταξύ πόρου και χρήστη τίθεται στο επίκεντρο, καθώς ενισχύει την πρόσβαση σε πληροφορίες που προάγουν την

κοινωνική ευαισθητοποίηση. Η φάση αυτή, ως ειδικό στάδιο του Ερμηνευτικού Κύκλου, μετατρέπει τις γενικές αρχές και γνώσεις που αποκτήθηκαν στην πρώτη φάση σε πρακτικές δεξιότητες και βιωματικές εμπειρίες. Μέσω της εφαρμογής της Βιωματικής και Αυθεντικής Μάθησης (Kolb, 2017; Eisner, 2002), οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παράγουν γνώση μέσα από την πράξη (Eisenberg et al., 2004), αποκτώντας δεξιότητες που συνδέονται άμεσα με τον επαγγελματικό ρόλο του επιστήμονα της Πληροφόρησης. Παράλληλα, η Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία (Vygotsky & Cole, 1978) αναδεικνύει τη μάθηση ως κοινωνική διαδικασία, όπου η γνώση κατασκευάζεται μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με άλλους (Mackey, & Jacobson, 2011). Η έννοια της Peer-to-Peer Learning ενισχύει περαιτέρω την αμοιβαία καθοδήγηση και μάθηση μεταξύ ομότιμων, διασφαλίζοντας ότι οι δραστηριότητες προσαρμόζονται στη μαθησιακή ετοιμότητα των συμμετεχόντων, ενώ, σε συνδυασμό με τη Διαφοροποιημένη Μάθηση (Tomlinson, 2010), εξασφαλίζεται ότι ανταποκρίνονται στη μαθησιακή ετοιμότητα των συμμετεχόντων. Με αυτόν τον τρόπο, η δεύτερη φάση υποστηρίζει ένα μαθητοκεντρικό και συνεργατικό πλαίσιο μάθησης, όπου η ενεργός συμμετοχή, η αναστοχαστική εμβάθυνση και η πρακτική εφαρμογή των γνώσεων συνδυάζονται για την ουσιαστική ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Τρίτη φάση: βιωματικό εργαστήριο Αρχειονομίας (ειδικό)

Ακολουθεί το δεύτερο βιωματικό εργαστήριο με τίτλο «Εισαγωγή στην Αρχειονομία», όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την επιστήμη της Αρχειονομίας μέσω δραστηριοτήτων που συνδυάζουν διάλογο, παρατήρηση και ενεργό συμμετοχή. Η διαδικασία ξεκινά με διερευνητικές ερωτήσεις σχετικά με την αντίληψη των μαθητών για την έννοια του αρχείου, ως συνόλου εγγράφων, οδηγώντας τους στο να κατανοήσουν ότι τα αρχεία δεν περιορίζονται σε θεσμικά έγγραφα, αλλά περιλαμβάνουν κάθε είδους τεκμήριο που παράγεται ή διατηρείται στο πλαίσιο ανθρώπινης δραστηριότητας, από οικογενειακές φωτογραφίες και προσωπικά αρχειακά τεκμήρια έως ψηφιακά δεδομένα. Στη συνέχεια, αξιοποιείται η προβολή σύντομου βίντεο ως υποστηρικτικό διδακτικό μέσο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμού και την εισαγωγή στις βασικές έννοιες και την ορολογία της Αρχειονομίας, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της πολιτιστικής παιδείας και της αρχειακής ευαισθητοποίησης. Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν γιατί διατηρούμε αρχεία και ποια είναι η αξία τους για το άτομο και την κοινωνία, συνειδητοποιώντας ότι η διατήρηση των αρχείων αφορά όχι μόνο στην προστασία του παρελθόντος,

αλλά και στη διασφάλιση της συλλογικής μνήμης και της πολιτιστικής συνέχειας. Στη φάση αυτή οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες που αντιμετωπίζουν πραγματικά προβλήματα τεκμηρίωσης και ερμηνείας αρχείων.

Μέσω της συνεργατικής προσέγγισης και της αλληλεπίδρασης με τους φοιτητές-καθοδηγητές, καλλιεργούνται ισχυρότερα κίνητρα για μάθηση και ενισχύεται η περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξη των συμμετεχόντων. Ταυτόχρονα, ο Πολυγραμματισμός ενισχύεται μέσω της χρήσης πολυμέσων και της κριτικής ανάλυσης διαφορετικών τύπων τεκμηρίων, (Mills, 2009), ενώ η δράση συμβάλλει στην αναθεώρηση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τον ρόλο των αρχείων στη διατήρηση της συλλογικής μνήμης (Lévesque, 2020).

Τέταρτη φάση: ξενάγηση στη βιβλιοθήκη (ειδικό)

Η ξενάγηση στην Ακαδημαϊκή Βιβλιοθήκη αποτελεί βασικό μέρος της δράσης ως κορύφωση της εμπειρίας, προσφέροντας στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να γνωρίσουν από κοντά τη λειτουργία και τον ρόλο της στην πανεπιστημιακή ζωή. Η εμπειρία αυτή αναδεικνύει τη Βιβλιοθήκη ως αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, όπου η πρόσβαση στην πληροφορία συνδυάζεται με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ερευνητικών δεξιοτήτων (Hooks, 2010). Οι μαθητές αλληλοεπιδρούν με φοιτητές και επαγγελματίες, κατανοώντας βιωματικά τη λειτουργία ενός σύγχρονου Οργανισμού Πληροφόρησης. Καλούνται, επίσης, να αναστοχαστούν για τη σημασία της πληροφορίας και της γνώσης στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας την κατανόηση του ρόλου της Βιβλιοθήκης ως κέντρου παραγωγής και διάχυσης γνώσης (Mackey & Jacobson, 2011). Η τέταρτη φάση προάγει την ενεργό συμμετοχή και την κριτική σκέψη, επιτρέποντας στους μαθητές να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη. Όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, οι ξεναγήσεις στις βιβλιοθήκες επιτρέπουν στους μαθητές να γνωρίσουν τη δομή και τις υπηρεσίες του πανεπιστημίου, ενισχύοντας την ακαδημαϊκή τους ετοιμότητα και την αυτοεκτίμησή τους. Η ξενάγηση, όταν διεξάγεται από φοιτητές, ενθαρρύνει περαιτέρω τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά (Burhanna, 2013).

Πέμπτη φάση: αξιολόγηση και αναστοχασμός (από το ειδικό στο γενικό)

Η δράση ολοκληρώνεται με διαδικασίες αξιολόγησης και αναστοχασμού, κατά τις οποίες διανέμονται ερωτηματολόγια στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, με στόχο τη συλλογή ανατροφοδότησης σχετικά με την

εμπειρία συμμετοχής και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της συμβολής της δράσης στη διαμόρφωση ή την αναθεώρηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων για τον ρόλο του αρχειονόμου και του βιβλιοθηκονόμου ως επιστημόνων, εκπαιδευτών και επαγγελματιών. Παράλληλα, διεξάγεται αναστοχαστική συζήτηση, όπου οι μαθητές εκφράζουν πώς αντιλαμβάνονται πλέον τη συμβολή των βιβλιοθηκών και των αρχείων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην καλλιέργεια αναγνωστικής κουλτούρας.

Τέλος, προσφέρονται συμβολικά αναμνηστικά δώρα στους συμμετέχοντες ως ένδειξη ευχαριστίας για τη συνεργασία και τη συμμετοχή, τα οποία ενισχύουν τη συναισθηματική σύνδεση με το πρόγραμμα και τη θετική ανάμνηση της εμπειρίας. Η εν λόγω προσέγγιση κρίνεται ότι ενισχύει περαιτέρω τη σύνδεση των νέων εμπειριών με βασικές αρχές και αξίες της ακαδημαϊκής ζωής: ελευθερία έκφρασης, αυτορρύθμιση, ισότιμη πρόσβαση, διαφάνεια, σεβασμός στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, καινοτομία, συμπερίληψη. Σε αυτό το στάδιο καθίσταται σαφές ότι η δράση διαπνέεται από τη φιλοσοφία της Κριτικής Παιδαγωγικής (Freire, 2021), η οποία θεωρεί την εκπαίδευση όχι μόνο ως μέσο μετάδοσης γνώσης, αλλά και ως εργαλείο κοινωνικής αλλαγής και ενδυνάμωσης των μαθητών.

Μέθοδος Αποτίμησης και Αποτελέσματα

Όπως προαναφέρθηκε, η αποτίμηση της δράσης αποσκοπεί στη διερεύνηση της συμβολής στη διαμόρφωση ή αναθεώρηση των αντιλήψεων των μαθητών για τον ρόλο και τη σημασία των αρχείων και των βιβλιοθηκών στη σύγχρονη ζωή και τη συμβολή των Επιστημόνων της Πληροφόρησης στη διαχείριση της πληροφορίας στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης.

Για τον λόγο αυτό, δημιουργήθηκε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο διανέμεται στο τέλος της δράσης τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς που τους συνοδεύουν. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει οκτώ (8) κλειστού τύπου ερωτήσεις, με τις απαντήσεις να δίνονται σε πεντάβαθμη κλίμακας τύπου Likert (1= πολύ κακή έως 5=πολύ καλή), και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου, η οποία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις τους σχετικά με τη δράση.

Κατά το εαρινό εξάμηνο του 2025, συμμετείχαν στη δράση 161 μαθητές από 6 σχολεία και 12 εκπαιδευτικοί με την πλειονότητα των μαθητών να προέρχεται από τις τάξεις του Λυκείου (βλ. Πίνακα 1). Η εστίαση στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα αιτιολογείται από το γεγονός

ότι οι μαθητές του Λυκείου βρίσκονται σε κρίσιμο στάδιο διαμόρφωσης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών, καλούμενοι να επιλέξουν κατευθύνσεις και κλάδους σπουδών που επηρεάζουν τον μελλοντικό τους επαγγελματικό προσανατολισμό. Παράλληλα, συμμετείχαν και τμήματα του Γυμνασίου που εντάσσουν στο πρόγραμμά τους δράσεις φιλαναγνωσίας στον χώρο των Σχολικών Βιβλιοθηκών. Δόθηκε έμφαση σε μαθητές Γ Γυμνασίου, προκειμένου να λειτουργήσουν ως προπαρασκευαστικό στάδιο για την επιλογή τύπου Λυκείου και την ομαλή μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα. Τέλος, η δράση δίνει προτεραιότητα σε σχολεία της τοπικής κοινότητας, ενισχύοντας τη διασύνδεση του πανεπιστημίου με το κοινωνικό περιβάλλον και προωθώντας τη συνεργασία με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Πίνακας 1. *Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων*

Κατηγορία	Συχνότητα (N)
Αριθμός Σχολείων	6
Συνολικός Αριθμός Μαθητ@ν	161
Β΄ Γυμνασίου	6
Γ΄ Γυμνασίου	34
Β΄ Λυκείου	68
Γ΄ Λυκείου	53
Αριθμός Εκπαιδευτικών	12

Επίσης, τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης (βλ. Πίνακα 2) έδειξαν ότι η δράση αποτιμήθηκε θετικά από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, το 57,3% αξιολόγησε τη δράση ως «πάρα πολύ θετική» και το 35,4% ως «πολύ θετική», ενώ το 96,6% δήλωσε ότι θα την πρότεινε σε συμμαθητές ή συναδέλφους. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η δράση σε μεγάλο βαθμό έγινε αποδεκτή τόσο από τους μαθητές, όσο και τους εκπαιδευτικούς και λειτούργησε ως μια θετική μαθησιακή εμπειρία.

Πίνακας 2. *Αξιολόγηση της δράσης από τους συμμετέχοντες*

Ερώτηση	Κατηγορία απάντησης	Ποσοστό (%)
Συνολική εμπειρία	Πάρα πολύ	57,3%
	Πολύ	35,4%
	Μέτρια	2,8%
	Καθόλου	3,4%
Πρόταση της δράσης	Ναι	96,6%
	Όχι	3,4%

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται η διάμεσος και τα ενδοτεταρτημοριακά εύρη (IQR) των απαντήσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών πριν και μετά τη δράση σε ερωτήματα που αφορούν τις απόψεις τους σχετικά με τους οργανισμούς πληροφόρησης και τα αντίστοιχα επαγγέλματα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, μετά τη συμμετοχή στα εργαστήρια, οι απαντήσεις μετατοπίζονται συνολικά προς υψηλότερες τιμές. Πιο συγκεκριμένα, τόσο ως προς τα επαγγέλματα του αρχειονόμου και του βιβλιοθηκονόμου όσο και ως προς τον ρόλο των αρχείων και των βιβλιοθηκών, η διάμεσος των απαντήσεων μετά τη δράση εμφανίζεται αυξημένη σε σχέση με τις αρχικές τιμές, ενώ η διασπορά των απαντήσεων, όπως αυτή προκύπτει από τα ενδοτεταρτημοριακά εύρη, αντανακλά την ετερογένεια των συμμετεχόντων.

Πίνακας 3. *Απόψεις συμμετεχόντων για επαγγέλματα και οργανισμούς πληροφόρησης πριν και μετά τη δράση*

Ερώτηση	ΠΡΙΝ: Median (IQR)	ΜΕΤΑ: Median (IQR)
Επάγγελμα αρχειονόμου	2 (2)	4 (2)
Επάγγελμα βιβλιοθηκονόμου	2 (2)	4 (2)
Ρόλος των Αρχείων	3 (2)	4 (1,25)
Ρόλος των Βιβλιοθηκών	3 (1)	5 (1)

Συνολικά, τα ευρήματα της αποτίμησης δείχνουν ότι η δράση είχε θετική επίδραση στις στάσεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μεγαλύτερης οικειότητας με το πανεπιστημιακό περιβάλλον, τη φοιτητική ιδιότητα καθώς και τον ρόλο των Επιστημόνων της Πληροφόρησης. Επιπλέον, η αποτίμηση αυτή επιβεβαιώνει ότι η βιωματική, συνεργατική και η αναστοχαστική προσέγγιση της δράσης λειτούργησε υποστηρικτικά στη διαδικασία μετάβασης από το σχολείο στο πανεπιστήμιο.

Συμπεράσματα και Συζήτηση

Συνοπτική αποτίμηση αποτελεσμάτων δράσης

Το πρόγραμμα «Φοιτητ@ για μία μέρα» αποδεικνύεται ως μια αποτελεσματική και πολυδιάστατη μαθησιακή εμπειρία που συνδυάζει διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης. Μέσα από τη βιωματική, συνεργατική και αναστοχαστική διαδικασία προάγει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και ενισχύει τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη Βιβλιοθήκη και στο Αρχείο ως φορέων πολιτισμού και κοινωνικής ενδυνάμωσης, αλλά και τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχουν οι Επιστήμονες της Πληροφόρησης. Τα θετικά αποτελέσματα της δράσης επιβεβαιώνονται μέσα από την ενίσχυση της κατανόησης των μαθητών για τα επαγγελματικά και κοινωνικά οφέλη αυτών των ρόλων, καθώς και την ενδυνάμωση της σχέσης μεταξύ σχολείου και πανεπιστημίου.

Συνολικά, η δράση φαίνεται να έχει θετική επίδραση στις στάσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων μαθητών, ιδιαίτερα ως προς: α. την αξία των βιβλιοθηκών και των αρχείων, β. τη σημασία των επαγγελμάτων του αρχειονόμου και του βιβλιοθηκονόμου, και γ. τη φοιτητική ιδιότητα. Κατ' επέκταση, η συνεισφορά της είναι πολυεπίπεδη: για τους μαθητές αποτελεί ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία, για τους φοιτητές μια ευκαιρία βιωματικής μάθησης και επικοινωνίας, και για το Πανεπιστήμιο μια δράση εξωστρέφειας που ενισχύει τη διασύνδεση με τη σχολική κοινότητα. Ήδη διαφαίνονται σημαντικά επιτεύγματα, όπως ο αναπροσδιορισμός της σχέσης σχολείου και πανεπιστημίου και η ανάδειξη της ακαδημαϊκής ζωής ως δυναμικού και ανοιχτού κοινωνικού πλαισίου. Παράλληλα, η συναισθηματική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μαθητές και φοιτητές ενισχύει την αίσθηση συμμετοχής και λειτουργεί, σε αρκετές περιπτώσεις, ως μέσο συναισθηματικής αποφόρτισης και ενδυνάμωσης.

Μελλοντικές προτάσεις και στόχοι

Με βάση την εμπειρία που έχει αποκτηθεί από την υλοποίηση της δράσης «Φοιτητ@ για μία μέρα» αναδεικνύεται η περαιτέρω ενίσχυσή της, δίνοντας περαιτέρω έμφαση στη συμμετοχικότητα. Οι προτεινόμενες κατευθύνσεις έχουν ως στόχο τόσο τη βελτίωση της οργανωτικής διάστασης της δράσης όσο και τον εμπλουτισμό του περιεχομένου της.

Σε επόμενες φάσεις της δράσης προβλέπεται η ενίσχυση της στοχευμένης προετοιμασίας των μαθητών πριν από την επίσκεψή τους. Η ανάπτυξη προπαρασκευαστικού υλικού, όπως βίντεο με συνοπτική παρουσίαση των Επιστημών της Πληροφόρησης, αναμένεται να ενισχύσει το μαθησιακό αποτέλεσμα, προσφέροντας πληρέστερη κατανόηση του σκοπού και του πλαισίου της εμπειρίας. Παράλληλα, σχεδιάζεται η βελτίωση της χρονικής οργάνωσης και του συντονισμού με το σχολικό πρόγραμμα, ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή περισσότερων σχολικών μονάδων, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων από απομακρυσμένες περιοχές.

Σε επίπεδο υλοποίησης, προβλέπεται ο ανασχεδιασμός της φάσης γνωριμίας, με στόχο την παροχή μιας πιο ολοκληρωμένης και συμμετοχικής εμπειρίας στους μαθητές. Επιπλέον, επιδιώκεται η ενίσχυση της ομάδας υποστήριξης μέσω της συμμετοχής περισσότερων φοιτητών, γεγονός που αναμένεται να συμβάλει στη διεύρυνση της εμβέλειας και της αποτελεσματικότητας της δράσης. Παράλληλα, σχεδιάζεται ο εμπλουτισμός των βιωματικών εργαστηρίων και η προσθήκη εναλλακτικών διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, προσαρμοσμένων στα ενδιαφέροντα και το επίπεδο κάθε ομάδας μαθητών, με στόχο την περαιτέρω ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής και της μαθησιακής εμπειρίας.

Επιπλέον, μελλοντικά επιδιώκεται η ενσωμάτωση νέων θεματικών ενοτήτων που συνδέουν το αντικείμενο των αρχείων και των βιβλιοθηκών με σύγχρονες τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις. Θεματικές, όπως τα Fake News, η Πληροφοριακή Συνέντευξη ως διερευνητική διαδικασία επαγγελματικών επιλογών, η Δημιουργική Γραφή και η Τεχνητή Νοημοσύνη εκτιμάται ότι μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών, αναδεικνύοντας τον διαρκώς εξελισσόμενο ρόλο των Επιστημόνων της Πληροφόρησης.

Τέλος, ως μακροπρόθεσμος στόχος τίθεται η διασφάλιση της συνέχειας του μαθησιακού αποτελέσματος. Η διατήρηση της επικοινωνίας και της σχέσης των μαθητών με το Πανεπιστήμιο δύναται να μετατρέψει τη δράση από μια μεμονωμένη εμπειρία σε διαρκές πεδίο μάθησης, έμπνευσης και συνεργασίας, ενισχύοντας τη μακροπρόθεσμη σύνδεση του σχολείου με το ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Blair, A. (2017). Understanding first-year students' transition to university: A pilot study with implications for student engagement, assessment, and feedback. *Politics*, *37*(2), 215–228. https://doi.org/10.1177/0263395716633904

Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, *18*(1), 3–21. https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468

Burhanna, K. J. (2013). *Informed transitions: Libraries supporting the high school to college transition*. Libraries Unlimited, an Imprint of ABC-CLIO, LLC.

Eisenberg, M. B., Lowe, C., & Spitzer, K. L. (2004). *Information literacy: Essential skills for the information age*. Libraries Unlimited.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Eun, B. (2019). The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories. *Educational Philosophy and Theory*, *51*(1), 18–30. https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1421941

Farnsworth, V., Kleanthous, I., & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, *64*(2), 139–160. https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799

Freire, P. (1978). Pedagogy of the oppressed. In J. Beck, C. Jenks, N. Keddie, & M. F. D. Young (Eds.), *Toward a sociology of education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429339530

Freire, P. (2021). Pedagogy of the oppressed (50th anniversary ed.). *Bloomsbury Academic*.

Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method* (2nd rev. ed.). Seabury Press.

Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, *39*(5), 734–753. https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351

Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing. https://www.torrossa.com/it/resources/an/5210445

Greenwood, A. (2023). Librarians as teachers: A reflection on practice, identity, and the TPACK framework to enhance professional practice. *Journal of the Australian Library and Information Association*, *72(2),* 178–18

Hoggan, C. D. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, *66*(1), 57–75. https://doi.org/10.1177/0741713615611216

Hooks, B. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. Routledge.

Kolb, D., & Kolb, A. (2017). *The experiential educator: Principles and practices of experiential learning*. EBLS Press.

Laros, A. (2017). Disorienting dilemmas as a catalyst for transformative learning. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning meets Bildung* (pp. 85–95). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_7

Leng, C. (2025). The role of higher education in promoting social mobility and reducing inequality. *Contemporary Education Frontiers*, *3*, 70–74. https://doi.org/10.18063/cef.v3i3.801

Lévesque, S. (2020). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College & Research Libraries*, *72(1),* 62–78. https://doi.org/10.5860/crl-76r1

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *1997*(74), 5–12. https://doi.org/10.1002/ace.7401

Mills, K. A. (2009). Multiliteracies: Interrogating competing discourses. *Language and Education*, *23*(2), 103–116. https://doi.org/10.1080/09500780802152762

Papa, E. (2025). (Re)Thinking literary interpretation in the digital age: AI, virtual reality, and immersive reading. *Open Journal of Social Sciences*, *13,* 46–67. https://doi.org/10.4236/jss.2025.134003

Pyrko, I., Dörfler, V., & Eden, C. (2017). Thinking together: What makes Communities of Practice work? *Human Relations*, *70*(4), 389–409. https://doi.org/10.1177/0018726716661040

Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation*. Cambridge University Press.

Swanson, E., Kopotic, K., Zamarro, G., Mills, J. N., Greene, J. P., & W. Ritter, G. (2021). An evaluation of the educational impact of college campus visits: A randomized experiment. *AERA Open*, *7*, 2332858421989707. https://doi.org/10.1177/2332858421989707

Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης). Αθήνα: Γρηγόρης.

Tshisikhawe, M. P., & Dube, B. (2024). Secondary school learners' transition to the university: A qualitative research approach. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, 3436–3445. https://doi.org/10.38159/ehass.202451660

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Διερεύνηση της σχέσης του αξιακού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση της τάξης σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Αναστασία Γράντζα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Δ.Ε στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Υποψήφια Διδακτόρισσα του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
agrantza@uth.gr

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου
Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
kmihal@uth.gr

Περίληψη

Τα συστήματα αξιών, όσων εμπλέκονται στο σχολικό οργανισμό, μπορεί να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξή του επηρεάζοντας ποικιλοτρόπως τη δράση, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητά του (Starratt, 2017). Οι αξίες των εκπαιδευτικών επιδρούν στις διαθέσεις, την επαγγελματική τους συμπεριφορά και πιθανά στη διαχείριση της τάξης, η οποία θεωρείται, εκτός από κύρια ευθύνη τους, και ισχυρό συστατικό του σχολικού κλίματος που επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη δέσμευση και γενικά την ποιότητα της μάθησης (Díaz et al., 2018). Στο χώρο του σχολείου φαίνεται ότι οι προσωπικές αξίες καθοδηγούν περισσότερο τους στόχους και την επιθυμητή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς μπορούν να επηρεάζουν τις παιδαγωγικές και συνεργατικές πρακτικές τους, να υποστηρίζουν την υποκειμενική τους ευημερία και να βοηθούν στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους αναφορικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς και τη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη (Barni et al., 2019).

Η παρούσα ποσοτική έρευνα στοχεύει να διερευνήσει στις απόψεις των εκπαιδευτικών τη σχέση ανάμεσα στη διαχείριση της τάξης και τον προσωπικό τους αξιακό προσανατολισμό, ο οποίος καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους κατά την επίλυση των συγκρούσεων ή λαμβάνουν

αποφάσεις και οικοδομούν σχέσεις στο πλαίσιο του σχολείου (Schwartz, 2012, 2005 ; Pedder & Opfer, 2013). Στην έρευνα συμμετείχαν 781 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς σε διαδικτυακή μορφή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα όλες οι διαστάσεις των προσωπικών αξιών παρουσιάζουν μέτριες και μικρές, θετικές συσχετίσεις αναφορικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς, ενώ ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας παρατηρούνται μικρές συσχετίσεις θετικές ως προς τις αξίες Εξύψωσης του εαυτού και αρνητικές ως προς τις αξίες που σχετίζονται με την Υπέρβαση του εγώ και την Τάση για αλλαγή. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την κρίσιμη συμβολή των προσωπικών αξιών στη διαχείριση της τάξης και μπορούν να αξιοποιηθούν στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής που, παράλληλα με τις γνωστικές δεξιότητες, θα προάγει την αξιακή καλλιέργεια, αναγνωρίζοντας την ολιστική φύση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Λέξεις-κλειδιά: προσωπικές αξίες, διαχείριση τάξης, διαχείριση συμπεριφοράς, διαχείριση διδασκαλίας, σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Abstract

The value systems of those involved in the school organization can play a decisive role in its development, influencing its actions, functionality, and effectiveness in various ways (Starratt, 2017). Teachers' values influence their attitudes, professional behavior, and possibly classroom management, which is considered not only their primary responsibility but also a powerful component of the school climate that influences behavior, engagement, and overall quality of learning (Díaz et al., 2018). In the school environment, it appears that personal values have a greater influence on teachers' goals and desired behavior, as they can influence their pedagogical and collaborative practices, support their subjective well-being, and help improve their skills in managing behavior and creating a positive learning environment in the classroom (Barni et al., 2019).

This quantitative study aims to explore teachers' views on the relationship between classroom management and their personal value orientation, which largely determines how they perceive their role, regulate

their behavior when resolving conflicts or making decisions, and build relationships within the school context (Schwartz, 2012, 2005; Pedder & Opfer, 2013). The survey involved 781 primary school teachers who completed an online self-report questionnaire. According to the results, all dimensions of personal values show moderate and small positive correlations with regard to behavior management, while in terms of teaching management, there are small positive correlations with the values of Self-Enhancement and negative correlations with the values related to Self-Transcendence and Openness to Change. The results highlight the critical contribution of personal values to classroom management and can be used in the formulation of educational policy which, alongside cognitive skills, will promote the cultivation of values, recognizing the holistic nature of the teacher's professional identity.

Key-words: personal values, classroom management, behavior management, teaching management, primary schools

Εισαγωγή

Οι αξίες αναπτύσσονται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των προσωπικών χαρακτηριστικών και των εμπειριών που αποκτούν οι άνθρωποι κατά τη διάρκεια της ζωής τους και έχουν καθοριστική επίδραση στη συμπεριφορά τους, καθώς μέσω αυτών μεταφέρονται στόχοι και βασικές ανθρώπινες ανάγκες, που παρακινούν την κοινωνική συμπεριφορά, επηρεάζουν τις γνωστικές διαδικασίες, αντανακλούν στα κίνητρα των ανθρώπων και σχηματοποιούν τις μετέπειτα στάσεις, συζητήσεις και πράξεις τους, άλλοτε ως συνειδητές κι άλλοτε ως ασυνείδητες επιρροές (Begley & Stefkovich, 2007). Μέσα από την ικανότητά τους να επιβιώνουν στο χρόνο και να μεταφέρονται πολύ μακρύτερα από το χώρο που θεσπίστηκαν, θεωρούνται βασικές αρχές στη ζωή των ατόμων κι εκφράζουν, όλα όσα τα ίδια θεωρούν σημαντικά για τη ζωή τους, ενισχύοντας, έτσι, και τον αντίκτυπο που έχουν στις πράξεις ή τις αποφάσεις τους (Schwartz, 2012). Επειδή οι αξίες λειτουργούν με ηθικές δεσμεύσεις σε πλαίσια ατομικής και συλλογικής ελευθερίας, αποκτούν καθολικό χαρακτήρα, διαμορφώνουν το σύστημα αρχών που δομεί την κοινωνία και καταφέρνουν να λειτουργούν εντός των θεσμών, των οργανισμών και των κοινωνικών ομάδων (Καραφύλλης, 2008).

Ο θεσμός της εκπαίδευσης συχνά προτείνεται ως το μέσο για τη διατήρηση ή τη μετάδοση αξιών, καθώς καλείται να διαμορφώσει αξιακά πλαίσια, είτε μεταδίδοντας αξίες ενός προκαθορισμένου συστήματος αξιών, είτε βοηθώντας τους μαθητές να δημιουργήσουν το δικό τους αξιακό σύστημα. Η κατεύθυνση αυτή της εκπαίδευσης παράλληλα με την κατάκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη της τεχνολογίας, είναι το διακύβευμα της σύγχρονης εποχής και η πραγμάτωσή του επιχειρείται μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης από άτομα, που, ενώ είναι και τα ίδια φορείς αξιών, φροντίζουν να λειτουργεί το σχολείο ως ηθική κοινότητα (Kohn, 2016).

Η διαχείριση ανάλογων καταστάσεων στην τάξη αποτελεί μέρος των καθηκόντων του εκπαιδευτικού και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία από τις κύριες ευθύνες του, καθώς θεωρείται ισχυρό συστατικό του συνολικού κλίματος που επικρατεί σ' αυτήν και επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη δέσμευση και γενικά την ποιότητα της μάθησης (Díaz et al., 2018). Ωστόσο, στην ελληνική βιβλιογραφία, παρά τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται στις αξίες στο σύγχρονο κοινωνικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, παρατηρείται περιορισμένη έρευνα αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στη διαχείριση της τάξης και τον αξιακό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών λειτουργών. Από την άλλη, η ανάγκη για σχολεία που λειτουργούν αποτελεσματικά με προτεραιότητα στο θετικό σχολικό κλίμα, τη συλλογική αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη στην τάξη καθιστούν επιτακτική ανάγκη την αντίστοιχη μελέτη των αξιών στις οποίες καθημερινά στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να κάνουν επιλογές ή να πάρουν αποφάσεις. Άλλωστε, ο τρόπος που ο κάθε εκπαιδευτικός θα επιλέξει για να διαχειριστεί την τάξη του παίζει σημαντικό ρόλο για το είδος των μελλοντικών πολιτών που θέλει να αποδώσει στην κοινωνία, αφού μέσα από τις δικές του αξίες και δράσεις είναι πιθανόν να επηρεάσει τις αξίες των μαθητών του και τις πρακτικές που εκείνοι θα υιοθετήσουν για να εφαρμόσουν (Ζάχος, 2020).

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο αξιακός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού και η σημασία του στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Ο ισχυρισμός της κριτικής παιδαγωγικής ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεισφέρουν στην ενδυνάμωση των μαθητών, ώστε να αναπτύξουν τις

δικές τους θεμελιωμένες αξίες, προσδίδει στο ρόλο τους ένα νέο μοντέλο συμπεριφοράς, που χωρίς να το θέλουν, τους μετατρέπει σε πρότυπα μίμησης για τους μαθητές τους. Παρατηρείται, μάλιστα, οι προσωπικές αντιλήψεις και οι ιδέες τους να μεταφέρονται ακούσια μέσα από παραγλωσσικά στοιχεία και οι αξίες που πρεσβεύουν να αντικατοπτρίζονται κυρίως στον τρόπο διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές (Καραδήμου, 2014).

Από την άλλη, το πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός τον εαυτό του και ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζεται τις καθημερινές αντιξοότητες στην εργασία του, οι αποφάσεις που λαμβάνει, αλλά και η δυναμική των σχέσεων με τους συναδέλφους του, τους μαθητές και τους γονείς τους, αποτελούν στοιχεία που ενισχύουν την επιρροή του, ως πρότυπο, και μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο για την κοινωνική, αξιακή και ηθική ανάπτυξη των μαθητών, προωθώντας ταυτόχρονα και την ατομική τους ευημερία (Pedder & Opfer, 2013).

Οι αξίες που ενστερνίζεται ο εκπαιδευτικός πολλές φορές σχετίζονται με την πολιτική του ιδεολογία, τον ρόλο του, την ικανότητα αναστοχασμού που διαθέτει, τα κοινωνικοποιητικά πρότυπα και την εκπαίδευση που έχει λάβει. Παρόλο που τις περισσότερες φορές οι αξίες δημιουργούνται στην παιδική ηλικία ή την εφηβεία, καταλήγουν να αποσαφηνίζονται, να ελέγχονται ή και να μεταβάλλονται στη διάρκεια της ενήλικης ζωής εξαιτίας της επίδρασης εξωγενών παραγόντων, όπως είναι η άσκηση του επαγγέλματος, η επιρροή των συναδέλφων, οι πολιτικές επιλογές, οι θρησκευτικές αντιλήψεις, οι φιλοσοφικές κι ερευνητικές αναζητήσεις (Ζήση & Γιαβρίμης, 2018). Άλλες φορές πάλι διαπιστώνεται ότι όσες διαμορφώνονται στο πλαίσιο της προσωπικής θεώρησης του εκπαιδευτικού παραμένουν σε λανθάνουσα κατάσταση, παρά το γεγονός ότι λειτουργούν ως ο συνδετικός κρίκος με τα στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητά του και τον κατευθύνουν, με τρόπο καθοριστικό, στην άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου και κατ' επέκταση στον τρόπο που προάγει τη σχολική μάθηση (Γεωργιάδης et al., 2009).

Σύμφωνα με τον Schwartz οι αξίες είναι γενικευμένες αντιλήψεις που καθοδηγούν τη συμπεριφορά, λειτουργούν ως εσωτερικά κίνητρα αξιολόγησης των γεγονότων και των καταστάσεων και κατανέμονται σε τέσσερις βασικούς πυλώνες, που επηρεάζουν τις παιδαγωγικές επιλογές, τις διδακτικές πρακτικές, τη στάση απέναντι στους μαθητές και περιλαμβάνουν αξίες που σχετίζονται με την Τάση για αλλαγή, την Αυτοβελτίωση, την Υπέρβαση του εγώ και τη Συντήρηση (Παπαστυλιανού & Λαμπρίδης,

2020). Τα συστήματα των παραπάνω αξιών αποκτούν υπόσταση μέσα από τη δράση όσων εμπλέκονται στο σχολικό οργανισμό και παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση αξιακού πλαισίου στο σχολείο, το οποίο επηρεάζει ποικιλοτρόπως την εξέλιξη του σχολικού οργανισμού, τη δράση του, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητά του αποσκοπώντας στο κοινό καλό της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (Starratt, 2017).

Οι Begley και Johansson (2008) ισχυρίζονται ότι οι αξίες που οι εργαζόμενοι στο σχολικό οργανισμό θεωρούν σημαντικές για τον εαυτό τους είναι αυτές που κατά κύριο λόγο επηρεάζουν την επιλογή των κατάλληλων ενεργειών για την αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν. Το αξιακό σύστημα που πρεσβεύει κάθε εκπαιδευτικός αποτελεί το υπόβαθρο στο οποίο διαμορφώνονται οι στάσεις του και από το οποίο τροφοδοτούνται οι διαθέσεις και γενικά η επαγγελματική του συμπεριφορά. Όταν, μάλιστα, οι προσωπικές αξίες ταυτίζονται με τις επαγγελματικές τότε σηματοδοτούν την αυθεντικότητα του ατόμου, που αποτελεί, σύμφωνα με τη θεωρία της πολυδιάστατης ηθικής του Starratt (2017), μια υπέρτατη ηθική αρετή, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί είναι ειλικρινείς απέναντι στον εαυτό τους, στις σχέσεις τους με τους άλλους, στην αυθεντική γνώση και μάθηση αλλά και απέναντι στις ευθύνες που έχουν ως πολίτες.

Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου "Διαχείριση της τάξης"

Η "διαχείριση της τάξης" αποτελεί έννοια πολυδιάστατη. Οι περισσότεροι ορισμοί που της έχουν αποδοθεί κατά καιρούς εστιάζουν στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διατηρήσουν την πειθαρχία και την ευταξία στην τάξη και να εμπλέξουν τους μαθητές σε διαδικασίες μάθησης μέσα σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα, όπου επικρατούν κλίμα ηρεμίας και συνεργατικές πρακτικές (Tal, 2016). Ο όρος αναφέρεται στη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλων και μαθητών καθώς και σε όλες τις ενέργειες που απαιτούνται στην τάξη προκειμένου να δημιουργηθεί ή να διατηρηθεί ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, που θα επιτρέπει την επιτυχία στη διδασκαλία και την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση/ανάπτυξη των μαθητών (Díaz et al., 2018).

Ο διττός στόχος της έννοιας, που αποκαλύπτεται παραπάνω, διαφοροποιεί την έννοια της διαχείρισης από αυτήν της πειθαρχίας και την καθιστά πιο ολιστική, καθώς απαιτεί ενέργειες από τη μεριά του εκπαι-

δευτικού που συντονίζουν τη διδασκαλία, τη συμπεριφορά και τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη. Υπό αυτό το πλαίσιο, μέσα από το παραγωγικό περιβάλλον που θεσπίζει ο εκπαιδευτικός, προάγονται οι απόψεις του για την πειθαρχία, οι αξίες του, οι κώδικες επικοινωνίας και συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί, οι κανόνες και οι ρουτίνες που επιλέγει, ο τρόπος που οργανώνει τη μάθηση, δεσμεύει τους μαθητές στους μαθησιακούς στόχους και καλλιεργεί τις κοινωνικό-συναισθηματικές τους δεξιότητες (Ζάχος, 2020).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει ρόλο ενορχηστρωτή, καθώς ο ρόλος αυτός τον βοηθά να προβεί έγκαιρα στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών του μέσω της προώθησης στρατηγικών πρόληψης για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, της ανατροφοδότησης και του διαλόγου για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, της αποτελεσματικής αξιοποίησης του χώρου και του χρόνου της διδασκαλίας, της λειτουργικής χρήση των υλικών και των ομαδοσυνεργατικών διδακτικών μεθόδων, της καλλιέργειας εποικοδομητικών διαπροσωπικών σχέσεων, της ενίσχυσης του μαθησιακού ενδιαφέροντος και της διευκόλυνσης της μαθησιακής εμπλοκής (Evertson & Weinstein, 2006).

Η χρήση των παραπάνω τεχνικών και δράσεων κατά τη διαχείριση της τάξης καθίσταται αναγκαιότητα για το σχολικό οργανισμό και αφορά στις βασικές λειτουργίες*"... του προγραμματισμού, με τον οποίο επιλέγονται οι στόχοι και οι διαδικασίες της επικοινωνίας και του ελέγχου... και η επίδοση εναρμονίζεται με το στόχο"* (Elliott et al., 2008, σ. 498). Συχνά, όμως, στη σχολική καθημερινότητα διαπιστώνεται ότι οι παραπάνω λειτουργίες δεν επαρκούν από μόνες τους για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και χρειάζεται να επιστρατευτούν άλλα μοντέλα διαχείρισης που σχετίζονται με την προσωπικότητά του εκπαιδευτικού, την παιδαγωγική του προσέγγιση, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας που βιώνει, την ιδιοσυγκρασία του, τις αξίες που κουβαλά και τη συχνότητα με την οποία, η όποια μορφής νοημοσύνη διαθέτει, αξιοποιείται από τον ίδιο (Goleman, 2000).

Τα παραπάνω αποκαλύπτουν ότι η αποτελεσματική διαχείριση απαιτεί από τον εκπαιδευτικό, εκτός από τις καθιερωμένες δεξιότητες που σχετίζονται με το ρόλο του και εξασφαλίζουν την ευταξία και την μαθητική συμμετοχή, και άλλες περισσότερο σύνθετες γνωστικές και συναισθηματικές μετά-δεξιότητες, που αφορούν στην αυτορύθμιση, τον αυτοέλεγχο και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους του (Tal, 2016).

Επιπλέον, η ανάγκη να προσαρμοστεί η διδασκαλία στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή αυτόματα οδηγεί τον εκπαιδευτικό στη διαμόρφωση εύκαμπτης οργάνωσης στη σχολική τάξη και στη ρύθμιση των ποιοτικών παραγόντων, όπως ο διδακτικός χρόνος, η επικοινωνία, οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή και των μαθητών μεταξύ τους, η υιοθέτηση συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών διαχείρισης. Η σωστή οργάνωση αυτών των στοιχείων, πιστεύεται, ότι μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματική διαχείριση της διδασκαλίας και της συμπεριφοράς στην τάξη, η οποία οφείλει να είναι προληπτική απέναντι στα γεγονότα, προβάλλοντας σχέδια παραγωγικής συμπεριφοράς ως απόκριση στα προβλήματα που προκύπτουν στην τάξη, οικολογική ως προς την κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη λειτουργία της, και προσανατολισμένη στην ηγεσία που ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει σ' αυτήν (Elliott et al.,2008).

Σύνδεση των αξιών του εκπαιδευτικού με τη διαχείριση που ασκείται στην τάξη. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Έρευνες στο χώρο του σχολείου αποκαλύπτουν ότι οι προσωπικές αξίες των εκπαιδευτικών είναι αυτές που καθοδηγούν περισσότερο τους στόχους και τις επιθυμητές συμπεριφορές τους, υποστηρίζουν καλύτερα την υποκειμενική τους ευημερία και βοηθούν περισσότερο στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους αναφορικά με τη διαχείριση των συμπεριφορών και τη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη. Η διαπίστωση ότι οι προσωπικές αξίες μπορούν να διαμοιραστούν, όταν επικρατεί στο σχολικό οργανισμό ανοιχτό, δημοκρατικό κλίμα, ενισχύει και ισχυροποιεί τη δυναμικότητα του ρόλου τους σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται (Barni et al., 2018).

Στο πλαίσιο των οργανισμών οι παραπάνω αξίες εμφανίζονται να λειτουργούν ως σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της αυτό-αποτελεσματικότητας των εργαζομένων και παρουσιάζουν θετική συσχέτιση μαζί της, κυρίως όσες αφορούν στο άνοιγμα στην αλλαγή και την αυτοενίσχυση. Ιδιαίτερα στην περίπτωση του σχολικού οργανισμού η σχέση αυτή εμφανίζεται πιο ισχυρή, όταν η διδακτική συμπεριφορά αυτοκαθορίζεται από χαμηλά ελεγχόμενα κι από υψηλά αυτόνομα κίνητρα (Barni et al., 2019). Επίσης, συσχέτιση αποκαλύπτεται και με την επιλογή του διδακτικού στυλ, καθώς η υιοθέτηση αξιών που αφορούν στο άνοιγμα στην αλλαγή και στην υπέρβαση του εαυτού, οδηγούν στην επιλογή αυθεντικού στυλ διδασκαλίας, ενώ εκείνες που αφορούν στη συντήρηση

και την παράδοση οδηγούν στην επιλογή αυταρχικών τρόπων διδασκαλίας (Barni et al., 2018).

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, ο αξιακός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών επηρεάζει την καθημερινή σχολική πρακτική ως προς τις επιλογές, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους. Παράδειγμα αποτελεί η επιλογή των αξιών της αυτοενίσχυσης που, καθώς συνδέονται με την αναζήτηση της επαγγελματικής αναγνώρισης και προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχία του εκπαιδευτικού ρόλου, υποδηλώνουν συμπεριφορές αυστηρής εφαρμογής κανόνων, ρουτινών κι ελέγχου της πειθαρχίας στην τάξη (Sagiv & Roccas, 2021).

Επίσης, όπως τονίζουν οι Barni et al. (2019), οι αξίες που αναφέρονται στην προσωπική επιτυχία και στις φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών σχετίζονται με πιο οργανωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα και συνήθως αυστηρά στυλ διδασκαλίας, ενώ οι αξίες αλτρουισμού και καινοτομίας προάγουν χαλαρότητα στα σχολικά πλαίσια, η οποία ενδέχεται να δυσχεραίνει την πειθαρχία στην τάξη. Παρατηρείται, μάλιστα, ότι κατά τη διαχείριση της συμπεριφοράς, οι αξίες που αναφέρονται στην Υπέρβαση του εγώ, αποβλέπουν στη δημιουργία καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων, στην προαγωγή θετικού κλίματος και στην αποτελεσματικότερη διαχείριση απρόβλεπτων προκλήσεων στην τάξη (Pelletier & Rocchi, 2016).

Όπως διαπιστώνεται, οι αξιακές προτιμήσεις του εκπαιδευτικού και η ιεράρχηση των αξιών που θέτει, ως καθοδηγητικές αρχές στη ζωή του, πολλές φορές μεταβάλλονται προκειμένου ο ίδιος να ακολουθήσει τη ροή του κοινωνικού γίγνεσθαι και να μπορεί να οργανώνει τους στόχους του σύμφωνα με τις τρέχουσες ανάγκες (Παπαστυλιανού & Λαμπρίδης, 2020). Έτσι, ενώ παρατηρείται ότι οι αξίες της παγκοσμιότητας και της καλοσύνης ιεραρχούνται από τους εκπαιδευτικούς σε υψηλότερες βαθμίδες προτεραιότητας από ότι οι αξίες που αφορούν στο άνοιγμα των αλλαγών, την αυτοβελτίωση και τη συντήρηση, στις έρευνες διαπιστώνεται ότι η καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό θεσμικό πλαίσιο συντελείται, όταν οι δείκτες τυπικής οργάνωσης της διδασκαλίας δίνουν έμφαση στη σταθερότητα και την επίτευξη των στόχων μέσα από συνδυαστικά στυλ, που εκφράζουν σαφή όρια και κατάλληλη υποστήριξη, και οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε θετικό κλίμα δικαιοσύνης, ασφάλειας και σεβασμού, όπου μέσω των αξιών της Συντήρησης ενισχύουν τις κοινωνικά αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς με την επιβολή κανόνων και τη λειτουργία δράσεων που προάγουν τη σταθερότητα (Παπαστυλιανού & Λαμπρίδης, 2020 ; Roccas et al., 2002).

Οι αξίες, λοιπόν, φαίνεται ότι δεν λειτουργούν ομοιόμορφα κατά τη διαχείριση της τάξης, καθώς από μόνες τους δεν αποτελούν αφηρημένες ηθικές έννοιες, αλλά καθοριστικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, το πλαίσιο αντίληψης και δράσης τους, τις αποφάσεις και τις διδακτικές πρακτικές τους (Martin & Sass, 2010).

Μεθοδολογία Έρευνας

Η παρούσα ποσοτική έρευνα επισκόπησης έχει χαρακτήρα συσχετιστικό και σκοπός της ήταν να διερευνήσει τη σχέση του αξιακού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τη διαχείριση που ασκούν στην τάξη, όπως αυτή αποτυπώνεται στις απόψεις τους. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με πιθανοθεωρητικές δειγματοληπτικές μεθόδους μέσα από τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, που στάλθηκε αρχικά στις διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας, στη συνέχεια προωθήθηκε στις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων της ευθύνης τους κι από εκεί στα emails των εκπαιδευτικών. Το ερευνητικό δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της "απλής τυχαίας δειγματοληψίας" και το αποτέλεσαν 781 εκπαιδευτικοί από τους οποίους 83,5% ήταν γυναίκες, 16,5% άνδρες, 47,5% ήταν δάσκαλοι, 36,5% νηπιαγωγοί και 16% εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών και ήταν απόφοιτοι τμημάτων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (61,8%). Σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων (50,4%) κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ ως προς την υπηρεσιακή τους κατάσταση το 81,9% ήταν μόνιμοι υπάλληλοι, 18,1% αναπληρωτές, 33,8% κατείχαν θέση ευθύνης και στην πλειοψηφία τους είχαν κατά μέσο όρο πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας σε σχολικές μονάδες αστικών, κυρίως, περιοχών (49,8%), με το 55,6% αυτών να δηλώνουν ότι υπηρετούν στο ίδιο σχολείο από 1-5 χρόνια.

Στο ερωτηματολόγιο, περιλαμβάνονταν ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούσαν στο δημογραφικό κι επαγγελματικό-εργασιακό προφίλ των συμμετεχόντων και σε 2 κλίμακες:

1) την κλίμακα "Portrait Values Questionnaire"- short form, για τη μέτρηση του αξιακού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών, που σχεδιάστηκε από το Schwartz (2005,2012), προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τον Παυλόπουλο και βρίσκεται σε διαδικασία στάθμισης ελληνικού δείγματος από τους Πεζηρκιανίδη και Σταλίκα (Παυλόπουλος, 2020). Η

σύντομη εκδοχή αυτής της κλίμακας περιλαμβάνει 21 δηλώσεις, οι οποίες, προκειμένου να μπορούν να απαντηθούν από όλους τους συμμετέχοντες, τροποποιήθηκαν ως προς τη γραμματική τους μορφολογία. Η κάθε δήλωση περιγράφει το πορτρέτου ενός ατόμου, το οποίο οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν, αναφορικά με το κατά πόσο προσομοιάζει στον εαυτό τους, και να απαντήσουν μέσα από μια 6-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= Δε μου μοιάζει καθόλου έως 6= Μου μοιάζει πάρα πολύ). Οι 21 αυτές δηλώσεις εντάσσονται σε 10 υποκλίμακες, οι οποίες αφορούν σε αξίες που σχετίζονται με την Εξουσία, τα Επιτεύγματα, τον Ηδονισμό, τον Αυτοπροσδιορισμό, τον Οικουμενισμό, την Καλοσύνη, την Παράδοση, τη Συμμόρφωση, την Ασφάλεια και τη Διέγερση. Οι δημιουργοί της κλίμακας ισχυρίζονται ότι, επειδή η τυπολογία των παραπάνω αξιών εμφανίζει κυκλική οργάνωση και η ανθρώπινη δράση/συμπεριφορά καθοδηγείται από συνδυασμούς αξιών, οι παραπάνω υποκλίμακες μπορούν να κατανεμηθούν σε τέσσερις πυλώνες, οι οποίοι και χρησιμοποιήθηκαν ως διαστάσεις για την ανάλυση του αξιακού προσανατολισμού στην παρούσα έρευνα, και αναφέρονται: α) στην Τάση για αλλαγή (αξίες Αυτοκατεύθυνσης, Διέγερσης και Ηδονισμού), β) στην Αυτοβελτίωση/Εξύψωση του εαυτού (αξίες Εξουσίας και Επίτευξης στόχων), γ) στην Υπέρβαση του εγώ (αξίες Καλοσύνης και Οικουμενισμού) και δ) στη Συντήρηση (αξίες Ασφάλειας, Συμμόρφωσης και Παράδοσης). Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει επικυρωθεί και σε άλλες διαπολιτισμικές μελέτες που σχετίζονται με τις ατομικές, καθολικές ανθρώπινες αξίες και παρουσίασε ικανοποιητική εγκυρότητα κι αξιοπιστία. Για την παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας της μετρήθηκε ικανοποιητικός για το σύνολό της, Cronbach's a= 0,782, και από επαρκής έως ικανοποιητικός για κάθε μία από τις διαστάσεις της: Τάση για αλλαγή a= 0,753, Εξύψωση του εαυτού a= 0,829, Υπέρβαση του εγώ a=0,691, Συντήρηση a=0,627.

2) Την κλίμακα "Behavioral and Instructional Management Scale – BIMS", για τη διαχείριση της τάξης, που αναπτύχθηκε από τους Martin & Sass (2010), μεταφράστηκε στα ελληνικά από τη Δημοπούλου (2018) και περιλαμβάνει 24 δηλώσεις, που αξιολογούνται με μια 6/βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= Διαφωνώ απόλυτα έως 6= Συμφωνώ απόλυτα). Αποτελείται από 2 υποκλίμακες: Η πρώτη αφορά στη διαχείριση της συμπεριφοράς και η δεύτερη στη διαχείριση της διδασκαλίας. Διαθέτει 9 αντίστροφες ερωτήσεις και η αξιοπιστία της εσωτερικής της συνέπειας, αφού υπολογίστηκε με τον συντελεστή Cronbach a, κρίθηκε ικανοποιητική για το σύνολό της (a= 0,774) και για την υποκλίμακα της συμπεριφοράς (a=0,819) και επαρκής για την υποκλίμακα της διδασκαλίας (a=0,595).

Για την εισαγωγή, την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS Statistics.

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των περιγραφικών χαρακτηριστικών διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν θετική εκτίμηση, αναφορικά με τον αξιακό προσανατολισμό, όπως δηλώνεται από τις απαντήσεις τους, οι οποίες, κατά κύριο λόγο, κυμαίνονται, πάνω από το μέσο όρο της πιθανολογούμενης απάντησης στην 6/βαθμη κλίμακα που ερμηνεύει τη συγκεκριμένη μεταβλητή. Συγκεκριμένα, παρατηρούνται πολύ υψηλές τιμές για τις αξίες που σχετίζονται με την "Υπέρβαση του εγώ" (ΜΤ= 5,26, ΤΑ= 0,55), την "Τάση για αλλαγή" (ΜΤ=4,39, ΤΑ=0,79) και τη "Συντήρηση" (ΜΤ=4,37, ΤΑ=0,79), ενώ συγκριτικά χαμηλότερα εμφανίζονται οι τιμές για τις αξίες που συνδέονται με την "Εξύψωση του εαυτού" (ΜΤ= 2,78, ΤΑ= 1,10).

Αντίστοιχα, αναλύοντας τα στοιχεία που αναφέρονται στην κλίμακα που μελετά τη διαχείριση της τάξης, διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκφράζουν σε ικανοποιητικό βαθμό θετική εκτίμηση στις απόψεις τους τόσο για το σύνολο της συγκεκριμένης μεταβλητής (ΜΤ=3,65, ΤΑ=0,42) όσο και για τις υποκλίμακες (ΜΤ= 4,23, ΤΑ=0,43 για τη διαχείριση της συμπεριφοράς και ΜΤ=3,08, ΤΑ=0,43 για τη διαχείριση της διδασκαλία), ενώ με βάση την τυπική απόκλιση οι απόψεις τους παρουσιάζουν πολύ μεγάλη συνοχή.

Για τη διερεύνηση της σχέσης των διαστάσεων του αξιακού προσανατολισμού με τη μεταβλητή που αφορά στη διαχείριση της τάξης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης "r" του Pearson κι ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητα. Από τις αναλύσεις, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, διαπιστώνεται, ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς, ασθενής θετική συσχέτιση με τις αξίες της Υπέρβασης του εγώ (r=0,151, p=0,001), μικρή θετική συσχέτιση με τις αξίες της Συντήρησης (r=0,378, p=0,001) και της Τάσης για αλλαγή (r=0,357, p=0,001) και μέτρια θετική συσχέτιση με τις αξίες της Εξύψωσης του εαυτού (r=0,508, p=0,001). Επιπλέον, ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας, εμφανίζεται ασθενής, θετική, συσχέτιση με τις αξίες Εξύψωσης του εαυτού (r=0,109, p=0,001), αρνητική, μικρή συσχέτιση με τις αξίες που αφορούν στην Τάση για αλλαγή (r= -0,218 , p=0,001) και στην Υπέρβαση του εγώ (r= - 0,313, p=0,001), ενώ δεν παρατηρείται καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις αξίες της Συντήρησης.

Πίνακας 1. *Συσχέτιση των διαστάσεων του αξιακού προσανατολισμού με τη μεταβλητή της διαχείρισης της τάξης*

		Αξίες Τάσης για αλλαγή	Αξίες Εξύψωσης του εαυτού	Αξίες Υπέρβασης του εγώ	Αξίες Συντήρησης
Διαχείριση τάξης	**Διαχείριση συμπεριφοράς**	0,357**	0,508**	0,151**	0,378**
	Διαχείριση διδασκαλίας	- 0,218**	0,109**	- 0,313**	0,010

**p<0,001

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα που αναδείχθηκαν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών κατά τη διερεύνηση της σχέσης των προσωπικών τους αξιών με τη διαχείριση που ασκούν στην τάξη, σηματοδοτούν, ως προς τον παράγοντα της συμπεριφοράς, μικρή θετική συσχέτιση για τις αξίες που αφορούν στην Τάση για αλλαγή και τη Συντήρηση, μέτρια θετική συσχέτιση για τις αξίες Εξύψωσης του εαυτού, και ασθενής για όσες σχετίζονται με την Υπέρβαση του εγώ. Αντίστοιχα, ως προς τον παράγοντα της διδασκαλίας η συσχέτιση εμφανίζεται αρνητική και μικρή για τις αξίες που σχετίζονται με την Τάση για αλλαγή και την Υπέρβαση του εγώ και ασθενής, αλλά με θετικό πρόσημο, για τις αξίες που αναφέρονται στην Εξύψωση του εαυτού.

Η θετική συσχέτιση, που παρουσιάζεται στην έρευνα, με τις αξίες της Αυτοβελτίωσης και της Συντήρησης θα μπορούσε να ερμηνευτεί με βάση την άποψη του Touriel (2002), ότι οι άνθρωποι παντού στον κόσμο, ανεξάρτητα από τον πολιτισμό που διαβιούν, καθοδηγούνται από αρχές που προσβλέπουν στην ασφάλεια τη δική τους και των γύρω τους καθώς και στη συμμετοχή τους με τρόπο δίκαιο σε δράσεις ανταλλαγών και κοινωνικών διευθετήσεων. Οι Tal και Yinon (2009) υποστηρίζουν ότι οι δράσεις που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου και όσα συμβαίνουν μέσα σ' αυτό εκφράζονται με αξίες που αναφέρονται στη συμμόρφωση, τον συντηρητισμό, την επίτευξη κατορθωμάτων, την ευημερία, την καινοτομία, την αυτονομία, την ασφάλεια, τη δημιουργικότητα. Συχνά οι δράσεις αυτές οργανώνονται με γνώμονα αξίες που βασίζονται στην αυτοβελτίωση κι ορίζουν το συνεχές από τη συμμόρφωση στην αυτονομία, αξίες που υποδηλώνουν ασφάλεια και καθορίζουν το συνεχές από το συντηρητισμό στην καινοτομία, αξίες που απαιτούν έλεγχο κι εκ-

φράζουν το συνεχές από τον περιορισμό στην ελεύθερη δημιουργικότητα, και αξίες που προωθούν την επικέντρωση στο έργο, για την οποία απαιτείται ισχύς και επίδειξη επιδόσεων, έναντι της επικέντρωσης στον άνθρωπο, γεγονός που, πιθανόν, δικαιολογεί στην έρευνα και την εμφάνιση ασθενούς συσχέτισης με τις αξίες της Υπέρβασης του εγώ, που είναι σχετικές με τη φιλανθρωπία και την οικουμενικότητα (Tal, 2016).

Οι διαπιστώσεις της έρευνας εστιάζουν και στις διαφορετικές επιδράσεις που πιθανόν ασκούν οι προσωπικές αξίες στην εκπαιδευτική πρακτική, καθώς επηρεάζοντας τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν, ταυτόχρονα, και τις επιλογές ή τη συμπεριφορά τους (Pelletier & Rocchi, 2016). Ιδιαίτερα οι αξίες με έμφαση στην Εξύψωση του εαυτού παρουσιάζουν ισχυρή συσχέτιση με τη διαχείριση της συμπεριφοράς, γεγονός που επιβεβαιώνεται και στις απόψεις του Schwartz (2012), ότι οι συγκεκριμένες αξίες, που συνδέονται με την αναζήτηση της επαγγελματικής αναγνώρισης, υποδηλώνουν την τάση των εκπαιδευτικών να επενδύουν σε στρατηγικές ελέγχου και διατήρησης της πειθαρχίας στην τάξη μέσω σαφών κανόνων και καθημερινών ρουτινών, προκειμένου να διασφαλίσουν την επιτυχία του ρόλου τους. Η προτίμηση και η βαρύτητα που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς στη διατήρηση της πειθαρχίας επιβεβαιώνεται, επίσης, και από τη μέτρια θετική συσχέτιση με τις αξίες της Συντήρησης, οι οποίες αφορούν στην αυστηρή τήρηση των κανόνων, την ασφάλεια και τη σταθερότητα (Barni et al., 2019). Η θετική σύνδεση των αξιών της Εξύψωσης του εαυτού και της Συντήρησης έχει παρατηρηθεί και στις έρευνες των Roccas et al. (2002), όπου διαπιστώνεται ότι η καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό θεσμικό πλαίσιο συντελείται, όταν οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην ασφάλεια και λειτουργούν σε θετικό κλίμα δικαιοσύνης, πειθαρχίας και σεβασμού, όπου μέσω των αξιών της Συντήρησης ενισχύουν τις κοινωνικά αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς με την επιβολή κανόνων και τη λειτουργία δράσεων που προάγουν την τάξη και τη σταθερότητα. Επιπλέον, η θετικότητα στη σχέση με τις αξίες που αφορούν στην Τάση για αλλαγή υπονοεί τη διάθεση των εκπαιδευτικών για εφαρμογή στην τάξη ευέλικτων διαχειριστικών πρακτικών, που, καθώς ενισχύονται με στοιχεία ενσυναίσθησης, μέσω της ασθενούς συσχέτισης με τις αξίες της Υπέρβασης του εγώ, τούς επιτρέπουν να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά σε προβληματικές και απρόβλεπτες μαθητικές συμπεριφορές μέσα από τη χρήση προληπτικών και αναστοχαστικά διαφοροποιημένων στρατηγικών διαχείρισης (Pelletier & Rocchi, 2016).

Αντίθετα, ως προς τον παράγοντα της διαχείρισης της διδασκαλίας, οι αξίες που αφορούν στην Τάση για αλλαγή και την Υπέρβαση του εγώ εμφανίζουν στην έρευνα αρνητικές συσχετίσεις, οι οποίες συνδυαστικά με την απουσία σχέσης με τις αξίες της Συντήρησης, ίσως, σηματοδοτούν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να απομακρυνθούν από τις παραδοσιακές, αυστηρά γνωσιοκεντρικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και να στραφούν σε πιο καινοτόμες δραστηριότητες, που εστιάζουν στην κοινωνική μάθηση, τη συνεργασία και την επίδειξη ενσυναίσθησης. Παρά την ασθενή θετική συσχέτιση με τις αξίες Εξύψωσης του εαυτού, που υποδηλώνει τις ισχυρές φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών για την επίτευξη υψηλών διδακτικών στόχων και την πιθανή προσπάθειά τους για επαγγελματική επιτυχία μέσω οργανωμένων διδασκαλιών που προάγουν την προσωπική επιβεβαίωση και την αποτελεσματικότητα, οι παραπάνω αρνητικές συσχετίσεις συχνά επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική οργάνωση, τη δομή και την εκτέλεση της διδακτικής διαδικασίας (Barni et al., 2018). Θεωρούνται "μειονέκτημα" για τα συστήματα που δίνουν έμφαση μόνο στη μαθητική απόδοση, αφού η χρήση των διδακτικών καινοτομιών (π.χ διαφοροποιημένη ή διδασκαλία μέσω τεχνών), μπορεί να επηρεάσει τη συνέπεια και την αυστηρότητα της διδακτικής οργάνωσης, προκαλώντας αμφισβήτηση στα καθιερωμένα διδακτικά πλαίσια, αναφορικά με τη συστηματοποίηση της δομής τους και τη συνέπεια που εκφράζουν στην παράδοση (Campbell, 2008). Σύμφωνα με τους Pelletier & Rocchi (2016), οι εκπαιδευτικοί που αποφεύγουν τη γραμμική προσκόλληση στο πρόγραμμα, υιοθετούν συχνά αλλαγές στις στρατηγικές της διδασκαλίας, και παρόλο που διδάσκουν με ευελιξία, τις περισσότερες φορές δυσκολεύονται να ακολουθήσουν μακροχρόνια σχέδια και να τηρήσουν σταθερά δομημένες διδακτικές πρακτικές, με αποτέλεσμα να ανατρέπεται η δομή του μαθήματος, να μειώνεται η κατανόηση του περιεχομένου και τελικά να αποδυναμώνονται οι βασικές διδακτικές απαιτήσεις που αφορούν στην οργάνωση και τη συνέπεια. Επίσης, η υπερβολική εστίαση στις μαθητικές απαιτήσεις, που σχετίζεται με τις αξίες της Υπέρβασης του εγώ, ενδέχεται να υποβαθμίζει την ηγετική θέση του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία και να δυσκολεύει την εφαρμογή του προγράμματος υποβαθμίζοντας, ταυτόχρονα, και τη σαφήνεια που απαιτείται για την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων (Reeve, 2009).

Τα παραπάνω αποτελέσματα αναδεικνύουν την κρίσιμη συμβολή των προσωπικών αξιών του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της τάξης, και προσφέρουν σημαντική γνώση για τη λειτουργία, τις στρατηγικές διαχεί-

ρισης και τον τρόπο ελέγχου της, στοιχεία που μπορούν να μετασχηματίσουν την τάξη σε βασικό παράγοντα αλλαγής κι ευημερίας των συμμετεχόντων σ΄αυτήν. Επιπλέον, μπορούν να αξιοποιηθούν στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής που, παράλληλα με τις γνωστικές δεξιότητες, θα προάγει την αξιακή καλλιέργεια, αναγνωρίζοντας την ολιστική φύση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in Psychology*, *10*(1645). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645

Barni, D., Russo, C., & Danioni, F. (2018). Teachers' Values as Predictors of Classroom Management Styles: A Relative Weight Analysis. *Frontiers in Psychology*, *9*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01970

Begley, P. T., & Johansson, O. (2008). The Values of School Administration: Preferences, Ethics, and Conflicts. *Journal of School Leadership*, *18*(4), 421–444. https://doi.org/10.1177/105268460801800405

Begley, P. T., & Stefkovich, J. (2007). Integrating values and ethics into post-secondary teaching for leadership development. *Journal of Educational Administration*, *45*(4), 398–412.

Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry*, *38*(4), 357–385. https://doi.org/10.1111/j.1467-873x.2008.00414.x

Díaz, C., González, G., Jara-Ramírez, L. I., & Muñoz-Parra, J. A. (2018). Validation of a Classroom Management Questionnaire for pre and In-service Teachers of English. *Revista Colombiana de Educación*, *75*(75), 261–284. https://doi.org/10.17227/rce.num75-8111

Δημοπούλου, Α. (2018). *Διαχείριση της τάξης και αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. https://nemertes.library.upatras.gr/server/api/core/bitstreams/608686f9-0e28-4a88-9bd2-97dc97fbcd89/content

Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield-Cook, J., & Travers, J. (2008). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ- Αποτελεσματική Διδασκαλία - Αποτελεσματική Μάθηση* (Επιμ. Λεονταρή, Α. & Συγκολλίτου, Μτφ. Σόλμαν Μ. & Καλύβα, Φ). Gutenberg

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management: research, practice, and contemporary Issues*. New York Routledge.

Γεωργιάδης, Μ., Οικονόμου, Α., & Μενεξές, Γ. (2009). Διερεύνηση των προσωπικών αξιών σπουδαστών του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης. *Τετράδια Ανάλυσης Δεδομένων,-Data Analysis Bulletin*, *10*(157–175.).

Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο εργασίας (Μετάφραση: Φ.Μεγαλούδη)*. Ελληνικά Γράμματα.

Καραδήμου, Μ. (2014). *Αξίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη*. http://ikee.lib.auth.gr/record/135417/files/GRI-2014-13402.pdf

Καραφύλλης, Γ. (2008). *Αξιολογία και παιδεία : Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της παιδείας* (1η, Αύγουστος 2005). Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Kohn, A. (2016, July 19). *How Not to Teach Values: A Critical Look at Character Education* https://www.alfiekohn.org/article/teach-values/

Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education*, *26*(5), 1124–1135. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.12.001

Παπαστυλιανού, Α., & Λαμπρίδης, Ε. (2020). Κοινωνικές αξίες, φιλοκοινωνική συμπεριφορά και προσανατολισμός προς τον ατομικισμό και τη συλλογικότητα στην Ελλάδα. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, *21*(1), 21. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23258

Pedder, D., & Opfer, V. D. (2013). Professional learning orientations: patterns of dissonance and alignment between teachers' values and practices. *Research Papers in Education*, *28*(5), 539–570. https://doi.org/10.1080/02671522.2012.706632

Pelletier, L. G., & Rocchi, M. (2016). Teachers' Motivation in the Classroom. *In: Liu, W., Wang, J., Ryan, R. (Eds) Building Autonomous Learners. Springer, Singapore,* 107–127. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_6

Reeve, J. M. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, *44*(3), 159–175. https://doi.org/10.1080/00461520903028990

Sagiv, L., & Roccas, S. (2021). How Do Values Affect Behavior? Let Me Count the Ways. *Personality and Social Psychology Review*, *25*(4), 108886832110159. https://doi.org/10.1177/10888683211015975

Schwartz, S. (2012). An overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Psychology and Culture Article*, *2*(1), 1–20. https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116

Schwartz, S. H. (2005). *Basic Human Values: An Overview*. https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116

Starratt, R. (2017). *Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση. Επιμέλεια- μετάφραση-προσαρμογή Ελευθερία Αργυροπούλου*. ΔΙΣΙΓΜΑ ΕΚΔΟΣΕΙΣ.

Tal, C. (2016). *Moral Classroom Management in Early Childhood Education*. New York: Nova Science Publishers.

Tal, C., & Yinon, Y. (2009). Teachers' Values in the Classroom. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, *21*, 259–276. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_16

Turiel, E. (2002). *The Culture of Morality*. Cambridge University Press.

Ζάχος, Δ. (2020). *Η "Πειθαρχία" στο Σχολείο και η "Διαχείριση" της Σχολικής Τάξης. Μια κριτική διερεύνηση των σχολικών πρακτικών*. Εκδοτικός Οίκος Κ.& Μ. Σταμούλη.

Ζήση, Χ., & Γιαβρίμης, Π. (2018). Αξίες εκπαιδευτικών: Απόψεις για τη δημοκρατία και τους θεσμούς της. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *4*(23-38). https://doi.org/10.12681/dial.16354

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η γονική εμπλοκή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Αναστασία Δάνιου
Νηπιαγωγός
danastasia3987@gmail.com

Κωνσταντίνα Τσώλη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α
nadtso@primedu.uoa.gr

Θωμάς Μπαμπάλης
Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α
tbabalis@primedu.uoa.gr

Νικόλαος Αλεξόπουλος
Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α
nkalex@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Τα τελευταία έτη η επιστημονική κοινότητα μελετά ολοένα και περισσότερο τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ), αναγνωρίζοντας τον καταλυτικό ρόλο της στην επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική εξέλιξη. Στο οικογενειακό πλαίσιο η ΣΝ αποδεικνύεται ιδιαίτερα κρίσιμη, καθώς επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται, στηρίζουν και καθοδηγούν τα παιδιά τους, διαμορφώνοντας τις βάσεις για υγιή ανάπτυξη. Η ΣΝ των γονέων συνδέεται στενά με την ποιότητα της γονικής εμπλοκής (ΓΕ). Γονείς με υψηλότερα επίπεδα ΣΝ είναι συνήθως πιο ενσυναισθητικοί και υποστηρικτικοί απέναντι στις ανάγκες των παιδιών τους. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη ΣΝ των γονέων και τον ρόλο της στη ΓΕ στη σχολική ζωή μαθητών/ριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στόχος είναι να διερευνηθεί σε ποιον βαθμό η ΣΝ επηρεάζει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της γονικής συμμετοχής. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια: α) του John Gottman (2011), που αποτυπώνει τον συναισθηματικό τύπο κάθε γονέα και αποτελείται από 81 διχοτομικές δηλώσεις (Σ–Λ), και β) του Στέλιου Γεωργίου (2009), με 28 ερωτήσεις που αποτιμούν τη ΓΕ μέσα από πολλαπλές δια-

στάσεις. Η έρευνα υλοποιήθηκε από τον Ιανουάριο έως τον Ιούνιο του 2024 με δείγμα 195 γονείς (24 άνδρες και 171 γυναίκες). Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι γονείς με ανεπτυγμένη ΣΝ τείνουν να καλλιεργούν πιο υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον και να συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη των παιδιών τους. Επιπλέον, ο τρόπος εμπλοκής διαφοροποιείται ανάλογα με τον συναισθηματικό τύπο: οι «αποστασιοποιημένοι» γονείς προσανατολίζονται κυρίως σε τυπικές πρακτικές, ενώ οι «συναισθηματικοί μέντορες» συμβάλλουν πρωτίστως στην ψυχολογική ενίσχυση των παιδιών. Το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να σχετίζεται με υψηλότερες συναισθηματικές δεξιότητες, ενώ το φύλο και η ηλικία των γονέων δεν αναδείχθηκαν ως παράγοντες με σημαντική επίδραση στη ΓΕ. Συνολικά, τα αποτελέσματα συνηγορούν ότι η ενίσχυση της ΣΝ των γονέων μπορεί να αναβαθμίσει τη ΓΕ και, κατ' επέκταση, να υποστηρίξει τόσο την ακαδημαϊκή όσο και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.
Λέξεις-κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη, Γονική Εμπλοκή, Εκπαίδευση, Οικογένεια, Σχολείο.

Abstract

In recent years, the scientific community has increasingly focused on Emotional Intelligence (EI), recognizing its pivotal role in professional, social, and personal development. Within the family context, EI proves to be particularly crucial, as it influences how parents perceive, support, and guide their children, thereby shaping the foundations for healthy growth. Parents' EI is closely linked to the quality of Parental Involvement (PI); parents with higher levels of EI are typically more empathetic and supportive of their children's needs. The present study examines parents' EI and its role in PI within the school life of primary education students. The aim is to investigate the extent to which EI affects the quality and effectiveness of parental engagement. Data were collected using two questionnaires: (a) John Gottman's (2011) instrument, which identifies each parent's emotional style through 81 dichotomous statements (T–F), and (b) Stelios Georgiou's (2009) questionnaire, comprising 28 items assessing PI across multiple dimensions. The research was conducted between January and June 2024 with a sample of 195 parents (24 men and 171 women). Findings indicate that parents with higher EI tend to

foster a more supportive family environment and engage more actively in their children's development. Moreover, the type of involvement varies according to emotional style: "dismissive" parents tend to adopt mainly formal practices, while "emotion-coaching" parents primarily contribute to their children's psychological empowerment. Educational level appears to be associated with higher emotional competencies, whereas gender and age did not emerge as significant factors influencing PI. Overall, the results suggest that enhancing parents' EI can strengthen PI and, consequently, support both the academic and emotional development of children.

Keywords: Emotional Intelligence, Parental Involvement, Education, Family, School

Εισαγωγή

Από τα τέλη του 20ού αιώνα παρατηρείται μια σημαντική στροφή στις ανθρωπιστικές επιστήμες, με την ερευνητική προσοχή να επικεντρώνεται ολοένα και περισσότερο στη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ). Η ΣΝ 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).

Η έννοια της ΣΝ εξελίχθηκε από την «κοινωνική νοημοσύνη» του Thorndike (1920) και τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner (1983), ενώ η ανάδειξή της από τον Goleman (2011) επεσήμανε τον ρόλο της στην προσωπική και επαγγελματική επιτυχία. Στο οικογενειακό πλαίσιο, οι γονείς με υψηλή ΣΝ αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους, προσφέροντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα και την αυτοεκτίμησή τους (Bar-On, 2006). Ο John Gottman (2011) αναλύει τέσσερις διαφορετικούς τύπους συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης που καθορίζουν τον τρόπο

με τον οποίο οι γονείς αντιδρούν και χειρίζονται τα συναισθήματα των παιδιών τους: α) οι αποστασιοποιημένοι γονείς (τείνουν να αγνοούν, να παραβλέπουν ή να υποτιμούν τα συναισθήματα του παιδιού τους, με αποτέλεσμα το τελευταίο να θεωρεί ότι τα συναισθήματά του δεν έχουν αξία και να δυσκολεύεται να τα αναγνωρίσει και να τα διαχειριστεί στο μέλλον), β) οι επικριτικοί-εποδοκιμαστικοί γονείς (τείνουν να βλέπουν τα συναισθήματα ως αρνητικά ή ένδειξη αδυναμίας και αποδοκιμάζουν ή τιμωρούν το παιδί τους, με αποτέλεσμα το τελευταίο να αισθάνεται ντροπή ή ενοχές για τα συναισθήματά του, οδηγώντας το σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και δυσκολία στην έκφραση των συναισθημάτων), γ) οι επιτρεπτικοί-παραχωρητικοί γονείς (αναγνωρίζουν και αποδέχονται τα συναισθήματα του παιδιού τους, αλλά δεν θέτουν όρια ούτε προσφέρουν καθοδήγηση για το πώς να τα διαχειριστεί, με αποτέλεσμα το τελευταίο να αντιμετωπίζει δυσκολίες κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων του) και δ) οι συναισθηματικοί μέντορες (αναγνωρίζουν και αποδέχονται τα συναισθήματα του παιδιού τους και τα χρησιμοποιούν ως ευκαιρία για να το διδάξουν και να το καθοδηγήσουν, με αποτέλεσμα το τελευταίο να διαθέτει χρήσιμα εργαλεία για την κατανόηση και διαχείριση των συναισθηματικών του καταστάσεων).

Παράλληλα, η έρευνα γύρω από τη συνεργασία σχολείου–οικογένειας έχει μεταβεί από τις παραδοσιακές αντιλήψεις που εστίαζαν στο οικογενειακό μικροσύστημα προς μια πιο ολιστική θεώρηση που ενισχύει τη διασύνδεση και την ισότιμη συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων (Epstein, 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Η Γονική Εμπλοκή (ΓΕ) αφορά τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική και καθημερινή ζωή των παιδιών, επηρεάζοντας θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση, την κοινωνική ανάπτυξη και την ψυχολογική τους ευημερία (Jeynes, 2007). Οι πιο συνηθισμένοι τύποι γονικής εμπλοκής είναι (Γεωργίου, 2012): α) εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς (η συμπεριφορά του παιδιού που σχετίζεται άμεσα με τη σχολική εργασία στο σπίτι ρυθμίζεται με διάφορους τρόπους από το γονιό), β) έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς (αφορά θέματα που δεν έχουν άμεση σχέση με το σχολείο, αλλά στη συνείδηση του γονιού μπορεί να συνδέονται, π.χ. διατροφή), γ) βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία (αναφέρεται στον έλεγχο των εργασιών και στην επίλυση απορίων), δ) ανάπτυξη ενδιαφερόντων (έχει ως στόχο την ανάπτυξη υφιστάμενων ταλέντων και ενδιαφερόντων), ε) επαφή με το σχολείο (αφορά την ενημέρωση του γονέα ως προς την επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού).

Η ΣΝ των γονέων συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της γονικής εμπλοκής. Οι συναισθηματικά ευφυείς γονείς παρουσιάζουν αυξημένη ενσυναίσθηση, υποστηρικτική στάση και αποτελεσματική επικοινωνία, δημιουργώντας σταθερό και ασφαλές περιβάλλον για τα παιδιά τους. Η ικανότητά τους να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα συμβάλλει στην ψυχική ασφάλεια και στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών (Bar-On, 2006; Goleman, 2011).

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη σχέση μεταξύ της ΣΝ των γονέων και της ΓΕ, διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο η πρώτη επηρεάζει τη δεύτερη. Σχετικές έρευνες, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, δείχνουν θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) των γονέων, της γονικής εμπλοκής (ΓΕ) και της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών. Ειδικότερα, αρκετές μελέτες καταλήγουν ότι η υψηλή ΣΝ των γονέων ενισχύει τη ΓΕ, τη συναισθηματική υποστήριξη και τη μαθησιακή αυτονομία, οδηγώντας σε καλύτερες επιδόσεις (Γεωργίου, 2009; Khajehpour, 2011; Kaur, 2016; Lukman et al., 2010; Τσαούσης & Νικολάου, 2013; Yee Von et al., 2022). Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη ΣΝ και ΓΕ, συνδέονται κυρίως με το πώς οι δύο αυτοί παράγοντες επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών, ενώ δεν βρέθηκε καμία έρευνα, στην οποία να διαφαίνεται η συσχέτισή τους με έμφαση στην επίδραση της ΣΝ των γονέων στη ΓΕ, γεγονός που αναδεικνύει ερευνητικό κενό. Η παρούσα μελέτη κρίνεται, επομένως, αναγκαία, καθώς επιχειρεί να καλύψει αυτό το κενό, συμβάλλοντας στην κατανόηση του ρόλου της ΣΝ στη διαμόρφωση αποτελεσματικών γονικών πρακτικών και στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών.

Μεθοδολογία

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) των γονέων και το επίπεδο της γονικής εμπλοκής (ΓΕ). Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η αναγνώριση του συναισθηματικού τύπου κάθε γονέα και η διερεύνηση του κατά πόσο αυτός συνδέεται με τη συμμετοχή του στη σχολική και οικογενειακή ζωή του παιδιού.

Ως επιμέρους στόχοι τίθενται:

- Να εντοπιστούν οι συναισθηματικοί τύποι στους οποίους ανήκουν οι γονείς του δείγματος.
- Να διερευνηθεί η επίδραση του συναισθηματικού τύπου στη συμμετοχή των γονέων στη σχολική καθημερινότητα των παιδιών (όπως η τακτική επικοινωνία με το σχολείο, η βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες, η παρουσία σε εκδηλώσεις κ.ά.).
- Να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο το φύλο και η ηλικία των συμμετεχόντων σχετίζονται με το επίπεδο της γονικής εμπλοκής τους.
- Να μελετηθεί η σχέση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.
- Να εντοπιστεί ο τύπος συναισθηματικού γονέα που εμφανίζει υψηλότερη ή χαμηλότερη γονική εμπλοκή.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον παραπάνω σκοπό και τους στόχους, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υφίσταται σχέση μεταξύ της γονικής εμπλοκής και της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων;
2. Επηρεάζεται το επίπεδο γονικής εμπλοκής από το φύλο και την ηλικία του γονέα;
3. Συνδέεται η συναισθηματική νοημοσύνη του γονέα με το μορφωτικό του επίπεδο;
4. Ποιος τύπος συναισθηματικού γονέα παρουσιάζει αυξημένη γονική εμπλοκή;
5. Ποιος τύπος συναισθηματικού γονέα παρουσιάζει μειωμένη γονική εμπλοκή;

Μέθοδος

Η έρευνα στηρίχθηκε σε ποσοτική προσέγγιση, με κύριο εργαλείο τη χρήση ερωτηματολογίων (Ρούσσος, & Τσαούτσης, 2010). Η μέθοδος αυτή κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επέτρεψε τη συλλογή μεγάλου αριθμού δεδομένων και, κατ' επέκταση, την εξαγωγή στατιστικά αξιόπιστων αποτελεσμάτων. Ο συνδυασμός δύο διαφορετικών ερωτηματολογίων συνέβαλε στην αξιόπιστη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ ΣΝ και ΓΕ.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Το πρώτο εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο συναισθηματικού τύπου γονέα (Gottman, 2011), το οποίο αναδεικνύει τους τέσσερις συναισθηματικούς τύπους γονέα που αναλύθηκαν παραπάνω. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 81 ερωτήσεις Σωστού-Λάθους, τις οποίες καλούνται να απαντήσουν γονείς που έχουν παιδιά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, για να προσδιοριστεί ο τρόπος διαπαιδαγώγησης που εφαρμόζουν, και ειδικότερα πώς αντιμετωπίζουν τα συναισθήματα του φόβου, της λύπης, του θυμού των παιδιών αλλά και τα δικά τους. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha, ο οποίος βρέθηκε ίσος με α = .824, τιμή που υποδηλώνει καλή εσωτερική συνέπεια των 81 προτάσεων του εργαλείου, γεγονός που το καθιστά αξιόπιστο για τη μέτρηση του συναισθηματικού τύπου των γονέων.

Το δεύτερο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής (Γεωργίου, 2009), η οποία μελετά τη σχέση σχολείου-οικογένειας και την ποιότητα και συχνότητα συμμετοχής του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει είκοσι οκτώ (28) προτάσεις για τις οποίες συμπληρώνεται μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου το 0 αντιστοιχεί στο «Δεν ισχύει καθόλου», το 1 στο «Ισχύει ελάχιστα», το 2 στο «Ισχύει λίγο», το 3 στο «Ισχύει αρκετά» και το 4 στο «Ισχύει πάρα πολύ». Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει πέντε παράγοντες: (α) επαφή- εμπλοκή στο σχολείο, (β) βοήθεια με κατ' οίκον εργασία, (γ) έλεγχος συμπεριφοράς, (δ) άγχος-υπερπροστατευτικότητα και (ε) ανάπτυξη ενδιαφερόντων και προσωπικότητας.

Η Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής αξιολογήθηκε προκειμένου να εξεταστεί η αξιοπιστία της με βάση τον δείκτη Cronbach's Alpha (1951), ο οποίος βρέθηκε ίσος με α=923. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογήθηκαν και οι παράγοντες αυτής, οι οποίοι εμφάνισαν επίσης ικανοποιητικά επίπεδα εσωτερικής συνέπειας: άγχος-υπερπροστατευτικότητα: Cronbach α = .793, έλεγχος συμπεριφοράς: Cronbach α = .737, βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία: Cronbach α = .775, ανάπτυξη ενδιαφερόντων- προσωπικότητας: Cronbach α = .723, επαφή-εμπλοκή στο σχολείο: Cronbach α = .833. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι τιμές Cronbach α εμφανίστηκαν πάνω από το συνιστώμενο όριο αξιοπιστίας (.70) σύμφωνα με τον Nunnally (1978), η εσωτερική συνέπεια θεωρείται αποδεκτή (Nunnally & Bernstein, 1994).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Αρχικά, διενεργήθηκε πιλοτική μελέτη σε δέκα (10) άτομα, ώστε να διαπιστωθεί η σαφήνεια και η εγκυρότητα των ερωτήσεων. Με βάση τις παρατηρήσεις της πιλοτικής φάσης, έγιναν οι αναγκαίες διορθώσεις πριν από την έναρξη της κύριας έρευνας, διασφαλίζοντας έτσι την καταλληλότητα και αξιοπιστία των εργαλείων. Για την υλοποίηση της μελέτης, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της πλατφόρμας Google Forms, η οποία διευκόλυνε την αυτόματη συγκέντρωση και αποθήκευση των απαντήσεων. Ο χρόνος συμπλήρωσης κάθε ερωτηματολογίου ήταν περίπου 15 λεπτά, ενώ η έρευνα διεξήχθη μεταξύ Ιανουαρίου και Ιουνίου 2024. Για την παρούσα μελέτη εφαρμόστηκε η δειγματοληψία ευκολίας, σε συνδυασμό με την τεχνική της τυχαίας επιλογής μέσω προσωπικών επαφών, συστάσεων και ομάδων στα κοινωνικά δίκτυα. Επομένως, βασίστηκε στην ευκολία πρόσβασης και διαθεσιμότητας, καθώς και στην προθυμία συμμετοχής (Bryman, 2017). Η διαδικασία ήταν εθελοντική, ενώ διασφαλίστηκαν πλήρως η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων.

Το δείγμα της έρευνας

Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από 195 γονείς (βλ. Πίνακα 1), εκ των οποίων 24 άνδρες (ή ποσοστό 12,3%) και 171 γυναίκες (ή ποσοστό 87,7%). Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 30 έτη έως και άνω των 60 ετών. Η πολυπληθέστερη ομάδα ήταν οι γονείς 31–40 ετών, οι οποίοι ανέρχονταν σε 96 άτομα (ή ποσοστό 49,2%), ακολουθούμενοι από την ηλικιακή κατηγορία 41–50 ετών με 71 συμμετέχοντες (ή ποσοστό 36,4%). Στην κατηγορία έως 30 ετών κατατάχθηκαν 17 άτομα (ή ποσοστό 8,7%), ενώ η ομάδα 51–60 ετών περιελάμβανε 10 γονείς (ή ποσοστό 5,1%). Τέλος, μόνο ένας συμμετέχων (ή ποσοστό 0,5%) ανήκε στην ηλικιακή κατηγορία άνω των 60 ετών.

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες κυμαίνονταν από αποφοίτους Γυμνασίου έως και ΑΕΙ/ΤΕΙ. Η πλειονότητα των γονέων — 135 άτομα (ή ποσοστό 69,2%) — είχαν ολοκληρώσει ανώτατες σπουδές, ενώ 56 γονείς (ή ποσοστό 28,7%) ήταν απόφοιτοι Λυκείου και μόλις 4 άτομα (ή ποσοστό 2,1%) απόφοιτοι Γυμνασίου.

Όσον αφορά τον τόπο διαμονής, παρατηρήθηκε ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, 170 γονείς (ή ποσοστό 87,2%), κατοικούσε σε αστικές περιοχές, ενώ μόλις 25 άτομα (ή ποσοστό 12,8%) δήλωσαν ότι ζουν στην επαρχία. Η κατανομή αυτή καταδεικνύει σαφή υπεροχή του αστικού πληθυσμού στο δείγμα, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει τον βαθμό γονικής εμπλοκής λόγω των διαφορών που συχνά παρατηρούνται ανάμεσα σε αστικά και μη αστικά περιβάλλοντα.

Πίνακας 1. *Δημογραφικά στοιχεία δείγματος*

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φύλο		
Άνδρας	24	12.3
Γυναίκα	171	87.7
Ηλικία		
Έως 30 ετών	17	8.7
31-40 ετών	96	49.2
41-50 ετών	71	36.4
51-60 ετών	10	5.1
Πάνω από 60 ετών	1	0.5
Εκπαίδευση		
Απόφοιτος/η Γυμνασίου	4	2.1
Απόφοιτος/η Λυκείου	56	28.7
Απόφοιτος/η ΑΕΙ/ΤΕΙ	135	69.2
Διαμονή οικογένειας		
Επαρχία	25	12.8
Πόλη	170	87.2

Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης

Για την επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας εφαρμόστηκαν πολλαπλές στατιστικές τεχνικές, με στόχο τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων και την εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν:

- Περιγραφική Στατιστική,
- Συντελεστής Συσχέτισης Pearson (r),
- T-test, και
- Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA).

Αρχικά αξιοποιήθηκε η Περιγραφική Στατιστική για τη συνοπτική αποτύπωση των βασικών χαρακτηριστικών των δύο κύριων μεταβλητών, δηλαδή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) και της Γονικής Εμπλοκής (ΓΕ). Υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις, ώστε να παρουσιαστεί η αρχική εικόνα της κατανομής των δεδομένων και να κατανοηθούν οι βασικές τάσεις που παρατηρήθηκαν στο δείγμα.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε ο Συντελεστής Συσχέτισης Pearson (r), με σκοπό να διερευνηθεί η γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Ο δείκτης αυτός αποτυπώνει τόσο την ένταση όσο και την κατεύθυνση της συσχέτισης, παρέχοντας τιμές που κυμαίνονται από −1 έως +1. Τιμές κοντά στο +1 ή στο −1 δηλώνουν ισχυρή θετική ή αρνητική συσχέτιση αντίστοιχα, ενώ τιμές πλησίον του 0 υποδεικνύουν αδύναμη ή μηδενική σχέση (Field, 2016). Μέσω αυτής της ανάλυσης εξετάστηκαν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όλων των επιμέρους μεταβλητών, προκειμένου να αποτυπωθεί η σχέση μεταξύ των συναισθηματικών τύπων γονέα και των μορφών γονικής εμπλοκής.

Ακολούθως, εφαρμόστηκε το T-test, προκειμένου να συγκριθούν οι μέσοι όροι μεταξύ των δύο φύλων ως προς τις τιμές της ΓΕ και το συνολικό επίπεδό της. Η μέθοδος αυτή επέτρεψε να διαπιστωθεί εάν οι παρατηρούμενες διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA), η οποία επιτρέπει την εξέταση της επίδρασης μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών σε μια εξαρτημένη μεταβλητή, συγκρίνοντας τις μέσες τιμές μεταξύ διαφορετικών ομάδων (Field, 2016). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η ANOVA αξιοποιήθηκε για την ανίχνευση διαφορών στις μέσες τιμές των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε σχέση με τις δύο κύριες μεταβλητές (ΣΝ και ΓΕ). Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μεταξύ των τύπων και του συνολικού επιπέδου ΓΕ ως προς τις τρεις ηλικιακές κατηγορίες, καθώς και μεταξύ των τύπων ΣΝ και των τριών μορφωτικών βαθμίδων.

Όλες οι στατιστικές αναλύσεις εκτελέστηκαν με το λογισμικό IBM SPSS 22. Τα δεδομένα εισήχθησαν στο πρόγραμμα, ελέγχθηκαν για σφάλματα και επεξεργάστηκαν, ώστε να εξαχθούν τα απαραίτητα αποτελέσματα.

Αποτελέσματα

Περιγραφική Στατιστική

Κατά την ανάλυση των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε αρχικά περιγραφική στατιστική ως προς τις μεταβλητές της ΓΕ και της ΣΝ. Στους Πίνακες 2 και 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των παραπάνω μεταβλητών.

Πίνακας 2. *Περιγραφική στατιστική Συναισθηματικής Νοημοσύνης*

	Μ.Ο	**Τ.Α.**
Αποστασιοποιημένοι	0.36	0.16
Επικριτικοί-Αποδοκιμαστικοί	0.30	0.18
Επιτρεπτικοί-Παραχωρητικοί	0.6	0.16
Συναισθηματικοί μέντορες	0.87	0.12

Πίνακας 3. *Περιγραφική στατιστική Γονικής εμπλοκής*

	Μ.Ο	**Τ.Α**
Επαφή-Εμπλοκή στο σχολείο	22.86	4.73
Βοήθεια με κατ' οίκον εργασία	22.51	4.41
Έλεγχος συμπεριφοράς	20.24	4.72
Άγχος-Υπερπροστατευτικότητα	24.39	3.99
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων-προσωπικότητας	23.37	3.84
Σύνολο Γονικής εμπλοκής	113.38	17.65

Συσχετίσεις r του Pearson

Από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της Γονικής Εμπλοκής (ΓΕ) και της Σχολικής Νοημοσύνης (ΣΝ). Αναλυτικότερα, παρατηρείται θετική συσχέτιση μεταξύ των αποστασιοποιημένων και των επικριτικών-αποδοκιμαστικών γονέων με $r = .503$ ($p < .001$). Επιπλέον, θετική σχέση εντοπίζεται και ανάμεσα στους αποστασιοποιημένους και στους επιτρεπτικούς-παραχωρητικούς γονείς με $r = .160$ ($p < .05$), καθώς και μεταξύ των συναισθηματικών μεντόρων και των επιτρεπτικών-παραχωρητικών με $r = .304$ ($p < .001$).

Παρόμοιες συσχετίσεις εμφανίζονται και μεταξύ των τύπων της ΣΝ και των επιμέρους μεταβλητών της ΓΕ. Συγκεκριμένα, η επαφή-εμπλοκή στο σχολείο σχετίζεται θετικά με τους αποστασιοποιημένους ($r = .248$, $p < .001$) και τους επικριτικούς-αποδοκιμαστικούς γονείς ($r = .153$, $p < .001$). Επίσης, η βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία συσχετίζεται θετικά με τους αποστασιοποιημένους ($r = .263$, $p < .001$), τους επικριτικούς-αποδοκιμαστικούς ($r = .221$, $p < .01$), τους επιτρεπτικούς-παραχωρητικούς ($r = .167$, $p < .05$) και με την επαφή-εμπλοκή στο σχολείο ($r = .702$, $p < .001$).

Αντίστοιχα, ο έλεγχος συμπεριφοράς σχετίζεται θετικά με τους αποστασιοποιημένους ($r = .144$, $p < .05$) και με τους συναισθηματικούς μέντορες ($r = .160$, $p < .05$). Οι συναισθηματικοί μέντορες παρουσιάζουν επίσης θετική συσχέτιση με το άγχος-υπερπροστατευτικότητα ($r = .178$, $p < .05$), με την ανάπτυξη ενδιαφερόντων-προσωπικότητας ($r = .142$, $p < .05$) και με το σύνολο της ΓΕ ($r = .160$, $p < .05$). Επιπλέον, οι αποστασιοποιημένοι γονείς συσχετίζονται θετικά με την ανάπτυξη ενδιαφερόντων-προσωπικότητας ($r = .164$, $p < .05$). Αξιοσημείωτη είναι και η θετική σχέση του συνόλου της ΓΕ με τους αποστασιοποιημένους ($r = .236$, $p = .001$), τους επικριτικούς-αποδοκιμαστικούς ($r = .158$, $p < .05$) και τους συναισθηματικούς μέντορες ($r = .160$, $p < .05$).

Τέλος, ο Πίνακας 4 δείχνει ότι οι μεταβλητές της ΓΕ συνδέονται θετικά μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ όλων των επιμέρους μεταβλητών της ΓΕ, καθώς και με το σύνολό της. Παράλληλα, το σύνολο της ΓΕ παρουσιάζει θετική συσχέτιση με κάθε μεμονωμένη μεταβλητή.

Πίνακας 4. *Συσχετίσεις ΣΝ και ΓΕ*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Αποστασιοποιημένοι	-									
2. Επικριτικοί-Αποδοκιμαστικοί	.503***	-								
3. Επιτρεπτικοί-Παραχωρητικοί	.160*	.065	-							
4. Συναισθηματικοί Μέντορες	-.081	-.080	.304***	-						
5. Επαφή-Εμπλοκή στο σχολείο	.248***	.153*	.066	.070	-					
6. Βοήθεια με κατ' οίκον εργασία	.263***	.221**	.167*	.108	.702***	-				
7. Έλεγχος συμπεριφοράς	.144*	.098	.094	.160*	.513***	.571***	-			
8. Άγχος - Υπερπροστατευτικότητα	.129	.092	.057	.178*	.456***	.407***	.563***	-		
9. Ανάπτυξη ενδιαφερόντων-προσωπικότητας	.164*	.069	.079	.142*	.618***	.619***	.675***	.649***	-	
10. Σύνολο Γονικής Εμπλοκής	.236**	.158*	.115	.160*	.819***	.818***	.822***	.742***	.865***	-

Σημείωση. *** p<.001, ** p<.01, *p<.05

T-test

Από τον Πίνακα 5 διαπιστώνεται ότι δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη γονική εμπλοκή και το φύλο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 5. *Διαφορές ΓΕ και Φύλου*

	Άνδρες (n=24)		**Γυναίκες (n=171)**			
	M.O	**T.A.**	**M.O**	**T.A**	**t**	**p**
Επαφή- Εμπλοκή στο σχολείο	23.92	4.15	22.71	4.80	1.17	.24
Βοήθεια με κατ΄οίκον εργασία	23.08	4.28	22.43	4.44	0.68	.50
Έλεγχος συμπεριφοράς	19.58	4.86	20.33	4.71	-0.73	.47
Άγχος-Υπερπροστατευτικότητα	24.79	4.19	24.34	3.97	0.52	.60
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων-προσωπικότητας	23.38	3.47	23.37	3.89	0.001	1
Σύνολο Γονικής Εμπλοκής	114.75	17.01	113.19	17.77	0.41	.69

One Way Anova

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που εξετάζει πιθανές επιπτώσεις της ηλικίας των συμμετεχόντων στη Γονική Εμπλοκή (ΓΕ). Συγκεκριμένα, δεν φαίνεται να υπάρχει επίδραση της ηλικίας των γονέων στη ΓΕ τους, καθώς δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η μόνη διαφορά που φανερώνει στατιστική σημασία αφορά τη μεταβλητή της ΓΕ συνδεόμενη με το Άγχος-Υπερπροστατευτικότητα, όπου οι συμμετέχοντες ηλικίας 31-40 ετών παρουσιάζουν υψηλότερη μέση γονική εμπλοκή (M.O.: 25.40).

Πίνακας 6. *Διαφορές ΓΕ και ηλικιακής κατηγορίας*

	Ηλικία	**N**	**Μέση Τιμή**	**Τυπική Απόκλιση**	**F**	**p**
Επαφή-Εμπλοκή στο σχολείο	Έως 30 ετών	17	23.18	2.79	1.32	.26
	31-40 ετών	96	23.41	5.07		
	41-50 ετών	71	22.03	4.48		
	51-60 ετών	10	23.50	5.32		
	Πάνω από 60 ετών	1	17	-		

Βοήθεια με κατ΄ οίκον εργασία	Έως 30 ετών	17	22.24	3.87	0.39	.82
	31-40 ετών	96	22.90	4.89		
	41-50 ετών	71	22.06	3.90		
	51-60 ετών	10	22.50	4.48		
	Πάνω από 60 ετών	1	23	-		
Έλεγχος συμπεριφοράς	Έως 30 ετών	17	18.53	5.47	1.26	.29
	31-40 ετών	96	20.70	4.82		
	41-50 ετών	71	19.79	4.23		
	51-60 ετών	10	21.80	5.45		
	Πάνω από 60 ετών	1	22	-		
Άγχος - Υπερπροστατευτικότητα	Έως 30 ετών	17	23.65	4.70	3.30	.012*
	31-40 ετών	96	25.40	3.58		
	41-50 ετών	71	23.32	3.87		
	51-60 ετών	10	24	5.48		
	Πάνω από 60 ετών	1	21	-		
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων- προσωπικότητας	Έως 30 ετών	17	23.18	3.96	0.51	.73
	31-40 ετών	96	23.68	3.75		
	41-50 ετών	71	22.94	3.70		
	51-60 ετών	10	23.60	5.60		
	Πάνω από 60 ετών	1	26	-		
Σύνολο Γονικής Εμπλοκής	Έως 30 ετών	17	110.76	17.16	1.31	.27
	31-40 ετών	96	116.07	18.56		
	41-50 ετών	71	110.14	15.44		
	51-60 ετών	10	115.40	22.74		
	Πάνω από 60 ετών	1	109	-		

Σημείωση. *p<.05

Από τον Πίνακα 7 φαίνεται ότι η ΣΝ επηρεάζεται από το επίπεδο της εκπαίδευσης μόνο σε δύο συναισθηματικούς τύπους γονέων, στους αποστασιοποιημένους και τους επικριτικούς-αποδοκιμαστικούς. Ειδικότερα, αναδεικνύεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αποφοίτων Λυκείου και των αποφοίτων ΑΕΙ/ΤΕΙ ως προς τον αποστασιοποιημένο τύπο γονέα (Μ.Ο.: 0.43 ≠ Μ.Ο.: 0.33 αντίστοιχα), καθώς και ως προς τον επικριτικό-αποδοκιμαστικό τύπο γονέα (Μ.Ο.: 0.36 ≠ Μ.Ο.: 0.28 αντίστοιχα).

Πίνακας 7. *Διαφορές ΣΝ βάσει επιπέδου εκπαίδευσης*

Συναισθηματικοί τύποι γονέων	Επίπεδο Εκπαίδευσης	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	F	p
Αποστασιοποιημένοι	Απόφοιτος/η Γυμνασίου	4	0.37	0.35	7.81	.014*
	Απόφοιτος/η Λυκείου	56	0.43	0.15		
	Απόφοιτος/η ΑΕΙ/ΤΕΙ	135	0.33	0.15		
Επικριτικοί-Αποδοκιμαστικοί	Απόφοιτος/η Γυμνασίου	4	0.34	0.26	3.22	.04*
	Απόφοιτος/η Λυκείου	56	0.360	0.19		
	Απόφοιτος/η ΑΕΙ/ΤΕΙ	135	0.28	0.17		
Επιτρεπτικοί-Παραχωρητικοί	Απόφοιτος/η Γυμνασίου	4	0.53	0.34	0.28	.88
	Απόφοιτος/η Λυκείου	56	0.59	0.18		
	Απόφοιτος/η ΑΕΙ/ΤΕΙ	135	0.60	0.14		
Συναισθηματικοί Μέντορες	Απόφοιτος/η Γυμνασίου	4	0.65	0.41	1.66	.25
	Απόφοιτος/η Λυκείου	56	0.85	0.11		
	Απόφοιτος/η ΑΕΙ/ΤΕΙ	135	0.88	0.11		

Σημείωση. p<.05

Συζήτηση

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) των γονέων αποτελεί βασικό παράγοντα για την ικανότητά τους να κατανοούν, να διαχειρίζονται και να εκφράζουν συναισθήματα, επηρεάζοντας άμεσα τη γονική εμπλοκή (ΓΕ) και την ανάπτυξη των παιδιών. Γονείς με υψηλότερα επίπεδα ΣΝ δημιουργούν συνήθως θετικό και υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο προάγει τόσο την κοινωνική όσο και την ακαδημαϊκή εξέλιξη

των παιδιών. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δείχνουν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της ΣΝ των γονέων και της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες σχετικές με την εκπαίδευση, τη συμπεριφορά και την ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών. Η ανάλυση υποδεικνύει ότι οι διαφορετικοί τύποι γονέων ασκούν διακριτή επίδραση στη μορφή της γονικής εμπλοκής.

Συγκεκριμένα, η συνολική ΓΕ παρουσιάζει θετική σχέση με όλους τους τύπους γονέων. Οι αποστασιοποιημένοι γονείς εμφανίζουν την υψηλότερη συσχέτιση με τη συνολική ΓΕ, γεγονός που δείχνει ότι, παρά την αποστασιοποίησή τους από τα συναισθήματα του παιδιού τους, συμμετέχουν ενεργά σε διάφορες πτυχές της ανατροφής και της εκπαίδευσής τους. Αντίθετα, οι επικριτικοί-αποδοκιμαστικοί γονείς παρουσιάζουν χαμηλότερη, αν και θετική, συσχέτιση με τη συνολική ΓΕ, πιθανώς επειδή η συμμετοχή τους είναι λιγότερο συστηματική ή εστιασμένη στην προσωπική τους έκφραση παρά στις ανάγκες των παιδιών. Οι συναισθηματικοί μέντορες εμφανίζουν μικρότερη θετική σχέση με τη συνολική ΓΕ, υποδεικνύοντας ότι η εστίασή τους είναι περισσότερο στην συναισθηματική υποστήριξη και λιγότερο στην πρακτική συμμετοχή στις δραστηριότητες των παιδιών.

Η ανάλυση των διαστάσεων της ΓΕ δείχνει ότι οι αποστασιοποιημένοι γονείς σχετίζονται κυρίως με την επαφή και εμπλοκή στο σχολείο και με τη βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία, ενώ οι επικριτικοί-αποδοκιμαστικοί γονείς εμφανίζουν παρόμοια αλλά μικρότερη συμμετοχή. Η περιορισμένη συναισθηματική εμπλοκή αυτών των δύο τύπων υποδηλώνει ότι η συμμετοχή τους επικεντρώνεται σε τυπικές εκπαιδευτικές υποχρεώσεις, χωρίς έντονη συναισθηματική δέσμευση όπως στους συναισθηματικούς μέντορες. Οι τελευταίοι συνδέονται κυρίως με πτυχές όπως ο έλεγχος συμπεριφοράς, το άγχος-υπερπροστατευτικότητα και η ανάπτυξη ενδιαφερόντων-προσωπικότητας, υπογραμμίζοντας ότι η εμπλοκή τους εστιάζει σε συναισθηματικές και προσωπικές πλευρές της ανατροφής.

Οι συσχετίσεις μεταξύ τύπων γονέων δείχνουν ότι οι αποστασιοποιημένοι και οι επικριτικοί-αποδοκιμαστικοί γονείς συχνά εφαρμόζουν κοινές πρακτικές, όπως η βοήθεια με τα μαθήματα και η επαφή με το σχολείο, όμως η συναισθηματική δέσμευσή τους διαφοροποιείται.

Η ανάλυση του φύλου των γονέων δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στη ΓΕ, με τους μέσους όρους να είναι σχεδόν όμοιοι, γεγονός που υποδηλώνει ότι το φύλο δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών. Τα ευρήματα αυτά δια-

φοροποιούνται από προηγούμενες μελέτες, οι οποίες υποδεικνύουν ότι οι μητέρες συνήθως αναλαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο (Avvisati et al., 2010 ; Epstein et al., 2002; Fan & Chen, 2001; Skaliotis, 2009).

Η ηλικία των γονέων φαίνεται να μην επηρεάζει σημαντικά τη ΓΕ, με εξαίρεση τη διάσταση του άγχους-υπερπροστατευτικότητας, όπου οι γονείς 31-40 ετών παρουσιάζουν υψηλότερη εμπλοκή. Αυτό υποδηλώνει ότι οι νεότεροι γονείς μπορεί να είναι πιο ανήσυχοι ή υπερπροστατευτικοί, ενώ η ηλικία δεν σχετίζεται με άλλες μορφές εμπλοκής, συμφωνώντας με τα ευρήματα της Δημητρακάκη (2012). Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι μεγαλύτεροι γονείς τείνουν να είναι πιο συνεπείς και οργανωμένοι λόγω εμπειρίας ή καλύτερων οικονομικών/εκπαιδευτικών συνθηκών (Said-Rücker, 2011; Silinskas & Kikas, 2019), ενώ οι νεότεροι μπορεί να αντιμετωπίζουν περιορισμούς σε χρόνο και πόρους.

Η ανάλυση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων δείχνει ότι η ΣΝ επηρεάζεται κυρίως στους αποστασιοποιημένους και στους επικριτικούς-αποδοκιμαστικούς τύπους. Οι γονείς απόφοιτοι Λυκείου εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα σε αυτούς τους τύπους σε σχέση με τους απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ, υποδεικνύοντας ότι το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο μπορεί να σχετίζεται με πιο αποστασιοποιημένη ή επικριτική συμπεριφορά απέναντι στη συναισθηματική «υπερθέρμανση» του παιδιού τους. Αντίθετα, οι γονείς με ανώτερη εκπαίδευση εμφανίζουν πιο ανεπτυγμένες ικανότητες κατανόησης και διαχείρισης συναισθημάτων, καθοδηγώντας συναισθηματικά τα παιδιά και ενισχύοντας ακαδημαϊκά και ψυχολογικά την ανάπτυξή τους (Δημητρακάκη, 2012; Mayer et al., 2004).

Η σχέση μεταξύ τύπων γονέων και ΓΕ δείχνει ότι οι αποστασιοποιημένοι γονείς εμφανίζουν τη μεγαλύτερη συνολική εμπλοκή, ενώ οι συναισθηματικοί μέντορες επιδεικνύουν υψηλή συσχέτιση σε συγκεκριμένες μορφές εμπλοκής που υποστηρίζουν την ψυχολογική ανάπτυξη και την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Οι επικριτικοί-αποδοκιμαστικοί γονείς περιορίζονται σε τυπικές μορφές εμπλοκής, όπως βοήθεια με τα μαθήματα και επαφή με το σχολείο, χωρίς έντονη συναισθηματική συμμετοχή.

Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν επίσης ότι οι αποστασιοποιημένοι γονείς μπορεί να υπερβάλλουν στη δήλωση της εμπλοκής τους λόγω κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων, συμμετέχοντας κυρίως σε πρακτικές μορφές εμπλοκής, ενώ οι συναισθηματικοί μέντορες επικεντρώνονται στην ψυχολογική υποστήριξη. Συνολικά, η ΣΝ των γονέων φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη μορφή και ένταση της ΓΕ, με διαφορετικούς τύπους γονέων να παρουσιάζουν διακριτά πρότυπα εμπλοκής, τα οποία

σχετίζονται με συγκεκριμένες πτυχές ανάπτυξης των παιδιών. Δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο διαφοροποιούν τη ΣΝ και τη γονική εμπλοκή.

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της μελέτης υπογραμμίζουν τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) στη γονική εμπλοκή (ΓΕ). Η θετική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών δείχνει ότι η ΣΝ των γονέων μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός για την ενίσχυση της συμμετοχής τους στις δραστηριότητες και την εκπαίδευση των παιδιών. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η ΣΝ σχετίζεται στενά με την ποιότητα και την ένταση της γονικής εμπλοκής.

Τρεις τύποι γονέων εμφανίζουν θετική συσχέτιση με τη ΓΕ: οι αποστασιοποιημένοι γονείς, οι επικριτικοί-αποδοκιμαστικοί και οι συναισθηματικοί μέντορες. Οι τελευταίοι φαίνεται να είναι αφοσιωμένοι και υποστηρικτικοί, παρέχοντας τόσο συναισθηματική όσο και εκπαιδευτική στήριξη που προάγει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους. Αντίθετα, οι αποστασιοποιημένοι και οι επικριτικοί-αποδοκιμαστικοί γονείς τείνουν να συμμετέχουν κυρίως σε πρακτικές, επιφανειακές μορφές ΓΕ.

Συγκεκριμένα, οι αποστασιοποιημένοι, παρότι χαρακτηρίζονται από συναισθηματική απόσταση, συμμετέχουν ενεργά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, κυρίως μέσω πρακτικής υποστήριξης όπως η βοήθεια με κατ' οίκον εργασίες, εμφανίζοντας τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τη συνολική ΓΕ. Οι συναισθηματικοί μέντορες, αντίθετα, επικεντρώνονται περισσότερο στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, με μικρότερη εμπλοκή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Όσον αφορά τους δημογραφικούς παράγοντες, το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει στατιστικά τη ΓΕ, ενώ η ηλικία επηρεάζει μόνο ορισμένες διαστάσεις, με τους νεότερους γονείς να δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες, πιθανόν λόγω αυξημένου άγχους. Επιπλέον, το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να επηρεάζει συγκεκριμένες πτυχές της ΣΝ, με τους πιο μορφωμένους γονείς να μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και των παιδιών τους.

Συνολικά, η μελέτη καταδεικνύει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ ΣΝ και ΓΕ, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση ότι η ΣΝ αποτελεί καθοριστι-

κό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της γονικής συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες και την εκπαιδευτική ζωή των παιδιών. Τα συμπεράσματα αυτά παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πολιτικών που στοχεύουν στην ενίσχυση της γονικής εμπλοκής μέσω της ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων.

Περιορισμοί

Η παρούσα μελέτη, αν και παρέχει σημαντικά ευρήματα, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Πρώτον, η ανισομερής κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο — με σαφή υπεροχή των γυναικών — περιορίζει την ικανότητα γενίκευσης των ευρημάτων για το σύνολο του πληθυσμού των γονέων. Δεύτερον, η χρήση δειγματοληψίας ευκολίας μέσω προσωπικών επαφών και άτυπων δικτύων ενδέχεται να έχει μειώσει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Επιπλέον, η εφαρμογή εργαλείων αυτοαναφοράς (self-report) ενδέχεται να επηρέασε την ακρίβεια των απαντήσεων λόγω κοινωνικά επιθυμητής συμπεριφοράς, ιδίως μεταξύ των «αποστασιοποιημένων» γονέων, όπου παρατηρήθηκε ασυμφωνία ανάμεσα στα δύο ερωτηματολόγια. Τέλος, η περιορισμένη ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία που εξετάζει συνδυαστικά τη ΣΝ και τη ΓΕ κατέστησε δυσκολότερη την ενσωμάτωση των αποτελεσμάτων σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο. Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προσφέρουν σημαντικές ενδείξεις και θέτουν ισχυρές βάσεις για μελλοντικές έρευνες με ευρύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, συμβάλλοντας έτσι ουσιαστικά στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και γονικής εμπλοκής.

Προτάσεις

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης προκύπτουν ορισμένες κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα. Αρχικά, συνιστάται η διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) των γονέων σε παιδιά διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, προκειμένου να αξιολογηθεί αν η σχέση μεταξύ ΣΝ και γονικής εμπλοκής (ΓΕ) διαφοροποιείται ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης των παιδιών. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να εξε-

ταστεί ο ρόλος άλλων παραγόντων, όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, που πιθανώς επηρεάζουν τόσο τη ΣΝ όσο και τη ΓΕ. Τέλος, προτείνεται η μελέτη των επιπτώσεων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αποσκοπούν στην ενίσχυση της ΣΝ των γονέων, ώστε να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά τους στην ενίσχυση και της ΓΕ και, κατ' επέκταση, στην εκπαιδευτική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών.

Προτάσεις για την εκπαίδευση

Η μελέτη αυτή συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η ΣΝ επηρεάζει τη ΓΕ και, κατ' επέκταση, την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών. Προτείνεται η εφαρμογή μέτρων που στοχεύουν στην περαιτέρω ανάπτυξη της ΣΝ των γονέων, όπως η ενσωμάτωση σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία και η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης. Τέτοιου είδους προγράμματα μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και κατανόησης των συναισθημάτων, τόσο των δικών τους όσο και των παιδιών τους. Η ενδυνάμωση των γονέων με δεξιότητες ΣΝ μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των παιδιών, καθώς και στην προαγωγή υγιών οικογενειακών και κοινωνικών σχέσεων.

Βιβλιογραφία

Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental involvement and school outcomes in disadvantaged schools. Educational Review, 62(2), 223-240. https://doi.org/10.1080/00131911003603202

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema, 18, 7-25.

Bryman, A. (2017). Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας (Επιστημονική επιμέλεια: Α. Αϊδίνης, Μετάφραση: Π. Σακελλαρίου). Gutenberg.

Γεωργίου, Σ. (2009). Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Σ. (2012). Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων. Διάδραση.

Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16(3), 297-334. doi:10.1007/BF02310555

Δημητράκη, Χ. (2012). Τύποι γονέων, συναισθηματική νοημοσύνη και ικανοποίηση ζωής (Διπλωματική εργασία). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press.

Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (2002). School, family, and community partnerships: Your handbook for action. Corwin Press.

Field, A. (2016). Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM (Ε. Γάκη και συν., Μετ.). Προπομπός.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 13(1), 1-22. https://doi.org/10.1023/A:1009048817385

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.

Goleman, D. (2011). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη, Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»; Πεδίο.

Gottman, J. (2011). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών, Πως να μεγαλώσουμε παιδιά με Συναισθηματική Νοημοσύνη. Πεδίο.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? Review of Educational Research, 67(1), 3-42.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and high school student academic achievement: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 19(3), 235-252.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. Psychological Inquiry, 15(3), 197-215.

Nunnally, J.C. (1978). Psychometric theory. Mc Graw-Hill.

Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). Psychometric theory. Mc Graw-Hill.

Ρούσσος, Π. Λ., & Τσαούσης Γ. (2011). Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS. Τόπος.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185-211.

Said-Rücker, J. (2011). Parental schooling, family resources, and children's academic performance: A socio-economic analysis. International Journal of Educational Development, 31(5), 490-501. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.02.003

Silinskas, G., & Kikas, E. (2019). Parental involvement, family education, and children's academic outcomes: The role of parents' educational background. Educational Studies, 45(3), 315-330. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1573756

Skaliotis, E. (2009). Changes in parental involvement over time in schooling: Effects on the academic achievement of secondary school students. British Educational Research Journal, 35(4), 605-626. https://doi.org/10.1080/01411920902834222

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. Harper's Magazine, 140, 227-235.

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

Γεωργία Καρέλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υπ. Διδ. ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
geokar3@yahoo.gr

Περίληψη

Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από ποικίλες μεταβολές και οι προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες είναι πολλές. Η ηθική ανάπτυξή τους περιλαμβάνει την εξέλιξη των πεποιθήσεών τους σχετικά με το σωστό και το λάθος και την ανάπτυξη χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους, όπως είναι η ειλικρίνεια και ο σεβασμός. Η δεξιότητα υποδηλώνει την ικανότητα του ατόμου να εφαρμόζει στην πράξη τις γνώσεις που έχει αποκτήσει, προκειμένου να ανταποκριθεί επαρκώς στις απαιτήσεις και τους στόχους που σχετίζονται με τις δραστηριότητές του και τους κοινωνικούς ρόλους που καλείται να αναλάβει. Μια ομάδα δεξιοτήτων, οι ήπιες δεξιότητες ή δεξιότητες ζωής, αποτελούν απαραίτητα εφόδια για να μπορέσουν οι νέοι να ανταπεξέλθουν στις αλλαγές. Οι ήπιες δεξιότητες περιλαμβάνουν την ευελιξία, την προσαρμοστικότητα, την ανθεκτικότητα, την αποδοχή, τον σεβασμό στις ιδέες και τις αξίες των άλλων, την ενεργητική συμμετοχή, την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση, τη συνεργατικότητα, τη δημιουργικότητα, την αξιοποίηση της διαφορετικότητας, την επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, την οργανωτικότητα, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων. Τα γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού Σχολείου συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία.

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστούν διδακτικές προτάσεις που προέκυψαν με βάση τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και αφορούν στην ανάπτυξη των ηθικών αξιών και των κοινωνικών δεξιοτήτωνγια μαθητές και μαθήτριες του Δημοτικού Σχολείου. Μέσω βιωματικών δράσεων που εμπλέκουν την Τέχνη και τη Λογοτεχνία, οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν τις ζητούμενες έννοιες προκειμένου να κατανοήσουν τη σημασία τους και να έχουν μία θέση στην καθημερινότητά τους.

Λέξεις-κλειδιά: Νέα Προγράμματα Σπουδών, ηθικές αξίες, δεξιότητες ζωής, Τέχνη

Abstract

The 21st century is characterized by various changes and the challenges that students are called to face are many. Their moral development includes the evolution of their beliefs about right and wrong and the development of personality traits such as honesty and respect. Skill denotes the individual's ability to apply in practice the knowledge they have acquired, in order to adequately meet the demands and goals related to their activities and the social roles they are called to assume. A group of skills, soft skills or life skills, are essential tools for young people to cope with change. Soft skills include flexibility, adaptability, resilience, acceptance, respect for the ideas and values of others, active participation, critical thinking and empathy, collaboration,creativity, valuing diversity, solving problems and conflicts, being organized, taking initiatives, enhancing the development of others. The subjects of Primary School contribute to the development of social skills, attitudes and values that modern society requires. We will present teaching proposals created based on the New Curricula and related to the development of moral values and social skills for Primary School students. Through experiential activities that involve Art and Literature, students approach the required concepts in order to understand their meaning and apply them in their everyday life.

Keywords: New Curricula, moral values, life skills, Art, Literature

Ηθικές αξίες

Κάθε ανθρώπινη κοινωνία διέπεται από τους δικούς της κανόνες. Ο άνθρωπος για να ανταποκριθεί στις ανάγκες αλλά και τις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει καθημερινά ως μέλος της κοινωνίας στην οποία ανήκει, προσπαθεί να διαμορφώσει την προσωπικότητά του.Οι αξίες και οι στάσεις/πρότυπα ζωής είναι οι ουσιαστικοί παράγοντες με τη βοήθεια των οποίων προσδιορίζουμε τις σχέσεις μας με τους άλλους και με το περιβάλλον.

Η ηθική είναι εκείνο το μέρος της προσωπικότητας που εκφράζει τον δεσμό του ατόμου με την κοινωνία και αποτελείται από κανόνες, έθιμα, συνήθειες ή αρχές που ρυθμίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Hoffman, 1992 στο Βοσνιάδου, 2005). Με άλλα λόγια, η ηθική ως επιστήμη εξετάζει το ανθρώπινο ήθος (συμπεριφορά) με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας.

Ένα από τα στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου αποτελούν οι ηθικές αξίες. Οι ηθικές αξίες, είναι στοιχεία του κάθε πολιτισμού και αποτελούν το σύνολο των αντιλήψεων που διαμορφώνει ο άνθρωπος για το καλό και κακό, το δίκαιο και το άδικο, αυτό που πρέπει να πράττει και αυτό που πρέπει να αποφεύγει,ένα σύνολο στάσεων και συμπεριφορών του ατόμου μεμονωμένα και των κοινωνιών γενικότερα. Οι ηθικές αρχές και αξίες που χαρακτηρίζονται ως θεμελιώδεις, εκφράζουν τις πραγματικές και βαθύτερες ανάγκες της κοινωνίας και αποτελούν βασικό παράγοντα για τη συνοχή και την πρόοδο αυτής.

Στην εκπαίδευση, η καλλιέργεια ηθικών αξιών κατέχει κεντρική θέση, καθώς το σχολείο προσφέρει καθημερινά ευκαιρίες στους/τις μαθητές/τριες να έρχονται σε επαφή με ηθικά ζητήματα και προβληματισμούς και τους/τις βοηθά να εσωτερικεύουν αξίες και αρχές. Μέσω των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, αναπτύσσεται η σκέψη και το συναίσθημα, ευαισθητοποιείται η ηθική συνείδηση και διαμορφώνεται η ηθική συμπεριφορά των μαθητών/τριών.

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν ηθικές αρχές στη διδασκαλία τους ακολουθεί κάποια στάδια. Μέσω της ηθικής αντίληψης οι μαθητές/τριες ευαισθητοποιούνται απέναντι στους άλλους, αφού μπορούν να αντιληφθούν τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και τις ελπίδες των ανθρώπων με τους οποίους έρχονται σε επαφή. Η επινοητική ορθολογιστική ικανότητα είναι ο βασικός τρόπος του ατόμου για να ασχοληθεί αυστηρά, δημιουργικά και με ευαισθησία με τις νέες

καταστάσεις που προκύπτουν στην καθημερινή ζωή. Ακολουθεί η αντανάκλαση, που βοηθάει στη διερεύνηση των αξιών. Η συγκίνηση είναι το επόμενο στάδιο, όπου μέσω των συναισθημάτων μπορούμε να συνδεθούμε με τους άλλους και τελειώνουμε με τη φροντίδα για τον εαυτό μας (Joseph 2003). Φαίνεται λοιπόν, ότι αυτή η συμπερίληψη ηθικών αξιών και αρχών στη διδασκαλία μπορεί να συντελέσει ώστε οι μαθητές/τριες να γίνουν πιο ευαίσθητοι, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τον διαφορετικό άλλο.

Δεξιότητες ζωής

Οι δεξιότητες ζωής αποτελούν το σύνολο των στάσεων και συμπεριφορών οι οποίες προσφέρουν στους ανθρώπους τη δυνατότητα να προσαρμόζονται με επιτυχία στις διάφορες περιστάσεις και να αντιμετωπίζουν με τον πλέον κατάλληλο τρόπο τις απαιτήσεις και προκλήσεις της καθημερινής ζωής. Η UNESCO (2015) σε συνεργασία με άλλους οργανισμούς έθεσε ένα νέο όραμα για την εκπαίδευση δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου γνωστικών και μηγνωστικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Συμβάλλουν στην προαγωγή της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, στην πρόληψη τόσο κοινωνικών προβλημάτων όσο και προβλημάτων υγείας και στηνπροστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων (WHO, 2000).

Αφορούν στις προσωπικές, διαπροσωπικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες που επιτρέπουν στους ανθρώπους να διαχειρίζονται τις δικές τους συναισθηματικές καταστάσεις, αποφάσεις και επιλογές, αλλά και να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, έτσι ώστε να εξασφαλίζουν μια ενεργό, ασφαλή και παραγωγική ζωή (Unicef, 2012).

Μέσω αυτών των ικανοτήτων το παιδί μπορεί να λειτουργεί στους χώρους που κινείται καθημερινά, να σχετίζεται με τους άλλους και να επικοινωνεί, να παίρνει αποφάσεις, να συνεργάζεται, να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και να ανταποκρίνεται σε κοινωνικές απαιτήσεις. Αποτελούνσημαντικό κομμάτι της ανάπτυξής του και βασική προϋπόθεση για κοινωνική συμμετοχή, κοινή εμπλοκή και υγιή αυτοεκτίμηση.

Οι δεξιότητες ζωής χωρίζονται σε επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες συνεργασίας και συμμετοχής, συναισθηματική επίγνωση και αυτορρύθμιση και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων. Περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως την αυτογνωσία, την ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη, τη δημιουργική σκέψη, τη διαχείριση συναισθημάτων,

τη διαπραγμάτευση και τη συνεργασία, οι οποίες είναι σημαντικές για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη (Keilly, 2021). Εκτός αυτών, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, η επικοινωνία και η κοινωνική υπευθυνότητα είναι απαραίτητα χαρακτηριστικά για τον άνθρωπο που ζει στον 21ο αιώνα.

Οι δεξιότητες ζωής μπορούν να αναπτυχθούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Με την κατάλληλη εκπαίδευση μπορούμε να ενδυναμώσουμε και να ενισχύσουμε εκείνες τις στάσεις και συμπεριφορές που θα μας κάνουν περισσότερο αποδοτικούς και πετυχημένους.

Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο

Βασική αρχή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο αποτελεί η ενεργή συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στη μαθησιακή διαδικασία. Ο/Η εκπαιδευτικός αναφέρεται σε αξίες οι οποίες βρίσκονται σε άμεση επαφή με πραγματικά προβλήματα και γεγονότα. Μέσω των γνωστικών αντικειμένων που αποτελούν μαθήματα παιδείας και πολιτισμού, οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται ως Ευρωπαίοι πολίτες λαμβάνοντας τα απαραίτητα εφόδια που θα τους χρειαστούν για να λειτουργήσουν παράλληλα ως ενεργοί πολίτες. Η μαθητοκεντρική διδασκαλία στοχεύει στο να δημιουργήσει σε κάθε παιδί την αίσθηση ότι ανήκει σε μια συγκροτημένη ομάδα, που μαθαίνει, δημιουργεί, χαίρεται και προοδεύει.

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, στόχος είναι οι μαθητές/τριες να μπορούν να χειριστούν τη γλώσσα στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Η γλωσσική ικανότητα επιτρέπει στον/στη μαθητή/-τρια την επίτευξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας, τη συγκρότηση της σκέψης και την απόκτηση γνώσεων. Η καλλιέργεια της προφορικής και γραπτής έκφρασης αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Για το γλωσσικό μάθημα στα Νέα Προγράμματα Σπουδών, γίνεται αναφορά στο λεξιλόγιο, στη γραμματική περιγραφή, στις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, στους κειμενικούς τύπους και την πολυτροπικότητα αλλά και στην ανάγνωση βιβλίων και εκτεταμένων κειμένων (Μαγουλά et al., 2022α).

Το λογοτεχνικό βιβλίο συνεισφέρει στην πολυδιάστατη καλλιέργεια του παιδιού, στην αισθητική, ψυχολογική, κοινωνική και γνωστική του ωρίμανση και στην ολόπλευρη διαμόρφωση του χαρακτήρα του. Παράλληλα επιδρά πολλαπλά στον ψυχικό κόσμο του, καθώς καλλιεργεί και αναπτύσσει τη φαντασία, την ευαισθησία και την ψυχική του ισορρο-

πία (Βαλάση, 2001). Μέσα από την ανάγνωση ή την αφήγηση, τα παιδιά εξασκούνται στην αντιμετώπιση των προβλημάτων έχοντας τους πρωταγωνιστές των βιβλίων ως μοντέλο συμπεριφοράς κι αυτό είναι κάτι που συμβάλλει στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012).

Όπως αναφέρει ο Μαλαφάντης (2001:26), «Το παιδικό λογοτέχνημα αποτελεί έργο Τέχνης, το οποίο, όμως, επειδή απευθύνεται στο παιδί, εξετάζεται υπό το φως και των επιστημών της Αγωγής». Οι ήρωες παρουσιάζονται με ρεαλιστικά χαρακτηριστικά, ώστε να είναι ελκυστικές οι ιστορίες τους (Παπαντωνάκης, 2009). Εκτός αυτού, το παρουσιαστικό του ήρωα γίνεται φορέας σημαντικών ιδεολογικών νοημάτων που περνάνε στους μικρούς αναγνώστες (Γαβριηλίδου, 2008).

Τα βιβλία παρέχουν πληροφορίες και εμπλουτίζουν τις γνώσεις των παιδιών, προσφέροντας τη δυνατότητα επαφής με άλλους τόπους και άλλες εποχές. Μέσω αυτών ο/η μαθητής/τρια γνωρίζει εμπειρίες άλλων, συνειδητοποιεί τα ανθρώπινα προβλήματα, αντιμετωπίζει θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και έρχεται σε επαφή με απόψεις, κρίσεις και υποθέσεις άλλων ανθρώπων (Μαγουλά et al., 2022β).

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών, γίνεται αναφορά στον ευρωπαϊκό χαρακτήρα του μαθήματος. Αυτό αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της ενσυναίσθησης αλλά και της ανθεκτικότητας μαθητών/τριών. Στόχος του μαθήματος είναι να επικοινωνούν οι μαθητές/τριες με τον εαυτό τους, με τους άλλους και τον κόσμο, να δημιουργούν, να αυτενεργούν, να καλλιεργούν δεξιότητες και να παράγουν νέα γνώση, η οποία να μετασχηματίζεται σε δράση στην κοινωνία, ξεκινώντας από την ελπίδα για ειρήνη, τη συνύπαρξη, την ισότητα, τη δημοκρατία και τέλος, την αλλαγή του κόσμου προς το καλύτερο.

Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, βιωματικής μάθησης και αξιοποιούν εναλλακτικές πρακτικές και δημιουργικές δραστηριότητες. Επίσης, ενθαρρύνεται ο κριτικός στοχασμός και η σχολική τάξη εξελίσσεται σε χώρο επικοινωνίας, δράσης και έκφρασης. Ζητούμενο είναι η μαθησιακή διαδικασία να προκαλεί τους/τις μαθητές/τριες να εργάζονται για να επιτύχουν τη συνεργατικότητα, την αυτογνωσία, τη γλωσσική επίγνωση, την επικοινωνιακή ικανότητα, την υπευθυνότητα, την ανεκτικότητα, το αίσθημα δικαίου, τη δημοκρατική ευαισθησία, την άμιλλα, την αλληλεγγύη, την αισθητική καλλιέργεια και την επίλυση προβλημάτων.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην αξιολόγηση, όπου ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε μέσω αυτής να προάγεται η επικοινωνία και η καλλιέργεια των ανώτερων επιπέδων σκέψης. Ο/Η εκπαιδευτικός επιζητεί την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/-τριών στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε οι ίδιοι/-ες να αξιολογούν τα αποτελέσματα της μάθησής τους (Μητροπούλου et al., 2022).

Βασικός σκοπός του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής αποτελεί η ανάπτυξη αξιών, γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων στους/στις μαθητές/-τριες προκειμένου να γίνουν ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες με κριτική ικανότητα και συμμετοχική δράση. Πολίτες που θα συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μια δημοκρατική κουλτούρα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, θα σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα, θα αναγνωρίζουν και θα σέβονται τη διαφορετικότητα, θα εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους και θα αποδέχονται τις αποφάσεις που λαμβάνονται από πλειοψηφίες, θα συμμετέχουν σε δημοκρατικές διαδικασίες μέσα σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Κι εδώ γίνεται αναφορά στον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, τη δημοκρατία, την καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης και την αποδοχή και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα αλλά και στην ανάπτυξη της δεξιότητας της διαλλακτικότητας, της ενσυναίσθησης και της φροντίδας και την ενεργητική συμμετοχή σε διάφορες δράσεις. Οι μαθητές/τριες επιδιώκεται να αναπτύξουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης, να αναγνωρίζουν και να συνθέτουν τρόπους διαπραγμάτευσης, να προσδιορίζουν τρόπους επίλυσης διαφορών και ανάπτυξης εμπιστοσύνης και να αναπτύξουν δεξιότητες προσωπικής ευθύνης. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ανάπτυξη της πολιτειακής συνείδησης και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά (Μαραγκουδάκης et al., 2022).

Ο γενικός σκοπός της Μελέτης Περιβάλλοντος είναι η διαμόρφωση του σύγχρονου, ενεργού, υπεύθυνου πολίτη, ο οποίος, εκτός από την εξασφάλιση της ποιοτικής διαβίωσής του με αξίες και με επαρκείς γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, ευαισθητοποιείται και ενδιαφέρεται για την παγκόσμια ειρήνη, την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την πολιτισμική κληρονομιά, τη βιώσιμη ανάπτυξη, την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, τη συμμετοχή του στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο πλανήτης, την ανάληψη πρωτοβουλιών για την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής όλων των λαών, τη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη δικαιοσύνη και τη δημοκρατία.

Η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε περιβαλλοντικά ζητήματα και η απόκτηση χαρακτηριστικών ενημερωμένων και κριτικά σκεπτόμενων ενεργών πολιτών σε πολιτισμικά διαφοροποιημένες κοινότητες που βασίζονται σε αξίες όπως η συμπερίληψη, η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η δικαιοσύνη, η ισότητα και η δημοκρατία χαρακτηρίζουν το Πρόγραμμα Σπουδών.

Η ικανότητα της αυτογνωσίας και της αυτορρύθμισης, η κοινωνική ικανότητα, η ικανότητα της ιδιότητας του πολίτη και η ικανότητα της πολιτισμικής ενημερότητας και έκφρασης αποτελούν ζητούμενα της διαδικασίας. Μέσω αυτών οι μαθητές/-τριες θα συμβάλλουν στη βελτίωση και την αλλαγή της κοινωνίας ως ενεργοί πολίτες (Καλογιαννάκης et al., 2022).

Παρουσίαση δράσεων

Οι δράσεις που θα παρουσιαστούν πραγματοποιήθηκαν με τη συνδρομή μαθητών και μαθητριών της Γ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Σκοπός ήταν να προσεγγίσουν οι μαθητές/τριες τις έννοιες των ηθικών αξιών και των ήπιων δεξιοτήτων αποφεύγοντας κάθε έννοια διδακτισμού από τη μεριά του/της εκπαιδευτικού αλλά παρουσιάζοντάς τες και κατανοώντας τη σημασία τους μέσω της τέχνης και της λογοτεχνίας.

Στους επιμέρους στόχους, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την απόκτηση από τους/τις μαθητές/τριες των κατάλληλων ικανοτήτων, ώστε να συνυπάρχουν αρμονικά με τους άλλουςκαι να συνεργάζονται, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα συντελέσουν στην καλλιέργεια μιας συμμετοχικής κουλτούρας εμπιστοσύνης, καθώς και στην επίλυση των προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων, την κατανόηση της σημασίας του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των θεμελιωδών ελευθεριών και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, την ανάπτυξη της δεξιότητας της διαλλακτικότητας και της ενσυναίσθησης. Ιδιαίτερησημασία έχουν ο στοχασμός για τη φιλία και η απόκτηση της ικανότητας για εποικοδομητικήδιευθέτηση των συναισθημάτων. Προς αυτήν την κατεύθυνση θα βοηθήσουν η αξιοποίηση της ικανότητας για διατύπωση ερωτήσεων, διενέργειας διαλόγου, υποστήριξης της θέσης με επιχειρήματα, η αξιοποίηση της δημιουργικότητας, η καλλιέργεια δεξιοτήτων ακρόασης και ομιλίας, η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στάσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αυτοεκτίμησης και υποστήριξης

των άλλων αλλά και ελευθερίας στην έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων και ανοιχτότητας σε νέες ιδέες.

Μέσω των δράσεων θελήσαμε να αναδείξουμε τη σημασία των ηθικών αξιών για τη ζωή του ατόμου μέσω της ευαισθητοποίησης της ηθικής συνείδησης, αλλά και των δεξιοτήτων εκείνων που χρειαζόμαστε στην καθημερινότητά μας, όπως είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων.

Η αφόρμηση έγινε μέσω παιγνιωδών δράσεων. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους/τις μαθητές/τριες να πουν λέξεις που τους έρχονται αυθόρμητα και συνειρμικά όταν ακούνε τη λέξη «αυτοσεβασμός» ή να απαντήσουν στο ερώτημα «Αν ήμουν ποιητής, ζωγράφος, τεχνίτης, ερευνητής κ.ά., τι χαρακτηριστικά θα είχα;».

Ακόμη, οι μαθητές/τριες ζωγράφισαν το όνομά τους με πρωτότυπους τρόπους ενσωματώνοντας στοιχεία που φανερώνουν χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, προτιμήσεις ή ιδέες τους. Στη συνέχεια, παρουσιάσανμε παντομίμα ένα χαρακτηριστικό ή μια συνήθεια που δεν θα ήθελαν να έχουν οι φίλοι τους και οι φίλες τους.

Πραγματοποιήθηκαν επίσης, και ρητορικές δράσεις, όπως να κάνουν δηλώσεις για τον εαυτό τους και τα πράγματα που τους αρέσουν και δεν τους αρέσουν, αυθόρμητος λόγος που δημιουργήθηκε για τη φράση της Ιζαμπέλ Αλιέντε «Όλοι έχουμε μέσα μας ένα απόθεμα δύναμης που δεν υποψιαζόμαστε και το οποίο βγαίνει στην επιφάνεια όταν η ζωή μάς δοκιμάζει», αλλά και διλημματικές καταστάσεις, όπως ότι έχουν παίξει ένα παιχνίδι χωρίς να ακολουθήσουν τους κανόνες και να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούν τη διάρκειά του, αν ήταν ευχάριστο ή όχι και να εξηγήσουν γιατί οι κανόνες είναι απαραίτητοι για την ομαλή λειτουργία ενός τέτοιου παιχνιδιού.

Η τέχνη και η λογοτεχνία βοήθησαν στην προσέγγιση των εξεταζόμενων εννοιών. Η παρατήρηση των έργων τέχνης πραγματοποιήθηκε μέσω του Μοντέλου Παρατήρησης Έργων Τέχνης του D. Perkins. Στο πρώτο στάδιο είχαμε την αρχική παρατήρηση του έργου τέχνης. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να στρέψουν το βλέμμα τους αλλού για λίγο και κατόπιν να κοιτάξουν πάλι το έργο ανακαλύπτοντας νέα στοιχεία. Στο δεύτερο στάδιο ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλύψουν εκπλήξεις και να εντοπίσουν μηνύματα που ίσως ήθελε να μεταφέρει ο καλλιτέχνης. Στο τρίτο στάδιο η σκέψη έγινε κριτική και οι μαθητές/τριες έκαναν συγκρίσεις, εμβάθυναν στα έργα, έδωσαν τις δικές τους ερμηνείες και εξηγήσεις. Στο τέταρτο στάδιο έγινε μία

ολιστική παρατήρηση των έργων και διατυπώθηκαν οι προσωπικές ερμηνείες (Μέγα, στο Κόκκος & Συνεργάτες, 2011: 48-57).

Τα λογοτεχνικά έργα με τα οποία ασχοληθήκαμε ήταν «Ένας ήρωας με... πέταλα» της Ε. Δικαίου και «Μπελάδες για τρεις» της Ε. Τζωρίδου. Στο πρώτο βιβλίο τρία ζώα συναντιούνται για πρώτη φορά στην καρότσα ενός παλιού φορτηγού. Φαινομενικά, είναι μια αταίριαστη παρέα, αλλά θα γίνουν μια γροθιά ενάντια σε όλα όσα τα απειλούν. Στο δεύτερο βιβλίο, ένας κάδος ανακύκλωσης, ένα μολύβι και ένα αγόρι το σκάνε και, όταν συναντιούνται, αποφασίζουν να συνεργαστούν προκειμένου να ξεπεράσουν τις δυσκολίες.

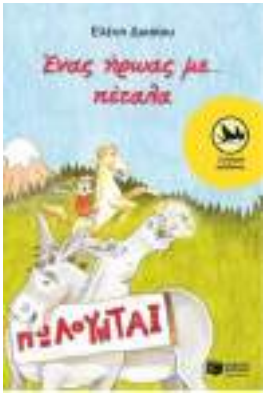
Κεντρική θέση στις δράσεις έχει η εικόνα. Η εικόνα μπορεί να εμπνεύσει αλλά και να πλαισιώσει σχολαστικά και προσθετικά μια ιστορία. Έτσι, λοιπόν, δημιουργήθηκαν μικροκείμενα με κέντρο τους την εικόνα. Οι μαθητές/τριες δημιούργησαν τα δικά τους κείμενα έχοντας ως αφόρμηση εικόνες των λογοτεχνικών έργων. Έφτιαξαν διαλόγους, έκαναν προσθήκη ηρώων, έδωσαν διαφορετική τροπή στις ιστορίες,

Άλλη δράση που έγινε ήταν η ανάμιξη και ο συσχετισμός ηρώων ή τι θα γινόταν αν κάποιος ήρωας συναντούσε τη συγγραφέα του. Επίσης, είχαμε ανατροπή ως προς την οπτική γωνία κάνοντας έξυπνους αναχρονισμούς. Προχωρήσαμε, ακόμη, σε αλλαγή εστίασης και προσώπου, όπου μίλησε άλλο πρόσωπο ή οπτική γωνία άλλου προσώπου.

Οι μαθητές/τριες εξάσκησαν την επιχειρηματολογική τους ικανότητα, όταν τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτήματα, όπως για παράδειγμα στο ερώτημα «Πώς θα κερδίσουμε την εμπιστοσύνη των άλλων;». Έγιναν, επίσης, δράσεις δημιουργικής γραφής, ζητώντας από την ομάδα της τάξης να συντάξει μια επιστολή για κάποιο πρόσωπο που συμμετείχε στη διήγηση και να αναφέρουν τι θα του έγραφαν.

Πολύ σημαντική ήταν και η διαδικασία της αξιολόγησης, όπου ο/η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους/τις μαθητές/τριες να απαντήσουν σε δελτίο εξόδου σε μία ή περισσότερες ερωτήσεις από τις ακόλουθες: Χάρηκα που..., Κάτι καινούριο που έμαθα..., Αμφιβάλλω ακόμα για..., Ένα πράγμα που μου κέντρισε το ενδιαφέρον και θα ήθελα να το μελετήσω με περισσότερες λεπτομέρειες στο μέλλον...

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν είχαν ως στόχο να προβληματιστούν οι μαθητές/τριες, να εκφράσουν τις απόψεις τους, να επιχειρηματολογήσουν, να φανταστούν και να προσεγγίσουν τις εξεταζόμενες έννοιες με τρόπο που έκανε τη μάθηση ενδιαφέρουσα και δημιουργική.



Οι φιλενάδες, Θεόφραστος Τριανταφυλλίδης

3 φίλες, William Johnson

The friendship, Pablo Picasso

Παιδική συναυλία, Γ. Ιακωβίδης

Ο καλός Σαμαρείτης, Van Gogh

Ησαύ και Ιακώβ, MatthiasStom

Βιβλιογραφία

Βαλάση Ζ. (2001). Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των Βιβλίων για Παιδιά. Μικρό Πανόραμα. Ελληνικά Γράμματα.

Γαβριηλίδου, Σ. (2008). Το δύσκολο επάγγελμα του κλασικού ήρωα. University Studio Press.

Hoffman, M. (1992). Σκέψη, συναίσθημα, και συμπεριφορά στο πλαίσιο της ηθικής ανάπτυξης. Στο Βοσνιάδου, Σ. (2005). (Επιμ.), Κοινωνική Ψυχολογία (σσ. 76-100). Gutenberg.

Joseph, B. P. (2003). Teaching about the Moral Classroom: Infusing the Moral Imagination into Teacher Education. *Asia -Pacific Journal of Teacher Education*, 31(1).

Καλογιαννάκης, Μ., Γούπος, Θ., Ιμβριώτη, Δ., Ιωακειμίδου, Β., Ριζάκη, Α. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα Μελέτη Περιβάλλοντος στις Α', Β', Γ', Δ' τάξεις Δημοτικού. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Keilly, S. (2021) Πώς θα γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι. Μαθαίνουμε για τις δεξιότητες της ζωής.Διόπτρα.

Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Μεταίχμιο.

Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν. & Κανελλόπουλος, Δ. (2022α). Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού-Θεματικό Πεδίο 5 Ανάγνωση Βιβλίων / Εκτεταμένων Κειμένων. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν., Κανελλόπουλος Δ., Μήτση Α., Οικονομάκου Μ., Σαμαρά Σ., Τζανάκη Α. &Τρυφιάτης Ι. (2022β). Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2001). Η Λογοτεχνία στο παιδικό ανάγνωσμα-Εννοιολογικές οριοθετήσεις. Στο Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας. Πορεία.

Μαραγκουδάκης, Μ., Γιαβρίμης, Π., Μαντζαρίδου, Α. (2022). Οδηγός εκπαιδευτικού Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Δημοτικού. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μητροπούλου, Β., Στογιαννίδης, Α., Βαβέτση, Χ., Εφραιμίδης, Π., Ζημιανίτης, Κ., Καρέλα, Γ.,

Κόλλιας, Σ., Μιχόπουλος, Β., Πρέντος, & Κ., Τζίνος, Γ. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Παπαντωνάκης, Γ. (2009). Θεωρίες λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους. Πατάκης.

Πατέρα Αν., Τσιλιμένη Τ. (2012). Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Επίκεντρο.

UNESCO (2015) *Education 2030 Framework for Action*.

Unicef (2012) *Global evaluation of life skills education programs*.

WHO (2020) *Life skills education school handbook*.

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

Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts
Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας,
Πανεπιστήμιο Κρήτης
katsampoxaki@uoc.gr

Περίληψη

Η μελέτη αναδεικνύει τη σημασία των κοινωνικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων στο σχεδιασμό διδακτικών σεναρίων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την αξιολόγηση των σχετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων στις Φυσικές Επιστήμες. Τα σενάρια συνδύαζαν κοινωνικο-επιστημονικές έννοιες με κοινωνιολογικές μεταφορές και ηθικά νοητικά διλήμματα, ενισχύοντας τον επιστημονικό εγγραμματισμό και την πολιτειότητα των μαθητών. Το πρώτο σενάριο εστίασε στις φυσικές καταστάσεις της ύλης μέσω θεατρικών και ενσώματων δραστηριοτήτων, εντάσσοντας κοινωνικές μεταφορές για τη σταθερότητα και τη ρευστότητα των σχέσεων. Το δεύτερο βασίστηκε σε μια «συμβολική δίκη» με θέμα τη διαλυτότητα, καλώντας τους μαθητές να υιοθετήσουν ρόλους και να λάβουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, προάγοντας την επιστημονική επιχειρηματολογία και την ενσυναίσθηση. Η αξιολόγηση των σεναρίων πραγματοποιήθηκε με ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις. Οι κλειστές ερωτήσεις αναλύθηκαν ποσοτικά, ενώ οι ανοιχτές ερωτήσεις αναλύθηκαν μέσω κριτικής ανάλυσης λόγου, με στόχο την αποτύπωση των παιδαγωγικών αντιλήψεων, του προβληματισμού και ευρύτερου αναστοχασμού των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα επιτρέπουν να διαπιστώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη διδακτική αξία της κοινωνικής "μεταφοράς" και αναλογίας, την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής μέσω ρόλων, καθώς και τη συμβολή της πολυτροπικής αναστοχαστικής και συμμετοχικής νοημοσύνης στην καλλιέργεια πολυγραμματισμών, πολυτροπικότητας, μαθητικής αυτενέργειας και κριτικού γραμματισμού και κριτικού (ανα)στοχασμού. Η έρευνα αναδεικνύει

τη σημασία αξιοποίησης ενεργού πολιτειότητας και συμμετοχικών ψηφιακών εργαλείων στο διδακτικό σχεδιασμό των φυσικών επιστημών στο δημοτικό σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Φυσικές Επιστήμες, Πολυτροπικότητα, Κοινωνιολογικές Μεταφορές, Τεχνητή Νοημοσύνη, Πολιτειότητα, Ανάλυση Λόγου

Abstract

This study examines the significance of socio-cultural framings in the design of teaching scenarios for primary science education and in the evaluation of related learning outcomes. The scenarios combined socio-scientific concepts with sociological metaphors and ethically oriented cognitive dilemmas to strengthen pupils' scientific literacy and sense of civic agency. The first scenario focused on states of matter through theatrical and embodied activities that integrated social metaphors of stability and fluidity in human relationships. The second scenario centred on a "mock trial" about solubility, prompting pupils to adopt roles and reach evidence-based decisions, thereby fostering scientific argumentation and empathy. The scenarios were evaluated using a purpose-designed questionnaire comprising closed and open-ended items. Closed responses were analysed quantitatively, while open responses were examined through critical discourse analysis to illuminate teachers' pedagogical assumptions, concerns, and broader reflective stances. The findings suggest that teachers appreciate the instructional value of social analogy and metaphor, recognise the potential of role-based participation to promote engagement, and acknowledge the contribution of multimodal, reflective, and participatory reasoning to the development of multiliteracies, multimodality, learner agency, and critical scientific literacy. The study highlights the importance of integrating elements of active citizenship and participatory digital tools into the pedagogical design of science learning in primary school.

Keywords: Science Education; Multimodality; Sociological Metaphors; Artificial Intelligence; Citizenship; Discourse Analysis

Εισαγωγή

Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τείνει, συχνά, να παρουσιάζει την επιστημονική γνώση με τρόπο αποσπασμένο από τις κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών (Zeidler, 2016). Οι προσεγγίσεις των πολυγραμματισμών και της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού (Cope & Kalantzis, 2015) προτείνουν ένα πλαίσιο όπου η γνώση νοείται ως κοινωνικά ενσωματωμένη και πολιτισμικά προσδιορισμένη (Zapata, Cope & Kalantzis, 2023; Katsampoxaki-Hodgetts, Cope & Kalantzis, 2024). Παρόλο που η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο δημοτικό σχολείο καλείται σήμερα να ανταποκριθεί σε σύνθετες μαθησιακές, κοινωνικές και τεχνολογικές απαιτήσεις, οι παραδοσιακές, γραμμικές προσεγγίσεις και η αξιολόγηση που περιορίζεται μόνο στον άξονα σωστής-λάθους εφαρμογής συχνά αδυνατούν να συνδέσουν την επιστημονική γνώση με τις εμπειρίες των μαθητών και με τα κοινωνικά ζητήματα που διαμορφώνουν τον σύγχρονο κόσμο. Στο πλαίσιο αυτό, η παιδαγωγική πρόταση των πολυγραμματισμών και η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (Learning by Design) προσφέρουν ένα θεωρητικό υπόβαθρο που υποστηρίζει τη δημιουργία νοήματος μέσω πολλαπλών σημειωτικών πόρων, κοινωνικών πλαισίων και συμμετοχικών πρακτικών με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη. Με βαση την συστηματική βιβλιογραφική ανάλυση PRISMA των Katsampoxaki-Hodgetts & Emvalotis (2026), οι πολυγραμματισμοί προσφέρουν εδώ και μία δεκαετία γόνιμο έδαφος για τον σχεδιασμό διδακτικών σεναρίων, συμπεριληπτικών περιβαλλόντων μάθησης και αξιολόγησης, και αναστοχαστικής συμμετοχικής μάθησης και στις Φυσικές Επιστήμες, και όχι μόνο στα φιλολογικά μαθήματα ή στα μαθήματα μητρικής ή ξένης γλώσσας.

Ειδικότερα, αν η αξιοποίηση κοινωνικο-πολιτισμικών μεταφορών, πολυτροπικών αναπαραστάσεων, εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) και δραστηριοτήτων που καλλιεργούν ενεργή πολιτειότητα μπορεί να λειτουργήσει ως γόνιμο πλαίσιο ενδυνάμωσης των μαθητών, επιστημονικής εννοιολογησης και ανάπτυξης κριτικού γραμματισμού, η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας μετά από κριτική ανάλυση δύο διδακτικών σεναρίων διαμορφωμένων με βάση τις παραπάνω αρχές, εστιάζοντας σε τέσσερις άξονες που προέκυψαν μέσω Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ): Μεταφορές, Πολυτροπικότητα, Τεχνητή Νοημοσύνη, και Ενεργή Πολιτειότητα.

Θεωρητική Τεκμηρίωση

Η μετωπική δασκαλοκεντρική διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο δημοτικό σχολείο έχει παραδοσιακά χαρακτηριστεί από την παρουσίαση επιστημονικών εννοιών ως ουδέτερων και στατικών (Latour, 1987; Bingle & Gaskell, 1994). Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ωστόσο, όπως αυτές των Κοινωνικο-επιστημονικών Θεμάτων (ΚΕΖ), επιχειρούν να αναδείξουν την επιστήμη ως κοινωνικά διαμεσολαβημένη δραστηριότητα που εμπλέκει τους μαθητές σε ηθική και κοινωνική διαπραγμάτευση (Zeidler, Herman & Sadler, 2019; Sadler et al., 2007). Η ενσωμάτωση του θεωρητικού πλαισίου των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2009) ενισχύει τον επιστημονικό γραμματισμό με δεξιότητες ερμηνείας, ενσυναίσθησης και κριτικού αναστοχασμού, καλώντας τους μαθητές να δράσουν ως ενεργοί πολίτες (Kinslow et al., 2019).

Το θεωρητικό πλαίσιο των πολυγραμματισμών και η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (Learning by Design) δίνει έμφαση στον ενεργό ρόλο των μαθητών, οι οποίοι συμμετέχουν ως «σχεδιαστές νοημάτων» (Cope & Kalantzis, 2009) καθώς εμπλέκονται σε τέσσερις βασικές διεργασίες γνώσης: Εμπειρία και βίωμα (experiencing), Ανάλυση (analyzing), Εφαρμογή (applying) και Εννοιολόγηση (conceptualising), οι οποίες είναι θεμελιωμένες στις κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις του Vygotsky (1978). Οι προσεγγίσεις αυτές αναγνωρίζουν τη μάθηση ως κοινωνικά διαμεσολαβημένη διαδικασία, όπου η κατασκευή νοήματος επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Wertsch, 1991; Mercer, 2002). Η παιδαγωγική αυτή προσέγγιση συνδέεται με την κριτική παιδαγωγική του Freire (1978) και την αυθεντική μάθηση που πρότεινε ο Dewey (1938), καθώς ενθαρρύνει τους μαθητές να εμπλέκονται σε πραγματικά προβλήματα και κοινωνικά ζητήματα, αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και κοινωνικής δράσης.

Τα διδακτικά σενάρια που εξετάζει η παρούσα έρευνα ενσωματώνουν κοινωνιολογικές μεταφορές, πολυτροπικές αφηγήσεις και ψηφιακά εργαλεία ΤΝ (όπως το Curipod), προάγοντας την επιστημονική επιχειρηματολογία και την κοινωνική ευθύνη. Η κριτική ανάλυση λόγου (ΚΑΛ) προσφέρει μεθοδολογικά εργαλεία για την αποκάλυψη των ιδεολογικών και παιδαγωγικών μηχανισμών που συγκροτούν τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις και τις σχέσεις εξουσίας στο σχολείο (Fairclough, 2013, 2023; Rogers, 2011). Οι κοινωνικές μεταφορές λειτουργούν ως εργαλεία γνω-

σιακής και κοινωνικής διαμεσολάβησης, αξιοποιώντας βιωμένες εμπειρίες και κοινωνικές δομές για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας (Cameron, 2003). Έρευνες έχουν δείξει ότι τέτοιες προσεγγίσεις συμβάλλουν στην ενίσχυση της επιστημονικής εγγραμματοσύνης όχι μόνο ως γνωστικής δεξιότητας αλλά και ως μορφής κοινωνικής συμμετοχής (βλ. Allison & Goldston, 2018).

Η προσέγγιση των ΚΕΖ στοχεύει στην καλλιέργεια του επιστημονικού γραμματισμού μέσα από θεματικούς άξονες που αφορούν την επιστήμη ως κοινωνική διαδικασία, την κατανόηση των περιορισμών και των αξιών της επιστήμης και την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στη γνώση (Kolstø, 2001; Aikenhead, 1985; 2006). Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν την επιστήμη ως δυναμική και κοινωνικά διαπραγματεύσιμη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει αβεβαιότητα, συγκρούσεις και συλλογικές αποφάσεις (Latour, 1987; Kolstø, 2001) αλλά και το πείραμα ως εργαλείο απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης. Επιπρόσθετα, οι Zeidler et al. (2019) προτείνουν την ανάπτυξη της κοινωνικοεπιστημονικής συλλογιστικής (SSR) και της προοπτικής θέασης (SSPT) ως κρίσιμων παραμέτρων της επιστημονικής εκπαίδευσης, προωθώντας μια πολυδιάστατη προσέγγιση στη διδασκαλία της επιστήμης. Οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται απαραίτητες για τη διαμόρφωση ηθικής κρίσης και κοινωνικής ευθύνης (Kahn & Zeidler, 2019). Τέλος, η σύζευξη της πολυτροπικότητας με τις αρχές των ΚΕΖ δημιουργεί συμπεριληπτικά και δημοκρατικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ενεργά, να εκφράζονται και να αναπτύσσουν δεξιότητες αυθεντικής κοινωνικής συμμετοχής (Κατσαμποξάκη-Hodgetts, 2025).

Παρά το γεγονός ότι η παρούσα μελέτη δεν εστιάζει άμεσα στις επιστημολογικές όψεις της Φύσης της Επιστήμης (Nature of Science – NOS), η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ενδέχεται να επηρεάζονται από αντιλήψεις τους γύρω από το τι συνιστά επιστημονική γνώση (Dagher & Erduran, 2016), πώς αυτή παράγεται και ποιες αξίες την πλαισιώνουν (Allchin, 2011). Η έρευνα επίσης εξετάζει το πως αξιολογείται από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας η διδασκαλία Φυσικών Επιστημών μέσα από διδακτικά σενάρια που ενσωματώνουν κοινωνικές μεταφορές, ηθικά διλήμματα και πολυτροπικά εργαλεία, προκειμένου να καλλιεργήσει έναν επιστημονικό γραμματισμό που υπερβαίνει την απλή γνωστική επάρκεια και προάγει την ενεργή πολιτειότητα και τον κριτικό αναστοχασμό (Zeidler, 2016· Sadler et al., 2007) και πώς αυτό συγκροτεί την ταυτότητά τους. Με βάση

τα παραπάνω, το ερευνητικό ερώτημα είναι: Πώς οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτιμούν τη διδακτική αξία της αξιοποίησης κοινωνικο-πολιτισμικών μεταφορών, πολυτροπικών αναπαραστάσεων, εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης και δραστηριοτήτων ενεργού πολιτειότητας στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών;

Ερευνητικό πλαίσιο και Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται θεωρητικά σε μια διεπιστημονική σύνθεση μεταξύ των πλαισίων των Κοινωνικο-επιστημονικών Θεμάτων (ΚΕΖ), της θεωρίας των Πολυγραμματισμών (Multiliteracies) και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ), προκειμένου να αναδείξει πώς οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν διδακτικές πρακτικές που εμπλέκουν την επιστήμη σε κοινωνικά, ηθικά και πολιτικά συμφραζόμενα. Τα δύο σενάρια αξιοποιούν διακριτές αλλά συμπληρωματικές προσεγγίσεις: (α) ενσώματες, θεατρικές και πολυτροπικές αναπαραστάσεις για την κατανόηση των φυσικών καταστάσεων της ύλης, και (β) ανάλυση ρόλων και πείραμα διαλυτότητας ως μέσο διερεύνησης ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης. Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα διερευνά τη δυναμική που έχουν οι επιστημονικές έννοιες όταν προσεγγίζονται μέσω κοινωνικών μεταφορών, ρόλων και πολυτροπικών αναπαραστάσεων με την αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης στην διδασκαλία των Φυσικων Επιστημών. Διερευνάται δηλαδή με ποιον τρόπο ο εκπαιδευτικός λόγος συγκροτείται, διαπραγματεύεται και (ανα)παράγει νοήματα, όχι μόνο για το ρόλο των ΚΕΖ, της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού των Πολυγραμματισμών και την διδασκαλία στις Φυσικές Επιστήμες αλλά και για το ρόλο της στην καλλιέργεια της πολιτειότητας και της κοινωνικής ευθύνης των μαθητών (Zeidler et al., 2019; Kahn & Zeidler, 2019). Για αυτό το λόγο αξιοποιούνται αναλυτικά φίλτρα μέσα από την Κριτική Ανάλυση Λόγου όπως οριοθετείται από τους Fairclough (2013), Fairclough & Wodak (1997) και Wodak & Meyer (2015), σε συνδυασμό με την ανάλυση μεταφορικού και πολυτροπικού λόγου στην επιστημονική εκπαίδευση (Cameron, 2003; Cope & Kalantzis, 2009). Η ερμηνεία των νοημάτων απορρέει από την ανάλυση της σχέσης μεταξύ κειμένου, πρακτικής και κοινωνικού πλαισίου (Fairclough, 2013, σ. 97). Σύμφωνα με τον Statham (2022), η ΚΑΛ δεν αφορά αποκλειστικά την ανάλυση γλωσσικών δομών, αλλά εστιάζει στους λόγους ως μορφές κοινωνικής δράσης σε ιστορικά και θεσμικά συμφραζόμενα. Η ανάλυση βασίστηκε σε δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου μι-

κτής μορφής, το οποίο δόθηκε σε δεκατρείς (N=13) εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μετά από τη συμμετοχή τους σε βιωματική επιμόρφωση που ενσωμάτωνε ΚΕΖ σενάρια με μεταφορικά, πολυτροπικά στοιχεία για την διδασκαλία Φυσικών Επιστημών σε συνάρτηση με την Μάθηση μέσω Σχεδιασμού. Από το ερωτηματολόγιο αναλύονται 4 κλειστές ερωτήσεις τύπου Likert (βλ. Πίνακα 1) και τέσσερις ανοικτές (μία για κάθε κωδικό), επιτρέποντας την ποσοτική περιγραφή στάσεων και την ποιοτική ανάλυση των λεκτικών διατυπώσεων.

Η ποιοτική ανάλυση ΚΑΛ αξιοποιεί τρία αλληλένδετα επίπεδα (κειμενικό, μεσοεπίπεδο των λόγων, μακροεπίπεδο κοινωνικών πρακτικών), εστιάζοντας σε στρατηγικές που αναδεικνύουν σχέσεις εξουσίας και ιδεολογικές τοποθετήσεις (Fairclough, 2023; van Dijk, 2001): α) το κειμενικό επίπεδο (λεξιλόγιο, μεταφορές, τρόποι σύνταξης, επιρρηματικές ενδείξεις), β) το μεσοεπίπεδο των λόγων (συγγραφικές πρακτικές, παραγωγή και κυκλοφορία νοημάτων), και γ) το μακροεπίπεδο των κοινωνικών πρακτικών (ιδεολογικές δομές, κοινωνικές ιεραρχίες, παιδαγωγικά καθεστώτα). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν ως φορείς παιδαγωγικού λόγου μέσα από τις απαντήσεις τους, αντανακλώντας τη δυναμική της παιδαγωγικής και κοινωνικής τους ταυτότητας.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα από τις κλειστές ερωτήσεις στον Πίνακα 1 δείχνουν θετική στάση των εκπαιδευτικών και προς τις τέσσερις διαστάσεις, με μικρές αποκλίσεις στη βαθμίδα συμφωνίας.

Πίνακας 1. *Ποσοστά κλειστών ερωτήσεων έρευνας που αναδεικνύουν σχετικά με (α) κοινωνικές μεταφορές, (β) πολυτροπικές και ενσώματες δραστηριότητες, (γ) χρήση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης, και (δ) καλλιέργεια ενεργού πολιτειότητας.*

Διάσταση	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ	Αρνητικές απαντήσεις
Μεταφορές	61.5%	38.5%	0%	0%
Πολυτροπικότητα & Ενσώματη Μάθηση	69.2%	30.8%	0%	0%
Τεχνητή Νοημοσύνη	61.5%	38.5%	0%	0%
Ενεργή Πολιτειότητα	53.8%	38.5%	7.7%	0%

Μεταφορές

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν κατά πόσο οι κοινωνικο-πολιτισμικές μεταφορές (π.χ. «μόρια–φίλοι», «συμβολική δίκη») συνέβαλαν στην κατανόηση των επιστημονικών εννοιών. Συμφωνα με τα αποτελέσματα, το 61,5% δήλωσαν «συμφωνώ απόλυτα», το 38,5% δήλωσαν «συμφωνώ» και δεν υπήρχε καμία αρνητική ή έστω ουδέτερη απάντηση. Η καθολική θετική στάση υποδηλώνει ότι οι μεταφορές λειτούργησαν ως αποτελεσματικά εργαλεία εννοιολόγησης (νοηματοδότησης). Οι συμμετέχοντες διατύπωσαν την άποψη ότι οι μεταφορές «διευκολύνουν την κατανόηση αφηρημένων φαινομένων», δίνοντας στους μαθητές «ένα οικείο σημείο αναφοράς». Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη μεταφορά όχι απλώς ως διδακτικό τέχνασμα αλλά ως δομικό μηχανισμό εννοιολόγησης που συμβάλλει στη γνωστική γέφυρα από το καθημερινό στο επιστημονικό. Επιπλέον, η ομοιομορφία του προτύπου απαντήσεων υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες είδαν τις μεταφορές ως παιδαγωγικά νόμιμες και χρήσιμες, χωρίς να εκφράσουν επιφυλάξεις (π.χ. φόβο υπεραπλούστευσης), γεγονός που συνδέεται και με την ποιοτική τους επιχειρηματολογία.

Πολυτροπικότητα και Ενσώματη Μάθηση

Σχετικά με την πολυτροπικότητα διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα των ενσώματων, οπτικών και θεατρικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία της ύλης (στερεό–υγρό–αέριο). Συμφωνα με τα αποτελέσματα το 69,2% δήλωσαν «συμφωνώ απόλυτα» το 30,8% δήλωσαν «συμφωνώ», με συνολικό ποσοστό 100% θετικών απαντήσεων. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη πολυτροπικότητα θεμέλιο για τη διδασκαλία σύνθετων εννοιών. Αναφέρουν ότι τέτοιου τύπου δραστηριότητες «ενεργοποιούν τους μαθητές», «διευκολύνουν την οπτικοποίηση των φαινομένων» και «δημιουργούν βιωματική σύνδεση με το περιεχόμενο». Το γεγονός ότι κανένας δεν επέλεξε ουδέτερη ή αρνητική βαθμολογία δείχνει πως η πολυτροπικότητα εκλαμβάνεται ως αυτονόητο μέρος της σύγχρονης διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών. Αυτή η στάση συμφωνεί πλήρως με το θεωρητικό πλαίσιο των πολυγραμματισμών στις Φυσικές Επιστήμες (Katsampoxaki-Hodgetts & Emvalotis, 2026).

Τεχνητή Νοημοσύνη

Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τη χρησιμότητα των εργαλείων ΤΝ στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, ιδιαίτερα ως προς την παροχή ανατροφοδότησης, την ενίσχυση της μαθητικής φωνής, την υποστήριξη εννοιολόγησης, και παραγωγή πολυτροπικού περιεχομένου. Συμφωνα με τα αποτελέσματα, το 61,5% δήλωσαν «συμφωνώ απόλυτα», το 38,5% δήλωσαν «συμφωνώ» και δεν καταγράφηκε καμία ουδέτερη ή αρνητική απάντηση. Η αποδοχή της ΤΝ είναι αξιοσημείωτη, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι εργαλείο αυτό είναι ακόμη νέο για πολλούς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να αντιλαμβάνονται την ΤΝ όχι μόνο ως τεχνολογικό βοήθημα αλλά ως παιδαγωγικό μηχανισμό που δύναται να ενισχύσει τη μάθηση, να ανοίξει διαύλους συμμετοχικής έκφρασης και να υποστηρίξει την εννοιολόγηση μέσα από πολυτροπικές αναπαραστάσεις φυσικών φαινομένων ή διαδικασιών. Η σταθερότητα των απαντήσεων δείχνει επίσης ότι η ΤΝ, όπως εφαρμόστηκε στα σενάρια, δεν αντιμετωπίστηκε με επιφυλάξεις ως προς την αξιοπιστία ή τη λειτουργικότητά της.

Ενεργή Πολιτειότητα

Εδώ διερευνήθηκε πως αξιολογούνται τα διδακτικά σενάρια, που αξιοποιούν κοινωνικοπολιτισμικές μεταφορές για φαινόμενα Φυσικών Επιστημών και η «συμβολική δίκη» ενός πρόσφυγα με αποδεικτικά στοιχεία το φαινόμενο της διαλυτότητας, και συνέβαλαν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της ηθικής σκέψης, της επιχειρηματολογίας και της ενεργού συμμετοχής. Στα αποτελέσματα το 53,8% δήλωσαν «συμφωνώ απόλυτα», 38,5% δήλωσαν «συμφωνώ», 7,7% επέλεξαν ουδέτερη στάση («ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»), χωρίς καμία αρνητική απάντηση. Η ισχυρή θετική τάση (92,3%) επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν την πολιτειότητα ως ενσωματωμένο στοιχείο της διδασκαλίας και όχι ως «εξωτερική» ή επιπρόσθετη διάσταση. Το σενάριο της «δίκης» θεωρήθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματικό, καθώς «ενεργοποίησε τους μαθητές», «τους έβαλε σε διαδικασία τεκμηρίωσης μέσα από πειραματισμό και επιχειρήματα» και «τους βοήθησε να δουν την επιστήμη μέσα σε κοινωνικά συμφραζόμενα». Η μικρή ουδέτερη μειοψηφία ενδεχομένως αντικατοπτρίζει είτε περιορισμένη εξοικείωση με τέτοιες παιδαγωγικές πρακτικές είτε δισταγμό ως προς τις απαιτήσεις διδακτικού σχεδιασμού, τον χρόνο ή την πολυπλοκότητα αυτών των δραστηριοτήτων.

Αποτελέσματα και Συζήτηση Κριτικής Ανάλυσης Λόγου

Τα αποτελέσματα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ) από τις ανοιχτές ερωτήσεις οργανώθηκαν σε τρία αναλυτικά επίπεδα και για τους 4 κωδικούς που αναλύονται στο άρθρο *α) Κειμενικό, β) Μεσοεπίπεδο λόγου, και γ) Μακρο-κοινωνικό επίπεδο.*

Πίνακας 2. *Κριτική Ανάλυση Λόγου (NVivo 15) για τους τέσσερις κωδικούς*

Κωδικός NVivo	Περιγραφή	Πηγές	Αναφορές	Συμφραζόμενα
Μεταφορές–αναλογίες	Χρήση κοινωνικο-πολιτισμικών μεταφορών και αναλογιών για την αναπαράσταση μοριακών δεσμών, κινήσεων, σταθερότητας / ρευστότητας κ.λπ.	13	38	Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τις μεταφορές ως μέσο εννοιολόγησης και διαθεματικής σύνδεσης, αλλά ταυτόχρονα επισημαίνουν κινδύνους υπεραπλούστευσης και επιστημονικών παρανοήσεων.
Πολυτροπικότητα / πολυτροπικές αναπαραστάσεις	Αναφορές σε οπτικές, θεατρικές, ενσώματες, ψηφιακές αναπαραστάσεις, ψηφιακή αφήγηση, portfolios κ.λπ.	14	36	Η πολυτροπικότητα αναδεικνύεται ως μέσο αυτενέργειας και δημιουργικής κατανόησης: οι μαθητές «γίνονται σχεδιαστές» και όχι παθητικοί δέκτες, ιδίως σε σενάρια με ρόλους και δραματοποίηση.
Τεχνητή Νοημοσύνη	Αναφορές στη χρήση AI (chatbots, ανατροφοδότηση, δημιουργία περιεχομένου, φωνή μαθητών στις ΦΕ)	13	37	Η ΤΝ περιγράφεται ως «σύμμαχος» που μπορεί να υποστηρίξει τον γραπτό λόγο, την εξατομικευμένη ανατροφοδότηση και τη δημιουργία σεναρίων, υπό την προϋπόθεση κριτικής, παιδαγωγικά ελεγχόμενης χρήσης.

Πολιτειότητα–Κοινωνική δράση	Ρητές αναφορές σε αξίες, κοινωνική δικαιοσύνη, ηθικά διλήμματα, ενσυναίσθηση, ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη δημόσια σφαίρα	13	88	Ο λόγος των εκπαιδευτικών αναδεικνύει την καλλιέργεια ηθικού και επιστημονικού γραμματισμού, την ενσυναίσθηση και τη λήψη αποφάσεων μέσα από σενάρια όπως η «δίκη πρόσφυγα», όπου οι μαθητές δοκιμάζουν διαφορετικές οπτικές υποκειμένου και αντίστοιχου ρόλου.

Κειμενικό επίπεδο: Λεξιλόγιο, μεταφορές και τροπικότητα γύρω από τους τέσσερις άξονες

Στο κειμενικό επίπεδο, η γλώσσα των εκπαιδευτικών οργανώνεται γύρω από τέσσερις συστάδες νοήματος που αντιστοιχούν άμεσα στους κωδικούς. Οι απαντήσεις δείχνουν ότι οι κοινωνικο-πολιτισμικές μεταφορές για μοριακούς δεσμούς και κινήσεις δεν λειτουργούν ως διακοσμητικά σχήματα λόγου, αλλά ως «εννοιολογικά στηρίγματα» που κουβαλούν διπλό φορτίο: α)*Γνωστικό,* διευκολύνοντας τη κατανόηση αφηρημένων εννοιών (σταθερότητα, αλληλεπίδραση, ρευστότητα) μέσω οικείων κοινωνικών δομών, β) *Ιδεολογικό*, συνδέοντας την επιστήμη με εμπειρίες, αξίες και σχέσεις ισχύος της καθημερινής ζωής.

Τυπικές διατυπώσεις του τύπου «τους βοηθάει να κατανοήσουν αφηρημένες φυσικές έννοιες μέσα από οικείες κοινωνικές δομές» ή «είναι κάτι που δεν θα σκεφτόμουν εύκολα να κάνω και έχει ενδιαφέρον» συνδυάζουν όρους ενδυνάμωσης (π.χ. «βοηθάει», «συντελεί στη βαθύτερη κατανόηση») με τροπικότητα δυνατότητας («μπορεί να βοηθήσει», «μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο»), δείχνοντας έναν λόγο που ανοίγει χώρο για παιδαγωγική καινοτομία αλλά αναγνωρίζει και τα όριά της. Παράλληλα, εμφανίζονται και όροι απονομιμοποίησης σε συνδυασμό με τον κώδικα «Μεταφορές–αναλογίες»: μερικοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τον κίνδυνο «υπεραπλούστευσης», «επιστημονικής ανακρίβειας» ή «σύγχυσης μεταξύ κλίμακας φυσικών επιστημών και κοινωνικής κλίμακας». Η διττή αυτή στάση (ενδυνάμωση-επιφύλαξη) συνάδει με τη βιβλιογραφία για τις αναλογίες στην επιστήμη (Lemke, 1990; Treagust, 1993; Eriksson et al., 2024), όπου αναγνωρίζεται ότι η μεταφορές και οι αναλο-

γίες μπορεί να λειτουργούν ταυτόχρονα και ως ισχυρό εργαλείο εννοιολογησης αλλά και ως πηγή παρανοήσεων.

Η ποιοτική ανάλυση ΚΑΛ αξιοποιεί τρία αλληλένδετα επίπεδα (κειμενικό, μεσοεπίπεδο των λόγων, Η πολυτροπικότητα συνδέεται με όρους όπως «πολυτροπικές αναπαραστάσεις», «θεατρικότητα ρόλων», «ψηφιακή αφήγηση», «ψηφιακό portfolio». Οι συμμετέχοντες περιγράφουν τις δραστηριότητες ως «πολυτροπικές ευκαιρίες μάθησης», όπου οι μαθητές «γίνονται ενεργοί σχεδιαστές της μάθησης και όχι παθητικοί δέκτες». Το λεξιλόγιο εδώ φορτίζεται με ρήματα δράσης («σχεδιάζουν», «αναπαριστούν», «δραματοποιούν»), και λέξεις που δηλώνουν αυτενέργεια και δημιουργικότητα («δημιουργική σκέψη», «βιωματική μάθηση»). Έτσι, στο κειμενικό επίπεδο η πολυτροπικότητα παρουσιάζεται ως πεδίο εννοιολογησης που συνδέει την επιστημονική κατανόηση με την ενσώματη, αισθητηριακή και δημιουργική εμπλοκή.Για την ΤΝ, οι εκπαιδευτικού αναφέρουν συχνά την «Αξιοποίηση ΤΝ φωνή μαθητών», «chatbot», «Ανατροφοδότηση από ΤΝ», «Δημιουργία περιεχομένου». Επίσης, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εκφράσεις όπως «η AI μπορεί να είναι πολύτιμος σύμμαχος», «να υποστηρίξει τον γραπτό λόγο», «να δώσει ανατροφοδότηση», και «να ενθαρρύνει τον στοχασμό μέσω διλημματικών ερωτημάτων». Έτσι, σε κειμενικό επίπεδο, η ΤΝ κατασκευάζεται ως υποστηρικτικό, αλλά όχι ουδέτερο εργαλείο: η τροπικότητα «μπορεί να» συνοδεύεται από όρους αναγκαιότητας («προϋπόθεση είναι η ψηφιακή επάρκεια», «απαιτείται κριτική χρήση»), δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν όρια στην ανεξέλεγκτη τεχνοκεντρική αισιοδοξία.

Σχετικά με την Πολιτειότητα–Κοινωνική δράση, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν όρους όπως «καλλιέργεια ενσυναίσθησης», «ηθικά διλήμματα», «κοινωνική ευθύνη», και «δημόσιος σκοπός της μάθησης». Στο κειμενικό επίπεδο, αυτές οι εκφράσεις όπως «η μάθηση αποκτά νόημα και δημόσιο σκοπό» ή «οι μαθητές σκέφτονται τον κόσμο γύρω τους ως πολίτες και όχι μόνο ως μαθητές» ενσωματώνουν με σαφήνεια μια ηθικο-πολιτική διάσταση του επιστημονικού γραμματισμού (Zeidler & Sadler, 2011).

Μεσοεπίπεδο λόγου: Διδακτικές πρακτικές, ρόλοι και παιδαγωγική στάση

Στο μεσοεπίπεδο λόγου, η ανάλυση εξετάζει πώς οι τέσσερις κώδικες υλοποιούνται ως διδακτικές πρακτικές και πώς αναδιατάσσουν τους ρόλους

εκπαιδευτικού και μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τις δραστηριότητες με μεταφορές και πολυτροπικές αναπαραστάσεις ως σενάρια ρόλων, θεατρικοποίηση, ενσώματη κίνηση, οπτική αναπαράσταση. Ο κώδικας της «Παιδαγωγικής στάσης» και της «διαμεσολαβητικής στάσης» συνδέεται στενά με το οτι ο/η εκπαιδευτικός δεν παρουσιάζεται ως «μεταδότης» έτοιμης γνώσης, αλλά ως «σχεδιαστής πολυτροπικών ευκαιριών μάθησης», «συντονιστής ρόλων» και «εμψυχωτής». Η χρήση μεταφορών, π.χ. «σταθερότητα ως εμπιστοσύνη», «ρευστότητα ως ελευθερία επιλογών», αναδεικνύεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως τρόπος να «σπάσουν τα όρια ανάμεσα σε επιστήμη και κοινωνία» και να προωθήσουν μια μορφή «διαλογικής υβριδικότητας» όπου οι μαθητές διαπραγματεύονται ταυτόχρονα επιστημονικά και κοινωνικά νοήματα.

Στο μεσοεπίπεδο, η ΤΝ εγγράφεται στον λόγο των εκπαιδευτικών ως ένα από τα εργαλεία διδακτικού συντονισμού και όχι ως κεντρικός πρωταγωνιστής. Διατυπώσεις όπως «η AI μπορεί να υποστηρίξει τη δημιουργία προσαρμοσμένων σεναρίων», «να δώσει ανατροφοδότηση» ή «να ενθαρρύνει τον στοχασμό» συνδυάζονται όμως με ρητές επισημάνσεις ότι «δεν πρέπει να αντικαθιστά τον εκπαιδευτικό» και ότι «η χρήση χρειάζεται κριτικό φιλτράρισμα». Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την ανάγκη κριτικής παιδαγωγικής και μεταγνωστικού αναστοχασμού για την πρόληψη παρανοήσεων και τη διατήρηση της επιστημονικής ακρίβειας (Osborne & Dillon, 2008). Αυτό συνεπάγεται μια παιδαγωγική μεσολαβητική στάση, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως σχεδιαστής περιβαλλόντων μάθησης που επιτρέπουν στους μαθητές να διαπραγματευτούν, να επανανοηματοδοτήσουν και να αξιολογήσουν τις κοινωνικές και επιστημονικές δομές (Kalantzis & Cope, 2012). Με άλλα λόγια, η ΤΝ εντάσσεται σε ένα συμμετοχικό και διαμεσολαβητικό μοντέλο διδασκαλίας, στο οποίο ο εκπαιδευτικός παραμένει ο βασικός σχεδιαστής και επιμελητής του μαθησιακού πλαισίου.

Στα σενάρια ρόλων (π.χ. «δίκη πρόσφυγα»), οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν την μετατόπιση του μαθητή σε πολλαπλές θέσεις υποκειμένου («δικαστής», «υπεράσπιση», «επιστήμονας», «μάρτυρας»), εξάσκηση σε επιχειρηματολογία με βάση πειραματικά δεδομένα, και την διαπραγμάτευση ηθικών διλημμάτων με επιστημονικό υπόβαθρο (διαλυτότητα, συνθήκες εργασίας, προσβασιμότητα). Εδώ, η πολιτειότητα δεν εμφανίζεται ως «προσθήκη» στο τέλος της επιστημονικής δραστηριότητας, αλλά ως οργανικό στοιχείο της διδακτικής σκηνοθεσίας: τα πειράματα και οι έννοιες γίνονται αφετηρία για διάλογο γύρω από δικαιοσύνη, ισότητα, ανθρώπινα δικαιώματα. Το σχολείο αναδεικνύεται ως χώρος παιδαγωγικής ισότητας. Όπως σχολιάζεται: «Ο/η εκπαιδευτικός [...] δημιουργεί

ένα πλαίσιο όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκεφτούν κριτικά [...] και να στοχαστούν ηθικά [...], διατηρώντας ένα κλίμα ασφάλειας και σεβασμού». Αυτή η παιδαγωγική στάση αντηχεί τις θέσεις του Freire (1970) και της Noddings (2015) για τη φροντίδα και τη συμμετοχικότητα. Σε αυτό το επίπεδο, η ανάλυση καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να προσεγγίσουν τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών ως πεδίο διαπραγμάτευσης μεταξύ επιστημονικού και κοινωνικού λόγου. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες θεωρούν τις πολυτροπικές αναπαραστάσεις και τους ρόλους ως κεντρικά εργαλεία για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ενεργούς συμμετοχής (Zeidler et al., 2019). Η υιοθέτηση ρόλων, όπως στο σενάριο της συμβολικής δίκης για τη διαλυτότητα, ενθαρρύνει την επιστημονική επιχειρηματολογία και τον κριτικό στοχασμό, τοποθετώντας τους μαθητές ως ενεργούς πολίτες και όχι ως παθητικούς δέκτες γνώσης (Sadler, 2004; Freire, 1970).

Μακρο-κοινωνικό επίπεδο: Πολιτειότητα, αξίες και η θέση της ΤΝ

Στο μακρο-κοινωνικό επίπεδο, οι τέσσερις κωδικοί συναρθρώνονται σε έναν λόγο που αντιμετωπίζει τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών ως πράξη κοινωνικής ευθύνης και πολιτικής τοποθέτησης. Οι αναφορές στον κώδικα «Πολιτειότητα-Κοινωνική δράση» τονίζουν ότι, όταν «η κοινωνική πράξη ενσωματώνεται οργανικά στην επιστημονική παρατήρηση και πειραματισμό, η μάθηση αποκτά νόημα και δημόσιο σκοπό». Αυτό συνδέεται με α) Αξίες & Κοινωνική δικαιοσύνη, β) Ηθικό γραμματισμό, και γ) Κοινωνική υπευθυνότητα και λήψη αποφάσεων . Η εικόνα που προκύπτει είναι ότι η επιστήμη παρουσιάζεται στους μαθητές όχι ως ουδέτερο, τεχνοκρατικό σώμα γνώσης, αλλά ως εργαλείο κατανόησης και μετασχηματισμού του κόσμου, σε πλήρη συμφωνία με τον λόγο των Zeidler, Herman & Sadler (2019).

Ο κώδικας «Κοινωνικές ιεραρχίες–ετερότητα–τάξεις» συναντάται συχνά σε αποσπάσματα όπου οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τις μεταφορές και τις πολυτροπικές πρακτικές με ζητήματα ισότητας πρόσβασης, ετερότητας και συμπερίληψης. Οι μεταφορές για «δεσμούς ως σχέσεις συνεργασίας ή εξουσίας» ή οι συζητήσεις για το κλίμα, την πρόσβαση σε νερό, και τη ρύπανση, δείχνουν ότι η χρήση μεταφορών και πολυτροπικών αναπαραστάσεων ανοίγει χώρο για συζήτηση γύρω από κοινωνικές ανισότητες, πολιτικές επιλογές και δικαιώματα. Εδώ, η πολυτροπικότητα δεν είναι μόνο διδακτική τεχνική, αλλά και τρόπος να ακουστούν περισσότερες μαθητικές φωνές στην τάξη

Στον κώδικα «Τεχνητή Νοημοσύνη», αρκετές αναφορές αγγίζουν ρητά τη διάσταση της ευθύνης αναφερόμενοι στην ανάγκη «κριτικής χρήσης του εργαλείου, ώστε να ενισχύσει χωρίς να υποκαταστήσει τη σκέψη των μαθητών», στο φόβο για «εξάρτηση» ή για «αντικατάσταση του εκπαιδευτικού», και δίνοντας έμφαση στη «ψηφιακή επάρκεια» του/της εκπαιδευτικού. Έτσι, η ΤΝ τοποθετείται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ηθικού και ψηφιακού γραμματισμού, όπου η κεντρική παιδαγωγική μέριμνα είναι να παραμείνει η ανθρώπινη κρίση στον πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας. Σε συνδυασμό με την πολιτειότητα, αυτό οδηγεί σε μια ανάγνωση της ΤΝ ως πεδίου άσκησης σύγχρονης πολιτειότητας: οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να «χρησιμοποιήσουν» την τεχνολογία, αλλά να σκεφτούν τι σημαίνει δίκαιη, διαφανής και υπεύθυνη χρήση. Παράλληλα, η κριτική γύρω από την τεχνητή νοημοσύνη διατυπώνεται ως ανάγκη: «να λειτουργεί ως ερέθισμα και σε καμία περίπτωση να μην αντικαθιστά το δάσκαλο». Αυτό ευθυγραμμίζεται με τις θέσεις των Corbin και συνεργατών (2025) και Κατσαμποξάκη-Hodgetts, Κ. (2025), για την κεντρική σημασία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού μαθησιακών περιβαλλόντων, της αξιολόγησης και τη διασφάλιση της ηθικής χρήσης της τεχνολογίας.

Επίλογος

Η ανάλυση ανέδειξε έναν παιδαγωγικό λόγο που προσεγγίζει τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών ως πράξη κοινωνικής ευθύνης, ενσυναίσθησης και συμμετοχικής μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ρόλους εμψυχωτών και διαμεσολαβητών, αξιοποιώντας μεταφορές και πολυτροπικές πρακτικές για να συνδέσουν την επιστήμη με το κοινωνικό γίγνεσθαι, ενισχύοντας τον επιστημονικό γραμματισμό, την πολιτειότητα και τον αναστοχασμό των μαθητών. Οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται, κυρίως γύρω από την επιστημονική ακρίβεια και τις θεσμικές αντιστάσεις, δεν ακυρώνουν τη δυναμική αυτών των προσεγγίσεων, αλλά υπογραμμίζουν την ανάγκη για προσεκτικό σχεδιασμό και επαγγελματική ενδυνάμωση. Ωστόσο, η παρούσα μελέτη περιορίζεται από το μικρό δείγμα συμμετεχόντων και την εστίαση σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα και στις Φυσικές Επιστήμες. Μελλοντική έρευνα με ευρύτερη γεωγραφική κάλυψη και διαθεματική προσέγγιση θα μπορούσε να ενισχύσει τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων και να αναδείξει περαιτέρω και τη συμβολή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και έρευνα. Επίσης, αν και η μελέτη δεν εξετάζει ρητά ζητήματα που αφορούν στη Φύση της Επιστήμης (NOS), διαφαίνεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενδέχεται να διαμορφώ-

νονται από υποβόσκουσες επιστημολογικές θέσεις, γεγονός που αξίζει να διερευνηθεί σε μελλοντική έρευνα. Η κατανόηση αυτών των θέσεων θα μπορούσε να φωτίσει τα όρια και τις δυνατότητες της παιδαγωγικής καινοτομίας στην διδασκαλία Φυσικών επιστημών.

Βιβλιογραφία

Aikenhead, G. S. (1985). Collective decision making in the social context of science. *Science Education*, *69*(4), 453–475. https://doi.org/10.1002/sce.3730690403

Aikenhead, G. S. (2006). *Science education for everyday life: Evidence-based practice.* Teachers College Press.

Allchin, D. (2011). Evaluating knowledge of the nature of (whole) science. *Science Education*, *95*(3), 518–542. https://doi.org/10.1002/sce.20432

Allison, E., & Goldston, M. J. (2018). Modern scientific literacy: A case study of multiliteracies and scientific practices in a fifth grade classroom. *Journal of Science Education and Technology, 27*(3), 270-283. https://doi.org/10.1007/s10956-017-9723-z

Bingle, W. H., & Gaskell, P. J. (1994). Scientific literacy for decision making and the social construction of scientific knowledge. *Science Education*, *78*(2), 185–201. https://doi.org/10.1002/sce.3730780206

Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. A&C Black.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. https://doi.org/10.1080/15544800903076044

Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by Design*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137539724

Corbin, T., Bearman, M., Boud, D., Crawford, N., Dawson, P., Fawns, T., Henderson, M., Lodge, J., Luo, J. J., Matthews, K., Nicola-Richmond, K., Nieminen, J. H., Pepperell, N., Swiecki, Z., Tai, J., & Walton, J. (2025). Assessment after Artificial Intelligence: The research we should be doing. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *22*(7). https://doi.org/10.53761/w3x5y804

Dagher, Z.R., Erduran, S. (2016). Reconceptualizing the Nature of Science for Science Education. *Science & Education, 25*, 147–164 https://doi.org/10.1007/s11191-015-9800-8

Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, *50*(3), 241–252. https://doi.org/10.1080/00131728609335764

Eriksson, S., Gericke, N., & Thörne, K. (2024). Analogy competence for science teachers. *Studies in Science Education*, 1–29. https://doi.org/10.1080/03057267.2024.2434797

Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge.

Fairclough, N. (2023). *Critical discourse analysis.* In The Routledge handbook of discourse analysis (pp. 11-22). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003035244

Fairclough N. & Wodak R. (1997). Critical discourse analysis. In van Dijk T (ed.) *Discourse as Social Interaction*. Sage.

Freire, P. (2020). *Pedagogy of the oppressed*. In Toward a sociology of education (pp. 374-386). Routledge.

Kahn, S., & Zeidler, D. L. (2019). A conceptual analysis of perspective taking in support of socioscientific reasoning. *Science & Education*, *28*(6), 605-638. https://doi.org/10.1007/s11191-019-00044-2

Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge University Press.

Κατσαμποξάκη-Hodgetts, Κ. (2025). *Διαμορφώνοντας την εκπαίδευση του μέλλοντος: εκπαιδευτική αξιολόγηση, και σχεδιασμός συμπεριληπτικού, δημοκρατικού και βιωμένου αναλυτικού προγράμματος.* Εκδόσεις Δίσιγμα.

Κατσαμποξάκη-Hodgetts, Κ., Cope, B., & Kalantzis, M. (2024). *Διδακτική για την καλλιέργεια Γραμματισμών και Πολυτροπικότητας: Μια Αναστοχαστική και Μετασχηματιστική Προσέγγιση στην Ψηφιακή Εποχή*. Εκδόσεις Δίσιγμα.

Katsampoxaki-Hodgetts, K. & Emvalotis, A. (2026). Fostering Multiliteracies in K12 Science Education, *Studies in Science Education* (In press).

Kinslow, A. T., Sadler, T. D., & Nguyen, H. T. (2019). Socio-scientific reasoning and environmental literacy in a field-based ecology class. *Environmental Education Research*, *25*(3), 388–410. https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1442418

Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science education, 85*(3), 291-310. https://doi.org/10.1002/sce.1011

Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Harvard university press.

Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Ablex Publishing Corporation.

Mercer, N. (2002). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203464984

Noddings, N. (2015). *The challenge to care in schools*. Teachers College Press.

Rogers, R. (2011). Critical approaches to discourse analysis in educational research. In *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 1-20). Routledge.

Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections* (Vol. 13). The Nuffield Foundation.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 41*(5), 513-536. https://doi.org/10.1002/tea.20009

Statham, S. (2022). Critical discourse analysis: A practical introduction to power in language. Routledge.

Treagust, D. F. (1993). The evolution of an approach for using analogies in teaching and learning science. *Research in Science Education*, *23*(1), 293-301. https://doi.org/10.1007/BF02357073

Vakil, S. (2018). Ethics, identity, and political vision: Toward a justice-centered approach to equity in computer science education. *Harvard educational review, 88*(1), 26-52.

Van Dijk, T. A. (2001). Discourse, ideology and context. *Folia Linguistica, 35*(1-2), 11-40. https://doi.org/10.1515/flin.2001.35.1-2.11

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). Mind in society: Development of higher psychological processes. Harvard university press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2015). *Methods of critical discourse studies.* Sage.

Zapata, A., Cope, B., & Kalantzis, M. (2023). *Multiliteracies in international educational contexts: Towards education justice*. Routledge.

Zeidler, D. L. (2016). STEM education: A deficit framework for the twenty-first century? A sociocultural socioscientific response. *Cultural Studies of Science Education, 11*(1), 11–26. https://doi.org/10.1007/s11422-014-9578-z

Zeidler, D. L., Herman, B. C., & Sadler, T. D. (2019). New directions in socioscientific issues research. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, *1*(1), 1–9. https://doi.org/10.1186/s43031-019-0008-7

Τα χαρακτηριστικά του καλού μαθητή από τη σκοπιά των μαθητών Δημοτικού Σχολείου, Γυμνασίου και Λυκείου

Ιωάννης Χ. Κωνσταντίνου
Υπουργείο Παιδείας
Jeankonstantinou@gmail.com

Αγγελική Χ. Τσατσούλη
Υπουργείο Παιδείας
angeliki.tsatsouli@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την εικόνα που έχουν διαμορφώσει για τα χαρακτηριστικά του καλού μαθητή. Αρχικά γίνεται μια εισαγωγική προσέγγιση του θέματος, δίνοντας βαρύτητα στον ρόλο του μαθητή και, ειδικότερα, στις σχολικές, κοινωνικές και προσωπικές παραμέτρους, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των απόψεων των μαθητών για τον καλό μαθητή. Ακολούθως, περιγράφεται η μεθοδολογία διερεύνησης του θέματος. Η έρευνα, η οποία πληροί όλους τους μεθοδολογικούς όρους αξιοπιστίας και εγκυρότητας, διεξήχθη με τη συμμετοχή μαθητών από τα Δημοτικά Σχολεία, τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια της πόλης των Ιωαννίνων και της Ηγουμενίτσας. Τα ευρήματα παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον και ιδιαίτερα αυτά που αφορούν τις απόψεις των μαθητών για την κοινωνική συμπεριφορά του καλού μαθητή και, πιο συγκεκριμένα, αυτά που σχετίζονται με τη συνεργατικότητα, την αλληλεγγύη, τον σεβασμό στον άλλο, την απουσία βίας και την ορθολογική επικοινωνία. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με τα τελικά συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική αλληλεπίδραση, ρόλος μαθητή, καλός μαθητής

Abstract

The purpose of this paper is to investigate the opinions of students regarding the image they have formed of the characteristics of a good student. Initially, an introductory approach to the topic is made highlighting the role of the student and, in particular, the school, social and personal parameters which contribute to the formation of students' opinions about the good student. Next, the investigative methodology of the subject is described. The research, which meets all the methodological conditions of reliability and validity, was conducted with the participation of students from Primary schools, Junior High and Senior High schools of the city of Ioannina and Igoumenitsa. The findings are very interesting and especially those concerning the students' opinions on the social behavior of the good student and, more specifically, the findings related to cooperation, solidarity, respect for others, the absence of violence and rational communication. The presentation concludes with the final conclusions.

Key-words: social interaction, student role, good student

Εισαγωγικά

Ξεκινούμε με την παραδοχή ότι η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα κάθε ατόμου συνιστούν απόρροια αλληλεπίδρασής του με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, έχοντας ως υπόβαθρο τα ιδιαίτερα και αποκλειστικά γενετικά και κληρονομικά γνωρίσματα, τα οποία το προσδιορίζουν και το διαφοροποιούν από τα άλλα άτομα.

Κάθε άτομο, στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής επικοινωνίας του με τον φυσικό και κοινωνικό περιβάλλοντα χώρο, έρχεται αντιμέτωπο με πρόσωπα, αντικείμενα, αξίες, κανόνες, περιστάσεις, συναισθήματα και προσδοκίες. Μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τον οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον παίρνει σάρκα και οστά και ο ρόλος του μαθητή. Το κάθε άτομο που ζει και δρα σε ένα κοινωνικό σύστημα μαθαίνει έναν ή περισσότερους ρόλους, σύμφωνα με τη θέση που κατέχει στο σύστημα αυτό. Μέσα σε ένα οργανωμένο κοινωνικό σύνολο, ο καθένας προσδοκά μια συγκεκριμένη συμπεριφορά από τον φορέα του

ρόλου. Αλλά και ο ίδιος ο κάτοχος της θέσης ως φορέας του ρόλου αναμένει, επίσης, μια συγκεκριμένη συμπεριφορά από τους άλλους, καθώς και από τον εαυτό του. Αυτές οι προσδοκίες, πολλές φορές, λειτουργούν κανονιστικά για τον ρόλο αυτόν καθ' αυτόν. Υποχρεώνουν, δηλαδή, τον φορέα ή τον κάτοχο του ρόλου να εναρμονίζει τη συμπεριφορά του στο πλαίσιο του συγκεκριμένου ρόλου και να δρα συμμορφωτικά ως «εκτελεστικό όργανο» ή ως «εντολοδόχος», περιορίζοντας με τον τρόπο αυτό τις οποιεσδήποτε ατομικές πρωτοβουλίες ή δραστηριότητες (Hobmair, 2016, Konstantinou & Konstantinou, 2021, Κωνσταντίνου, 2015).

Ο ρόλος, δηλαδή, ως κοινωνικό δημιούργημα, είναι ένα πολύπλοκο, ανοιχτό και δυναμικό πλέγμα από κανόνες και προσδοκίες συμπεριφοράς, που αναγκάζει ή καθοδηγεί τον κάτοχο μιας κοινωνικής θέσης να αποφασίζει, με ποιον τρόπο θα υλοποιήσει τον ρόλο του σε κάθε δεδομένη περίσταση. Βέβαια, και αυτή ακόμη η τυπική δομή των ποικίλων ρόλων διαφοροποιείται από ρόλο σε ρόλο και δεν παραμένει σταθερή, ανάλογα και με τις επικρατούσες συνθήκες (Böhm1988, Κωνσταντίνου, 2015, Matthes, 1991).

Ως ρόλος, λοιπόν, ορίζεται εδώ το πλέγμα των κανόνων και των προσδοκιών συμπεριφοράς, που αναφέρονται για υλοποίηση στον κάτοχο μιας συγκεκριμένης θέσης σε μια κοινωνική ομάδα ή σε μια κοινωνία ευρύτερα. Ή, διαφορετικά, είναι τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτή την ιδιότητα ή, ακόμη, η μορφή που μπορεί να πάρει η δράση του ατόμου, όταν αυτό δρα αποκλειστικά με βάση τους κανόνες, από τους οποίους προσδιορίζονται τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του ως κατόχου μιας συγκεκριμένης κοινωνικής θέσης. Αυτό σημαίνει για τον μαθητή ότι ο ρόλος του καθορίζεται, σε έναν μεγάλο βαθμό, από τις προσδοκίες των παραγόντων επιρροής που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την οικογένεια, το σχολείο ως παιδαγωγικό και κοινωνικό θεσμό, δηλαδή, κατά κύριο λόγο, τους γονείς, τα αδέρφια, τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές, τη σχολική διοίκηση, την κοινή γνώμη κ.λπ., καθώς και από την ερμηνεία που ο ίδιος ο μαθητής δίνει στον ρόλο του (Böhm, 1988, Konstantinou & Konstantinou, 2021, Λιακοπούλου, 2024).

Ως κατακλείδα, σκοπός της έρευνάς μας είναι να διαπιστώσουμε αν όλες οι εμπειρίες και πρακτικές στο οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον έχουν επηρεάσει για το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον ρόλο τους και, ειδικότερα, τον ρόλο του καλού μαθητή. Διευκρινιστικά τονίζουμε ότι το επίθετο «καλός» από άποψη κοινωνιογλωσσική συνιστά

μια σύνθετη, γενική ή και ασαφή έννοια. Ωστόσο, για λόγους τεχνικούς, κατανόησης και ευχρηστίας, η χρήση της έννοιας αυτής θα επικεντρωθεί στο ποιοτικό και θετικό της περιεχόμενο, για το οποίο, αναμφίβολα, υπάρχει κοινή αντίληψη και παραδοχή ερμηνείας. Δηλαδή, με την έννοια «καλός» μαθητής, στην παρούσα χρήση, ορίζεται η καθ' όλα θετική και αποδεκτή συμπεριφορά του μαθητή, αναφορικά με τον ρόλο του ως μαθητής. Με άλλη, πιο αναλυτική, διατύπωση, με την έννοια «καλός» μαθητής αναφερόμαστε στη θετική και αποδεκτή ανταπόκρισή του στα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις, τις προσδοκίες, τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα και τις πρακτικές, που απορρέουν από τον ρόλο του ως μαθητής, και που σχετίζονται με το σχολείο, τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές του, τις εκπαιδευτικές και αξιολογικές διαδικασίες, τους σχολικούς κανόνες και, γενικότερα, το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του.

Σκοπός και μεθοδολογία έρευνας: Ερωτηματολόγιο

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο του θεωρητικού μέρους, με τη συγκεκριμένη έρευνα σκοπεύουμε να αναζητήσουμε εκείνες τις σχολικές, κοινωνικές και προσωπικές παραμέτρους που έχουν διαμορφώσει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την εικόνα του καλού μαθητή.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε τοπικό επίπεδο και λόγω του συγκεκριμένου δείγματος, η γενίκευση των αποτελεσμάτων διέπεται από κάποιους περιορισμούς. Ωστόσο, μέσα από τα ευρήματά της αναδεικνύεται μια συγκεκριμένη τάση ως προς τη σκοποθεσία της έρευνας. Επισημαίνουμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα συνιστά μια από τις πρώτες, αν όχι η πρώτη, απόπειρες διερεύνησης των απόψεων των μαθητών, σχετικά με την εικόνα που έχουν οι ίδιοι για τα χαρακτηριστικά του καλού μαθητή. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από είκοσι έξι (26) κλειστές ερωτήσεις τετράβαθμης κλίμακας Likert. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή το πρώτο δεκαήμερο Νοεμβρίου 2024 σε μαθητές ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου, Α΄, Β' και Γ' τάξης Γυμνασίου και Α', Β' και Γ' τάξης Γενικού Λυκείου των πόλεων των Ιωαννίνων και της Ηγουμενίτσας με τυχαία επιλογή των σχολείων. Το ερωτηματολόγιο, αφού πρώτα δοκιμάστηκε πιλοτικά σε μαθητές των σχολείων αυτών, στη συνέχεια, και μετά τη διόρθωση και την προσαρμογή του, διανεμήθηκε στο επιλεγμένο δείγμα για ανώνυμη συμπλήρωση, η οποία διήρκεσε περίπου δέκα (10) λεπτά και διεξήχθη με την παρουσία των ερευνητών, για να διευκρινι-

στούν τυχόν απορίες των μαθητών.

Στατιστικός έλεγχος: Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε έλεγχος της εσωτερικής συνέπειάς του και εξετάστηκε, κατά πόσο οι ερωτήσεις παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το αντικείμενο της έρευνάς μας. Η εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία των παραμέτρων, που δημιουργήθηκαν, εξετάστηκαν με τον συντελεστή άλφα του Cronbach. Ο δείκτης, λοιπόν, Cronbach's alpha βρέθηκε σε όλες τις ερωτήσεις μεγαλύτερος από το 0.7 και, συγκεκριμένα, η τιμή του είναι 0,858. Επομένως, αυτή η υψηλή τιμή του δείκτη, δίνει την ασφαλή μεθοδολογική δυνατότητα στο ερωτηματολόγιο να χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και συνέπεια και είναι, σε κάθε περίπτωση, αξιόπιστο και κατάλληλο για την ανάλυση των δεδομένων. Συνολικά, η ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έγιναν με το σύστημα SPSS.

Ως αρχικό εξεταστικό βήμα στο σημείο αυτό, επισημαίνουμε ότι ο στατιστικός έλεγχος ξεκινάει με τη σύγκριση των απόψεων των δύο φύλων, σε σχέση με τα γνωρίσματα του «καλού μαθητή». Κωδικοποιώντας, λοιπόν, τις απαντήσεις και εφαρμόζοντας το δίπλευρο t-test για ανεξάρτητα δείγματα, εξετάσαμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των δύο φύλων ($p\text{-value} < 0.05$). Από τον έλεγχο αυτό διαπιστώσαμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των κοριτσιών και των αγοριών σε οκτώ (8) ερωτήσεις (βλ. λεπτομερώς συμπεράσματα).

Ως δεύτερο ελεγκτικό βήμα, εξετάσαμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των μαθητών Δημοτικού Σχολείου, Γυμνασίου και Λυκείου. Από τη συγκεκριμένη εξέταση διαπιστώσαμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p\text{-value} < 0.05$) στις απόψεις των μαθητών μεταξύ των τριών σχολικών βαθμίδων σε δώδεκα (12) ερωτήσεις (βλ. λεπτομερώς συμπεράσματα).

Επιπρόσθετα και ως τρίτο ελεγκτικό βήμα, εξετάσαμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p\text{-value} < 0.05$) μεταξύ των απαντήσεων των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου με κριτήριο σύγκρισης των απόψεων τη χαμηλή ή υψηλή βαθμολογία τους. Από τον συγκεκριμένο στατιστικό έλεγχο προέκυψαν τέσσερις (4) διαφοροποιήσεις (βλ. λεπτομερώς συμπεράσματα).

Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

Δημογραφικά δεδομένα

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου, Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου ανήρθε στον αριθμό 246 και με απόλυτα και συμπτωματικά ισάριθμη συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών, δηλαδή 123 αγόρια και 123 κορίτσια. Επίσης, η ποσοστιαία εκπροσώπηση των τάξεων Α' Γενικού Λυκείου και Β' Γυμνασίου ήταν υψηλότερη σε σύγκριση με τις άλλες τάξεις (23,17 % και 21,95 % αντίστοιχα).

Οι απόψεις των μαθητών για τον καλό μαθητή

Στην παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων θα διαρθρώσουμε τις υποενότητες με βάση τις είκοσι έξι ερωτήσεις-παραμέτρους του ερωτηματολογίου. Καλός μαθητής είναι:

Αυτός που διαβάζει-μελετάει πολύ

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, οι απόψεις τους στο θέμα αυτό αναδεικνύουν ευδιάκριτα και με συντριπτικά θετικά ποσοστά τον παράγοντα μελέτη ως πολύ και αρκετά σημαντικό γνώρισμα ενός καλού μαθητή (59,76 % και 35,77 % αντίστοιχα).Τα πολύ μικρά ποσοστά στις διαβαθμίσεις «λίγο» (3,25 %) και «καθόλου» (1,22 %) δεν αφήνουν περιθώρια αμφισβήτησης και διαφορετικής ερμηνείας των παραπάνω ευρημάτων.

Αυτός που συμμετέχει τακτικά στο μάθημα

Και στο θέμα της συμμετοχής του μαθητή στο μάθημα αναδεικνύονται παρόμοια ποσοστά και, συγκεκριμένα, οι μαθητές θεωρούν με σαφή και συντριπτικά θετικά ποσοστά πολύ (56,91 %) και αρκετά σημαντικό γνώρισμα (38,21 %) για τον καλό μαθητή. Και εδώ τα πολύ μικρά ποσοστά στις διαβαθμίσεις «λίγο» (4,01 %) και «καθόλου» 0,8 %) δεν αφήνουν περιθώρια αμφισβήτησης και διαφορετικής ερμηνείας των παραπάνω ευρημάτων.

Αυτός που απαντάει σωστά στις ερωτήσεις του μαθήματος

Στο θέμα αυτό οι απόψεις των μαθητών αναδεικνύουν τη διαβάθμιση «αρκετά» ως την υψηλότερη (50 %), ακολουθούμενη από τη διαβάθμιση «πολύ» (24,8 %) και, ακολούθως, τη διαβάθμιση «λίγο» (21,5 %). Χωρίς αμφιβολία, και στο εύρημα αυτό υπερέχουν οι θετικές απόψεις για το γνώρισμα του καλού μαθητή στο θέμα «σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις», αλλά με μια αισθητή μείωση των ποσοστών.

Αυτός που κάνει σωστές ερωτήσεις στο μάθημα

Περίπου τα ίδια ποσοστά συναντάμε και στο θέμα αυτό, το οποίο έχει σχετικό περιεχόμενο με το προηγούμενο, με μια μικρή αλλά ευδιάκριτη διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, οι απόψεις των μαθητών αναδεικνύουν και εδώ τη διαβάθμιση «αρκετά» (44,31 %), αλλά ως δεύτερη διαβάθμιση, με βάση τα ποσοστά, εμφανίζεται η διαβάθμιση «λίγο» (25,60 %), ακολουθούμενη από τη διαβάθμιση «πολύ» (19,11 %) και τελευταία τη διαβάθμιση «καθόλου» (10,98 %). Αυτό σημαίνει ότι οι διαβαθμίσεις «λίγο» και «καθόλου», σύμφωνα με τα ποσοστά τους (άθροισμα 36,6 %), κάνουν αισθητή την παρουσία τους στο ζήτημα της διαφοροποίηση.

Αυτός που κάνει γρήγορα τις εργασίες των μαθημάτων στην τάξη

Στο θέμα της γρήγορης ανταπόκρισης στις εργασίες των μαθημάτων στην τάξη παρατηρούμε ανατροπή των ευρημάτων. Ειδικότερα, στο θέμα αυτό υπερτερεί σε ποσοστά η διαβάθμιση «λίγο» (36,73 %) και ακολουθούν οι διαβαθμίσεις «αρκετά» (27,35 %), «καθόλου» (18,37 %) και τελευταία η διαβάθμιση «πολύ» (17,55 %). Επομένως, οι μαθητές δεν θεωρούν πολύ και αρκετά σημαντικό το γνώρισμα αυτό για τον καλό μαθητή.

Αυτός που κάνει όλες τις εργασίες, που του αναθέτει ο δάσκαλος-καθηγητής του για το σπίτι

Στο ζήτημα της ανταπόκρισης των εργασιών για το σπίτι επανερχόμαστε στα συντριπτικά ποσοστά των πρώτων ευρημάτων. Οι απόψεις των μαθητών στο θέμα αυτό εμφανίζουν πολύ υψηλά ποσοστά στις διαβαθμίσεις «πολύ» και «αρκετά», που δεν αφήνουν περιθώρια διαφορετικών ερμηνειών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θεωρούν ότι το γνώρισμα αυτό εί-

ναι πολύ (57,32 %) και αρκετά (34,15 %) σημαντικό. Ενώ οι διαβαθμίσεις «λίγο» και «καθόλου» καταλαμβάνουν πολύ μικρά ποσοστά (7,32% και 1,22 % αντίστοιχα).

Αυτός που απομνημονεύει (αποστηθίζει) το μάθημα

Στο θέμα της απομνημόνευσης του μαθήματος οι απόψεις των μαθητών συγκλίνουν, με πολύ και αρκετά υψηλά ποσοστά, στο ότι είναι ένα ζήτημα που ισχύει στο ελληνικό σχολείο. Ειδικότερα, οι μαθητές, σύμφωνα με τις διαβαθμίσεις «αρκετά» (44,31 %) και «πολύ» (19,51 %) θεωρούν ότι η αποστήθιση θεωρείται ευδιάκριτο γνώρισμα του καλού μαθητή. Υπάρχει, βέβαια, και ένας αριθμός μαθητών, χωρίς να είναι αμελητέος, που θεωρεί ότι αυτό το γνώρισμα ισχύει λίγο (24,8 %) και καθόλου (11,38 %).

Αυτός που είναι υπομονετικός και επιμένει στις προσπάθειές του

Σύμφωνα με τα συντριπτικά ποσοστά του ευρήματος, οι μαθητές δηλώνουν ότι η υπομονή και η επιμονή είναι πολύ (63,82 %) και αρκετά (31,71 %) σημαντικά γνωρίσματα του καλού μαθητή. Τα ποσοστά αυτά είναι από τα υψηλότερα ευρήματα της έρευνας και, ειδικότερα, η διαβάθμιση «πολύ». Ενώ η διαβάθμιση «λίγο» εμφανίζει ποσοστά της τάξης του 3,66 %. Επομένως και σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, τα προσόντα αυτά θεωρούνται απαραίτητα και σημαντικά για να επιτύχει ένας μαθητής ευκολότερα τους σχολικούς του στόχους και να βρεθεί στην κατηγορία του «καλού μαθητή».

Αυτός που έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του

Από τα συντριπτικά ποσοστά του ευρήματος διαπιστώνεται ότι οι μαθητές ομολογούν ότι πολύ (56,91%) και αρκετά (33,33%) «η εμπιστοσύνη» στον εαυτό μας» θεωρείται ευδιάκριτο και απαραίτητο γνώρισμα του καλού μαθητή. Στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις των μαθητών στις διαβαθμίσεις «λίγο» και «καθόλου» εμφανίζονται με πολύ μικρά ποσοστά (6,91% και 2,85% αντίστοιχα).

Αυτός που παίρνει μεγάλους βαθμούς

Και στο εύρημα αυτό οι προτιμήσεις επικεντρώνονται με σαφήνεια στις διαβαθμίσεις «πολύ» (32,93%) και «αρκετά» (50,81%). Ωστόσο, η διαβάθμιση «αρκετά» έχει τον πρώτο λόγο, ενώ εμφανίζεται με ένα μικρότερο αλλά όχι αμελητέο ποσοστό και η διαβάθμιση «λίγο» (13,41%). Ενώ η διαβάθμιση «καθόλου» εμφανίζεται με το ποσοστό 2,85%. Επομένως, η παράμετρος «βαθμός» φαίνεται παγιωμένη στις αντιλήψεις των μαθητών ότι, δηλαδή, αποτελεί σημαντικό γνώρισμα για έναν καλό μαθητή.

Αυτός που βοηθάει τους συμμαθητές του, οι οποίοι χρειάζονται βοήθεια στις εργασίες στην τάξη

Με το θέμα αυτό υπεισερχόμαστε στις προσδοκίες των μαθητών αναφορικά με τη συμπεριφορά του καλού μαθητή απέναντι στους συμμαθητές του. Το συγκεκριμένο εύρημα δείχνει με συντριπτικά ποσοστά ότι οι μαθητές θα ήθελαν ο καλός μαθητής πολύ (43,9%) και αρκετά (39,43%) να βοηθάει τους συμμαθητές του, οι οποίοι χρειάζονται τη βοήθειά του στις εργασίες της τάξης. Ενώ υπάρχει και μια μικρή μειονότητα μαθητών (13,41%), η οποία δηλώνει ότι θα το ήθελε «λίγο» αυτό ως γνώρισμα του καλού μαθητή και «καθόλου» 3,25%.

Αυτός που βοηθάει τους συμμαθητές του στις σχολικές εργασίες εκτός σχολείου

Σε σχέση με το προηγούμενο εύρημα, οι απόψεις των μαθητών διαφοροποιούνται αρκετά όταν η βοήθεια του καλού μαθητή αφορά τις εργασίες εκτός σχολείου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές, με μικρότερα μεν αλλά, ασφαλώς, υψηλού βαθμού ποσοστά (πολύ 28,46% και αρκετά 36,59%), θεωρούν σημαντικό το γνώρισμα αυτό για τον καλό μαθητή. Η ποσοστιαία διαφοροποίηση ενδεχομένως να οφείλεται είτε στην αντικειμενικά μη εφικτή δυνατότητα της εξωσχολικής βοήθειας είτε γιατί εκτός σχολείου υπολογίζουν στη βοήθεια άλλων παραγόντων. Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται και από τις απόψεις των μαθητών που συνδέονται με τις διαβαθμίσεις «λίγο» (28,86%) και «καθόλου» (6,10%).

Αυτός που συνεργάζεται σωστά με τους συμμαθητές του

Το εύρημα, που αφορά και εδώ την αναμενόμενη συμπεριφορά του καλού μαθητή απέναντι στους συμμαθητές του, εμφανίζεται με συντριπτικά υψηλά ποσοστά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εκφράζουν την άποψη ότι η σωστή συνεργασία με τους συμμαθητές του είναι πολύ (47.97%) και αρκετά (40,65%) σημαντικό γνώρισμα του καλού μαθητή. Υπάρχει, βέβαια, και ένα μικρό ποσοστό μαθητών που θεωρεί αυτό το γνώρισμα ως λίγο σημαντικό (10,16%) και καθόλου (1,22%) για τον καλό μαθητή.

Αυτός που συνεργάζεται με τον δάσκαλο-καθηγητή του

Και στην παράμετρο «συνεργασία με τον εκπαιδευτικό» οι μαθητές δηλώνουν ότι αποτελεί σημαντικό γνώρισμα ενός καλού μαθητή, με τα ποσοστά να ανέρχονται στο 50% για τη διαβάθμιση «πολύ» και το 37,4% για τη διαβάθμιση «αρκετά». Υπάρχει, βέβαια, και ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 8,94% και 3,66% (αντίστοιχα), που δηλώνει ότι η συγκεκριμένη παράμετρος είναι λίγο και καθόλου σημαντική ως γνώρισμα του καλού μαθητή.

Αυτός που συμμετέχει στις δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. γιορτές κ.λπ.)

Από τη διασπορά των ποσοστών στις τέσσερις διαβαθμίσεις συμπεραίνει κανείς ότι οι απόψεις των μαθητών διίστανται στην παράμετρο «συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχολείου». Ειδικότερα, εδώ υπερέχει η διαβάθμιση «αρκετά» με ποσοστό 39,84 % και ακολουθούν οι διαβαθμίσεις «λίγο» με 28,05 %, η διαβάθμιση «πολύ» με 18,7 % και τελευταία η διαβάθμιση «καθόλου» με ποσοστό 13,41 %. Με άλλη πιο συγκεκριμένη διατύπωση, στην παράμετρο αυτή εμφανίζεται μια μικρή ποσοστιαία αθροιστική υπεροχή των θετικών έναντι των αρνητικών απόψεων. Δηλαδή, για τους μαθητές είναι ένα «ελαφρώς» σημαντικό γνώρισμα του καλού μαθητή η συμμετοχή του στις σχολικές δραστηριότητες.

Αυτός που εφαρμόζει τους σχολικούς κανόνες

Στο εύρημα, που αφορά την παράμετρο «εφαρμογή των κανόνων» στο σχολείο, οι μαθητές δείχνουν με σαφήνεια ότι είναι υπέρ της πειθαρχίας

ως χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός καλού μαθητή με συγκεκριμένα συντριπτικά ποσοστά της τάξης πολύ (55,69 %) και αρκετά (30,89 %). Ενώ μικρά είναι τα ποσοστά που αντιστοιχούν στις διαβαθμίσεις «λίγο» (8,64%) και «καθόλου» (4,88%). Το εύρημα αυτό, κατά τη γνώμη μας, συνιστά ένα είδος έκπληξης, θεωρώντας ότι οι μαθητές, λόγω των κινητικών τους αναγκών στην ηλικία αυτή, «αρέσκονται» περισσότερο να βρίσκονται πιο κοντά στην «ελευθερία κινήσεων» και λιγότερο στον περιορισμό της στην κοινωνική τους συμπεριφορά. Επομένως, εκλαμβάνουμε την προτίμηση αυτή ως ένδειξη ότι οι μαθητές είτε είναι εκ των προτέρων εξοικειωμένοι με τη διαδικασία της πειθαρχίας είτε γιατί θεωρούν την εφαρμογή των κανόνων ως μία διαδικασία που διασφαλίζει τις συνθήκες, προκειμένου να υλοποιούν τον μαθητικό τους ρόλο με ασφάλεια, πιο δημοκρατικά, πιο ισότιμα, πιο ειρηνικά και, τελικά, πιο αποτελεσματικά.

Αυτός που δεν χρησιμοποιεί ποτέ βία εναντίον των συμμαθητών του

Από τα πιο εντυπωσιακά ευρήματα στην έρευνά μας, από άποψη ποσοστιαίας εκπροσώπησης, αποτελούν οι απόψεις των μαθητών, που αφορούν τη «μη χρήση βίας εναντίον των συμμαθητών τους» ως σημαντικό και αναγκαίο γνώρισμα του καλού μαθητή. Η διαβάθμιση «πολύ» καταλαμβάνει εδώ το υψηλότερο ποσοστό (74,8 %), ακολουθούμενη από τη διαβάθμιση «αρκετά» (18,29 %), ενώ οι διαβαθμίσεις «λίγο» και «καθόλου» καταλαμβάνουν πολύ μικρά ποσοστά της τάξης του 5,3 % και 1,7 % αντίστοιχα.

Οι απόψεις των μαθητών στο ζήτημα αυτό αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, αναλογιζόμενοι τα συχνά και αυξημένα συμπτώματα άσκησης βίας μαθητών εναντίον των συμμαθητών τους, εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία έχουν λάβει ανησυχητική εξέλιξη και απασχολούν ιδιαίτερα τον τελευταίο καιρό τους εκπαιδευτικούς και όλους τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους στο ζήτημα αυτό. Πέραν της εκφρασμένης αυτής προσωπικής αντίληψης, πιθανολογούμε ότι στο ζήτημα αυτό οι μαθητές έχουν επηρεαστεί είτε γιατί είχαν μια άμεση ή έμμεση εμπειρία περιστατικού βίας είτε από την ιδιαίτερα μεγάλη προβολή του ζητήματος στα μέσα μαζικής επικοινωνίας και τα κοινωνικά δίκτυα.

Αυτός που είναι συνεπής και τα διεκπεραιώνει όλα στην ώρα τους

Χωρίς να είναι ποσοστιαία ισάξιο του προηγούμενου ευρήματος, ωστόσο

και εδώ το εύρημα, που αφορά την παράμετρο «συνεπής στη διεκπεραίωση των υποχρεώσεών του», είναι συντριπτικά υψηλό, της τάξης πολύ (59,76 %) και αρκετά (32,11 %), ενώ οι διαβαθμίσεις «λίγο» και «πολύ» εμφανίζονται με πολύ μικρά ποσοστά (7,33 % και 0,8 % αντίστοιχα). Επομένως, οι μαθητές θεωρούν αδιαμφισβήτητα σημαντικό προσόν τη συνέπεια για τον καλό μαθητή.

Αυτός που είναι ευγενικός με όλους

Παρόμοια ποσοστά με το προηγούμενο εύρημα παρατηρούμε και στη συγκεκριμένη παράμετρο, η οποία αφορά την ευγένεια του καλού μαθητή. Ειδικότερα, οι μαθητές είναι της άποψης ότι ένας καλός μαθητής οφείλει να είναι πολύ (58,9%) και αρκετά (33,8%) ευγενής απέναντι στους συμμαθητές του. Στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις των μαθητών στις διαβαθμίσεις «λίγο» και «καθόλου» αντιστοιχούν στα ποσοστά 4,9 και 2,4%. Συνεπώς, και το εύρημα αυτό εντάσσεται στα υψηλότερα και εντυπωσιακότερα από άποψη ποσοστιαίας εκπροσώπησης και βαρύτητας.

Αυτός που σέβεται και δεν προσβάλλει

Από άποψη αθροιστικής ποσοστιαίας εκπροσώπησης στη συγκεκριμένη παράμετρο έχουμε τα υψηλότερα ποσοστά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές είναι της άποψης ότι «ο σεβασμός και η απουσία προσβολής» συνιστά ένα πολύ (72 %) και αρκετά (24,4 %) σημαντικό προσόν για έναν καλό μαθητή, ενώ τα ποσοστά στις διαβαθμίσεις «λίγο» και «καθόλου» είναι σχεδόν ανεπαίσθητες (2,8 % και 0,8 % αντίστοιχα). Είναι ένα εντυπωσιακό εύρημα από άποψη δηλωμένης ποσοστιαίας εκπροσώπησης και θα υποστηρίζαμε, παιδαγωγικά και κοινωνικά, ότι αρκεί όχι μόνο ο καλός μαθητές αλλά και όλοι οι μαθητές να εφαρμόζουν στην πράξη και να επιδεικνύουν σεβασμό και να μην προσβάλλουν τους συμμαθητές και, γενικότερα, τους συνομιλητές τους στην κοινωνική επικοινωνία τους.

Αυτός που ζητάει συγγνώμη, όταν κάνει κάποιο λάθος

Και το παρόν εύρημα εντάσσεται στην κατηγορία των συντριπτικά υψηλών ποσοστών, εκπροσωπούμενο κυρίως από τις διαβαθμίσεις «πολύ (56,5%) και «αρκετά (34,6%), καθώς και από τις διαβαθμίσεις «λίγο» (7,7%) και «καθόλου» (1,2%). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θεωρούν ση-

μαντικό προσόν για έναν καλό μαθητή να ζητάει «συγγνώμη» όταν κάνει κάποιο λάθος.

Αυτός που δεν μιλάει επιπόλαια αλλά με επιχειρήματα

Στο συγκεκριμένο εύρημα παρατηρούμε ότι η διαβάθμιση «αρκετά» καταλαμβάνει το υψηλότερο ποσοστό (53, %), ακολουθούμενη από τη διαβάθμιση «πολύ» (28,5%) και τελευταίες τις διαβαθμίσεις «λίγο» και «καθόλου» με αντίστοιχα ποσοστά 15 % και 2,8% όχι ευκαταφρόνητα. Επομένως, και για την παράμετρο «δεν μιλάει επιπόλαια αλλά με επιχειρήματα» οι μαθητές εκφράζουν την άποψη ότι συνιστά σημαντικό προσόν για έναν καλό μαθητή.

Αυτός που κάνει αστεία

Από τα ποσοστά του παρόντος ευρήματος διαπιστώνουμε ότι για τους μαθητές η χρήση «αστείων» στην επικοινωνία είναι λίγο (40,2%) σημαντικό προσόν για έναν καλό μαθητή. Προφανώς, είναι η διαβάθμιση που υπερέχει, ακολουθούμενη από τις διαβαθμίσεις αρκετά (31,3%), καθόλου 16,3% και πολύ (12,2%).

Αυτός που είναι καλός στην παρέα

Από το εύρημα αυτό συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές θεωρούν αρκετά (42,7%) και πολύ (25,2%) ως σημαντικό προσόν για έναν καλό μαθητή να είναι καλός στην παρέα. Επομένως, με ευδιάκριτα υψηλά ποσοστά στις διαβαθμίσεις αυτές διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές επιζητούν ο καλός μαθητής να είναι «προσιτός» και «ευχάριστος» στην παρέα μαζί τους. Ωστόσο, υπάρχουν και οι διαβαθμίσεις «λίγο» (22,8%) και «καθόλου» (9,3%), οι οποίες δεν είναι αμελητέες ως έκφραση αρνητικής άποψης στο ζήτημα αυτό.

Αυτός που συμπεριφέρεται σωστά στους άλλους και όχι αυτός που έχει μεγάλους βαθμούς

Στο προτελευταίο εύρημα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές αρκετά (44,3%) και πολύ (40,7%) θεωρούν ότι καλός μαθητής είναι «αυτός που συμπεριφέρεται σωστά και όχι αυτός που έχει μεγάλους βαθμούς».

Είναι μια σαφής προτίμηση, η οποία δείχνει ότι οι μαθητές δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην κοινωνική συμπεριφορά παρά στις υψηλές επιδόσεις ενός καλού μαθητή. Η διαβάθμιση «λίγο» εκπροσωπείται με ένα, όχι αμελητέο, ποσοστό της τάξης του 11,4%, ακολουθούμενη από τη διαβάθμιση «καθόλου» (3,7%), που δείχνει ότι υπάρχουν και μαθητές για τους οποίους οι βαθμοί παίζουν «κάποιο» ρόλο για αυτούς.

Θέλεις να είσαι τέλειος μαθητής σε όλα στο σχολείο;

Στο τελευταίο εύρημα έχουμε σχεδόν τα ίδια ποσοστά εκπροσώπησης της άποψης των μαθητών με το προηγούμενο εύρημα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές, με συντριπτικά ποσοστά, εκφράζουν την άποψη ότι αρκετά (43,5%) και πολύ (41,9%) «θέλουν να είναι καλοί μαθητές σε όλα στο σχολείο». Με άλλα λόγια, οι μαθητές επιδιώκουν να εμφανίζουν μια θετική στάση στην εκπλήρωση των σχολικών τους υποχρεώσεων, γεγονός που, ασφαλώς, μπορεί να αξιολογηθεί ως μία θετική παιδαγωγική συμπεριφορά απέναντι στον εαυτό τους και όχι μόνο. Υπάρχει, βέβαια, και ένα, όχι ευκαταφρόνητο», ποσοστό της τάξης του 11% και 3,7%, που θεωρεί ότι αυτό λίγο και καθόλου συνιστά επιδίωξή τους.

Ερμηνεία και τελικά συμπεράσματα

Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την εικόνα που έχουν διαμορφώσει για τον «καλό μαθητή».

Ξεκινούμε τις πρώτες διαπιστώσεις από τα δεδομένα που ανέδειξε ο στατιστικός έλεγχος των απόψεων των μαθητών. Μια πρώτη διαπίστωση που οφείλουμε να επισημάνουμε είναι ότι από τη σύγκριση των απόψεων των δύο φύλων διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσά τους σε σχέση με οκτώ (8) ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν τη μελέτη των μαθημάτων, την επίδειξη υπομονής και επιμονής στις προσπάθειες, την καλοπροαίρετη παροχή βοήθειας, τη συνεργασία, την απουσία άσκησης βίας, τον σεβασμό στον άλλο, την απουσία προσβολής, την ευγένεια και την έκφραση συγγνώμης στο λάθος. Στις απαντήσεις τους οι μαθήτριες αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στα συγκεκριμένα γνωρίσματα του «καλού μαθητή», δείχνοντας, με την έννοια αυτή, μεγαλύτερη σημασία ή, ακόμη, και ευαισθησία στα θέματα αυτά. Επισημαίνοντας, επίσης, ότι τα συγκεκριμένα γνωρίσματα για κάθε προ-

σωπικότητα συνιστούν πολύ σημαντικές πτυχές της κοινωνικής συμπεριφοράς ενός ατόμου, απαραίτητες για τη ειρηνική, ευγενική, συνεργατική και δημιουργική συνύπαρξη των μελών μιας κοινωνίας.

Μια δεύτερη διαπίστωση, που, επίσης, οφείλουμε να αναδείξουμε σχετικά με τη σύγκριση των απόψεων των μαθητών στις τρεις σχολικές βαθμίδες, είναι η ακόλουθη. Από τον στατιστικό έλεγχο που έγινε προέκυψε ότι η διαφορά απόψεων εντοπίζεται σε δώδεκα (12) ερωτήσεις, που αναφέρονται στη σωστή απάντηση, στις σωστές ερωτήσεις στο μάθημα, στην απομνημόνευση, στους μεγάλους βαθμούς, στη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, στη συμμετοχή των σχολικών δραστηριοτήτων, στη μη χρήση βίας, στη συνέπεια, στη χρήση αστείων, στην καλή παρέα και στη τελειότητα του μαθητή σε όλα στο σχολείο. Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου συμφωνούν περισσότερο με τα παραπάνω γνωρίσματα του «καλού μαθητή» σε σχέση με τους μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου. Στις συγκεκριμένες συγκρίσεις στεκόμαστε ιδιαίτερα σε δύο και, συγκεκριμένα, στη μία που αποτελεί «απόκλιση», με βάση τα ισχύοντα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δηλαδή, σε αυτήν που οι μαθητές Δημοτικού Σχολείου εκφράζουν την άποψη ότι η αποστήθιση είναι πιο σημαντική ως γνώρισμα ενός «καλού μαθητή» σε σχέση με τους μαθητές Λυκείου, γνωρίζοντας ότι η απομνημόνευση συνιστά χαρακτηριστική συνθήκη της προετοιμασίας των μαθητών Λυκείου για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση αυτό συνιστά «απροσδόκητο» δεδομένο, γιατί δείχνει, ενδεχομένως, ότι η αποστήθιση καλλιεργείται ήδη από την πρώτη σχολική βαθμίδα.

Από τη σύγκριση των απόψεων των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου προέκυψαν, επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές στις ερωτήσεις που αφορούν τη διεκπεραίωση των εργασιών, τους μεγάλους βαθμούς, τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, στη συνέπεια και στην τελειότητα του μαθητή σε όλα. Στις απαντήσεις των συγκεκριμένων ερωτήσεων υπερέχουν στατιστικά οι μαθητές Λυκείου, αποδίδοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στα γνωρίσματα αυτά, τα οποία χαρακτηρίζουν την έννοια του «καλού μαθητή». Επισημαίνουμε ιδιαίτερα το γνώρισμα, που χαρακτηρίζει τη στόχευση των μαθητών για υψηλούς βαθμούς, προκειμένου να επιτύχουν αποτελεσματικότερα την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το οποίο, ασφαλώς, συνιστά χαρακτηριστική περίπτωση που αφορά σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές Λυκείου.

Μια τρίτη διαπίστωση αναφορικά με τον στατιστικό έλεγχο, σχετίζεται με τη σύγκριση των απόψεων των μαθητών με κριτήριο αναφοράς τη βαθμολογία. Από τον έλεγχο αυτό προέκυψαν τέσσερις (4) διαφοροποιήσεις. Οι μαθητές με χαμηλότερη βαθμολογία (κάτω από 16) συμφωνούν περισσότερο με τις τρεις (3) ερωτήσεις που αναφέρονται στις σωστές απαντήσεις, τη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και στην καλή παρέα. Ενώ οι μαθητές με υψηλότερη βαθμολογία (πάνω από 16) διαφοροποιούνται μόνο σε μία (1) απάντηση και, συγκεκριμένα, θεωρούν ότι το γνώρισμα που αφορά «τον τέλειο μαθητή σε όλα» συνιστά περισσότερο ιδιότητα του «καλού μαθητή». Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς, οι μαθητές με χαμηλότερες βαθμολογίες αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην κοινωνική αλληλεπίδραση, δηλαδή στη μεταξύ τους συναναστροφή, ενώ οι μαθητές με υψηλότερη βαθμολογία έχουν μεγαλύτερη τάση να θέλουν να είναι «τέλειοι μαθητές» σε όλα στο σχολείο. Ερμηνεύοντας το τελευταίο εύρημα, πιθανολογούμε ότι οι μαθητές με υψηλή βαθμολογία προφανώς αισθάνονται μεγαλύτερη πίεση ή έχουν πιο έντονη την ανάγκη τελειότητας σε όλους τους τομείς του σχολείου, ενώ οι μαθητές με χαμηλή βαθμολογία ίσως να μην αισθάνονται την πίεση ή την ανάγκη για τέτοιες προτεραιότητες.

Υπεισερχόμενοι στη συνολική εικόνα των ευρημάτων, καταλήγουμε στα ακόλουθα τρία σημαντικά συμπεράσματα:
Πρώτο, ότι οι μαθητές δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην εικόνα του «καλού μαθητή» που αφορά την κοινωνική συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές τους και, ειδικότερα, στα γνωρίσματα, τα οποία παρουσιάζονται εμφανώς με πάρα πολύ υψηλά ποσοστά προτίμησης, τα υψηλότερα της έρευνας, όπως είναι η μη προσβολή και ο σεβασμός στους συμμαθητές, η μη άσκηση βίας σε συμμαθητές, η ευγένεια απέναντί τους, το συλλογικό πνεύμα και η αλληλεγγύη σε αυτούς και, γενικότερα, η ανάδειξη μιας κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς απέναντί τους και απέναντι στον εκπαιδευτικό.

Στα ευρήματα με πολύ υψηλά ποσοστά και άξια μνημόνευσης και ανάδειξης συγκαταλέγονται και τα ευρήματα, που αφορούν τη συμπεριφορά του «καλού μαθητή» και τα οποία σχετίζονται με την τελειότητα του μαθητή σε όλα στο σχολείο και τη σωστή συμπεριφορά του απέναντι στους συμμαθητές του. Ειδικά το πρώτο αθροιστικό εύρημα (85,4 %), προφανώς, αναδεικνύει τα ευδιάκριτα υψηλά κίνητρα των μαθητών να συνδυάζουν τις υψηλές επιδόσεις με την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά.

Σχολιάζοντας τα παραπάνω ευρήματα, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι οι συγκεκριμένες απόψεις, οι οποίες πηγάζουν από τα σχετικά ευρήματα, αναδεικνύουν μια ευδιάκριτα θετική στάση των μαθητών απέναντι σε ζητήματα που αφορούν την κοινωνική συμπεριφορά του «καλού μαθητή» απέναντι στους συμμαθητές του. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, η οποία, με βάση σχετικές έρευνες, εμφανίζει συμπτώματα παρακμής και υποβάθμισης των κοινωνικών-ανθρωπιστικών αξιών, να εμφορούνται οι μαθητές από τέτοιες στάσεις ζωής, όπως είναι η συνεργατικότητα, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός στον άλλο, η απουσία βίας, η ορθολογική επικοινωνία και, γενικότερα, η βαρύτητα περισσότερο σε θέματα αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς παρά στους καλούς βαθμούς.

Δεύτερο, τα ευρήματα, τα οποία εκπροσωπούνται από πολύ υψηλά ποσοστά, αναδεικνύουν μια εικόνα του «καλού μαθητή» που συνδέεται άμεσα με τις επιδόσεις του στα μαθήματα. Τα γνωρίσματα αυτά αφορούν, ειδικότερα, την επίδειξη υπομονής και επιμονής στις προσπάθειες, ένα γνώρισμα με τα υψηλότερα ποσοστά εκπροσώπησης της διαβάθμισης «πολύ» και, συνολικά, της αθροιστικής ποσοστιαίας εκπροσώπησης «πολύ» και «αρκετά» (95,6%), τη μελέτη των μαθημάτων (95,5%), τη συμμετοχή του στο μάθημα (95%), τη συνέπεια στη διεκπεραίωση των υποχρεώσεων (92%), την εμπιστοσύνη στον εαυτό του (90,2%), τη συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό (87,4%), την εφαρμογή των σχολικών κανόνων (86,6 %) και τους μεγάλους βαθμούς (83,7%).

Τρίτο, ένα δεδομένο που αναδεικνύει την επίδραση κυρίως της σχετικής κουλτούρας που έχει αναπτυχθεί εξαιτίας του τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι αυτό, σύμφωνα με το οποίο, «καλός μαθητής» είναι αυτός που απομνημονεύει-αποστηθίζει το περιεχόμενο των μαθημάτων του (πολύ 19,5% + αρκετά 44,3% = 63,8%). Πάντως, μολονότι το εύρημα αυτό είναι αρκετά υψηλό, ωστόσο δεν είναι από τα υψηλότερα ευρήματα της έρευνας από άποψη ποσοστιαίας εκπροσώπησης. Σε κάθε περίπτωση, το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι μαθητές έχουν διαμορφώσει, σε αρκετά υψηλό ποσοστό, την άποψη ότι η απομνημόνευση συμβάλλει στο να επιτυγχάνει ο μαθητής «ευκολότερα» τους μαθησιακούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Υπάρχουν, βέβαια, και ευρήματα με ευδιάκριτα υψηλά ποσοστά, που εντάσσονται στην κατηγορία των αναμενόμενων και λογικά ερμηνευμένων «αυτονόητων» απαντήσεων με βάση και τη θεωρητική προσέγγιση που προηγήθηκε και τα οποία αφορούν τα γνωρίσματα του «κα-

λού μαθητή», όπως είναι οι σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις (74,8 %), η χρήση σωστών ερωτήσεων στα μαθήματα (63,4 %) και η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες (58,5 %).

Τα υπόλοιπα λιγοστά ευρήματα δείχνουν μια διαφορετική διάσταση των προτιμήσεων στους μαθητές, οι οποίοι δίνουν λιγότερη βαρύτητα στη σημαντικότητα των συγκεκριμένων γνωρισμάτων για τον «καλό μαθητή». Ειδικότερα, σε δύο ευρήματα τα ποσοστά δείχνουν οι περισσότερο αρνητικές ή ουδέτερες απόψεις των μαθητών για τα σχετικά ζητήματα να υπερέχουν ποσοτικά των θετικών απόψεων, όπως είναι η χρήση αστείων (56,5%) και η γρήγορη διεκπεραίωση των εργασιών στην τάξη (55,3%).

Συνοψίζοντας την ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας, επισημαίνουμε τα τρία τελικά συμπεράσματα, τα οποία, σε κάθε περίπτωση, αιτιολογούνται από τη θεωρητική ανάλυση που προηγήθηκε. Πρώτο, ότι οι μαθητές αναδεικνύουν ως πολύ σημαντικά γνωρίσματα του «καλού μαθητή» τη θετική και αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά του απέναντι στους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς (συλλογικότητα, συντροφικότητα, αλληλεγγύη, ευγένεια, σεβασμός στον άλλο, μη χρήση βίας κ.ο.κ.). Δεύτερο, ότι ο «καλός μαθητής» οφείλει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του ρόλου του ως μαθητής (συμμετοχή, διεκπεραίωση εργασιών, εφαρμογή κανόνων, συνέπεια στις υποχρεώσεις κ.ο.κ.). Και τρίτο, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλλιεργήσει στους μαθητές συγκεκριμένη στάση σε ζητήματα που αφορούν τη βαθμοθηρία (διεκδίκηση υψηλών επιδόσεων) και τη μάθηση (π.χ. αποστήθιση περιεχομένου μαθημάτων).

Βιβλιογραφία

Böhm, W. (1988). Wörterbuch der Pädagogik. Kröner.

Hobmair, H. (2016). Pädagogik. EINS- Stam.

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

Konstantinou, I., Tsatsouli, A. & Logotheti, S. (2023). Student opinions of humor in educational communication In Open Journal For Educational Research (OJER), ISSN (Online) 2560-5313/2023, 7(1), pp. 37-52. https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0701.04037c.

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

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

Λιακοπούλου, Μ. (2024). ΣΧΟΛΕΙΟ & ΑΛΛΑΓΗ: Ακούγοντας αυτούς που κάνουν την αλλαγή να συμβεί. Gutenberg.

Matthes, A. (1991). Schulische Sozialisation als fachspezifische Sozialisation: Der Zusammenhang von kognitiver und moralischer Sozialisation im Hinblick auf die Identitätsbildung der Schüler. Dr. N. Brockmeyer.

Προσωπικοί αναστοχασμοί υποψήφιων δασκάλων με βάση εκπαιδευτική ταινία για το έργο του Célestin Freinet

Πέτρος Πασχαλίδης
ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
eled0147@uowm.gr

Μενέλαος Τζιφόπουλος
ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
mtzifopoulos@uowm.gr

Περίληψη

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με τις επιλογές, τις πρακτικές και τις στάσεις τους απέναντι στη σύγχρονη διδασκαλία. Οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί εισέρχονται στην εκπαίδευση με διαφορετικές αφετηρίες, κίνητρα και αξίες, αλλά και εσωτερικευμένες εμπειρίες από τον ρόλο τους ως μαθητές/τριες. Οι προϋπάρχουσες πεποιθήσεις λειτουργούν ως φίλτρα, μέσα από τα οποία αντιλαμβάνονται την αποτελεσματική διδασκαλία και διαμορφώνουν εικόνες για τον μελλοντικό τους εαυτό ως εκπαιδευτικοί. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι αναστοχασμοί των εκπαιδευτικών -ήδη από την αρχική τους εκπαίδευση- αποτελεί στοιχείο κλειδί για την επαγγελματική τους μάθηση. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, 54 φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στο πλαίσιο του κατ' επιλογήν υποχρεωτικού μαθήματος «Σχολική Παιδαγωγική: Θεωρία του σχολείου» (ΥΕ 138)», στη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου 2024-25, κλήθηκαν να καταγράψουν τους προσωπικούς τους αναστοχασμούς, έπειτα από την παρακολούθηση της ταινίας «Το Σκασιαρχείο» (L'École buissonnière, 1949), με σενάριο βασισμένο στο έργο του Παιδαγωγού Célestin Freinet. Οι φοιτητές/τριες τοποθέτησαν τον εαυτό τους -υποθετικά- στη θέση του δασκάλου της ταινίας, ο οποίος αξιοποιεί της αρχές του κινήματος της Νέας Αγωγής. Οι αναστοχασμοί των φοιτητών/τριών παρουσιάζονται μέσω Θεματικής Ανάλυσης, με τη διαμόρφωση ενός περιληπτικού πίνακα κωδικών και θεμάτων και αντίστοιχων αποσπασμάτων. Στόχος ήταν η διερεύνηση στοιχείων της (προ)επαγγελ-

ματικής ταυτότητας των φοιτητών/τριών μέσα από τους προσωπικούς αναστοχασμούς τους σε θέματα Σχολικής Παιδαγωγικής. Οι ποιοτικές αναλύσεις εστιάζουν (α) στα συναισθήματά τους, (β) στις παιδαγωγικές και διδακτικές τους μεθόδους, (γ) στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στο σχολείο της Γαλλίας, και (δ) στις απόψεις τους σε θέματα διαμόρφωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί, προσωπικοί αναστοχασμοί, επαγγελματική μάθηση, Célestin Freinet

Abstract

Teachers' professional identity is directly related to their choices, practices, and attitudes towards modern teaching. Pre-service teachers enter education with different starting points, motivations, and values, as well as internalized experiences from their role as students. These pre-existing beliefs act as filters through which they perceive effective teaching and form images of their future selves as educators. In such a context, teachers' reflections—even from their initial training—are a key element for their professional learning. Taking the above into consideration, 54 students of the Department of Primary Education at the University of Western Macedonia (Florina, Greece), as part of the elective mandatory course "School Pedagogy: Theory of the School", during the spring semester of 2024-25, were asked to record their personal reflections after watching the film "The Rebel School" (L'École buissonnière, 1949), whose screenplay is based on the work of the Educator Célestin Freinet. The students hypothetically placed themselves in the position of the teacher in the film, who applies the principles of the New Education movement. Students' reflections are presented through Thematic Analysis, with the creation of a summary table of codes and themes and corresponding excerpts. The aim was to explore aspects of students' (pre)professional identity through their personal reflections on issues of school pedagogy. The qualitative analyses focus on (a) their feelings, (b) their pedagogical and teaching methods, (c) the difficulties they encountered in French school, and (d) their references to issues related to the formation of their professional identity.

Key-Words: Pre-service teachers, personal reflections, professional learning, Célestin Freinet

Οι αναστοχασμοί στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Η έρευνα που έχει παραχθεί στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, σε διεθνές επίπεδο, έχει αναδείξει τον προβληματισμό αναφορικά με τα εφαρμοσμένα μοντέλα Πρακτικής Άσκησης στις σχολές που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς. Σταδιακά, παρατηρείται μία μετατόπιση, με αντίστοιχη εξασθένιση των γραμμικών μοντέλων Πρακτικής Άσκησης, που εστίαζαν, κυρίως, στη μετάδοση ενός συνεκτικού –ή και συμπαγούς χωρίς περιθώρια συζήτησης και αλλαγών- θεωρητικού πλαισίου για τη διδασκαλία, βάσει του οποίου οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί, οργάνωναν, μετέπειτα, τις διδακτικές και εκπαιδευτικές τους πρακτικές (Αυγητίδου et al., 2016). Μοντέλο, δηλαδή, ξεκομμένο από τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα· από το τι συμβαίνει στο σχολείο και στις σχολικές τάξεις. Άλλοτε, πάλι, φαίνεται ότι επικρατούσε το μοντέλο της μαθητείας, βάσει του οποίοι οι υποψήφιοι/ες δάσκαλοι/ες υπό την καθοδήγηση έμπειρων δασκάλων, παρατηρούν διδακτικές πρακτικές, που στην πορεία εφαρμόζουν στις δικές τους τάξεις. Ένα μοντέλο, συνεπώς, εργαλειοποίησης της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών μεθόδων, στη λογική της «συνταγογράφησης» συγκεκριμένων «φαρμάκων», που δίνονται στους/τις μαθητές/τριες από τους/τις εκπαιδευτικούς, μακριά από το κοινωνικό, πολιτισμικό και σύγχρονο -κάθε φορά- εκπαιδευτικό πλαίσιο (Darling-Hammold & Brandsford, 2005).

Σε μια εξελικτική πορεία των μοντέλων Πρακτικής Άσκησης, διαπιστώνεται ότι από το 1980 κι έπειτα γίνεται προσπάθεια αναδιαμόρφωσης των μεθόδων που εφαρμόζονται στην κατάλληλη προετοιμασία των υποψήφιων δασκάλων. Η μετατόπιση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί «δραστική», καθώς, πλέον, οι στρατηγικές επικεντρώνονται στην άμεση σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη, μέσα από εκπαιδευτικούς που -ως δρώντα υποκείμενα- συζητούν τη σχετική εκπαιδευτική και παιδαγωγική θεωρία, ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας, αλλά και κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη, και αναδιαμορφώνουν το εκπαιδευτικό τοπίο με αναστοχαστικές πρακτικές. Οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί ως στοχαζόμενοι/ες δάσκαλοι/ες, έχουν κοινωνικά τοπο-

θετημένες πρακτικές που εφαρμόζουν, στοχασμούς βάσει κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου και φωτίζουν δικές τους παραδοχές και απόψεις, αλλά και ζητήματα εκπαιδευτικής πρακτικής, που μπορεί να λανθάνουν στις προσωπικές θεωρίες και κρύβονται κάτω από την επιφάνεια του «παγόβουνου» που λέγεται επαγγελματική μάθηση (Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2020).

Πολλοί οι ορισμοί που έχουν, ωστόσο, δοθεί στην έννοια του αναστοχασμού, εκκινώντας από τον Schon (1987), ο οποίος εστιάζει στη στοχαστική άσκηση των φοιτητών/τριών, με στόχο τη διαμόρφωση επαγγελματιών που -μέσω δυναμικά διαλογικών και διαλεκτικών ασκήσεων- θα αναστοχάζονται για το επάγγελμά τους, θέτοντας ερωτήματα και λαμβάνοντας συνειδητές αποφάσεις, επιδρώντας στις προσωπικές θεωρίες τους (Adler, 1991). Από το 1980 έως και σήμερα, οι περισσότεροι ορισμοί για τον αναστοχασμό μένουν σε μία νέα/αναπλαισιωμένη κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω της εμπειρίας και στη δυναμική αλληλεπιδραστική σχέση αναστοχασμού που οδηγεί στη μάθηση, και μάθησης που οδηγεί σε αναστοχασμό (Moon, 2007). Επίσης, γίνεται αναφορά στην έννοια της αλλαγής του/της εκπαιδευτικού μέσω του αναστοχασμού, αποτελώντας μια εσωτερική διεργασία που επιδρά θετικά στην προσωπική και επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (Nguyen et al., 2014), μια αλλαγή που προϋποθέτει συνειδητή αναστοχαστική σκέψη, που φωτίζει πτυχές «σύγκρουσης» των εκπαιδευτικών για τις θεωρίες και τις πρακτικές τους (Αυγητίδου et al., 2016). Στόχος, βέβαια, είναι η προβολή των γνώσεων, παραδοχών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το έργο τους, μέσα από κριτικό πρίσμα. Βρίσκοντας, συνεπώς, τα σημεία εκείνα που προβληματίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς, και μέσω μιας «επίπονης» διαδικασίας συνειδητοποίησης έρχονται να τα εξετάσουν κριτικά. Ο αναστοχασμός φαίνεται να διαμορφώνει -εξελικτικά- την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Hsieh, 2015).

Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών -είτε υπηρετούντων είτε υποψηφίων- ενεργοποιεί τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και ανασύρει στην επιφάνεια στοιχεία των προσωπικών τους εκπαιδευτικών θεωριών, που θεωρούνται άρρητες και «ροκανίζουν» τη βελτίωση της επαγγελματικής τους μάθησης. Αφορούν σε πεποιθήσεις και παραδοχές, που, πολλές φορές, μέσω βιώματος, κατασταλάζουν στις θεωρίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Αυτές οι θεωρίες είτε συμβάλλουν στην επαγγελματική τους μάθηση είτε αποτελούν παράγοντα αναστολής της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Η προσωπική εκπαιδευτική θεωρία είναι ένα σύνθετο μείγμα

από βιώματα που έχουμε ως μαθητές/τριες, φοιτητές/τριες, και ως εκπαιδευτικοί που διαμορφώνουμε ένα ισχυρό πλέγμα γνώσεων και, κυρίως, πεποιθήσεων για τη διδασκαλία, με επιστημολογικές βάσεις που δύσκολα, πολλές φορές, αναγνωρίζονται και αλλάζουν (Maaranen & Stenberg, 2017). Ακόμα, η προσωπική εκπαιδευτική θεωρία περιλαμβάνει και ζητήματα συναισθηματικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους, όπως και ζητήματα ηθικής (Johnston, 1994· Buitink 2009).

Στη σχετική βιβλιογραφία, τονίζεται η σπουδαιότητα του συστηματικού αναστοχασμού, που συμβάλλει στη συζήτηση και ανάδειξη στοιχείων της διδασκαλίας από τους/τις εκπαιδευτικούς, όχι όμως στη λογική της άμεσης και γρήγορης λύσης (Korthagen & Vasalos, 2005). Η συστηματική, δομημένη αναστοχαστική σκέψη βοηθάει τον/την εκπαιδευτικό να διαμορφώσει τα επαγγελματικά του «εργαλεία» μέσω αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Korthagen, 2001), μέσα από οπτικοακουστικό υλικό που θα συλλέξει ο/η εκπαιδευτικός, αναστοχαστικά ημερολόγια, portfolio με διδακτικές πρακτικές (Gelfuso & Dennis, 2014). Με γνώμονα αυτά τα εργαλεία, οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται με βάση την εμπειρία τους, αξιολογούν αυτή την εμπειρία, ώστε να αντιληφθούν σε βάθος τις διδακτικές πρακτικές, τις πεποιθήσεις τους και τις αρχικές σκέψεις και υποθέσεις τους, που εδράζονται στις πρότερες εμπειρίες τους (Körkkö et al., 2016).

Αρκετά είδη αναστοχασμών αναφέρονται στη βιβλιογραφία, ένα από τα οποία είναι και ο κριτικός αναστοχασμός. Αποτελεί ένα εξελιγμένο είδος αναστοχασμού ενδεδυμένο με πρακτικές που διαμορφώνουν τον/την εκπαιδευτικό μέσα από κοινωνική και πολιτική τοποθέτηση, διαμορφώνοντας τον επαγγελματισμό του, μέσα από δυναμικά μεταγνωστικές διαδικασίες (Larivee 2000· Schön 2017). Η συστηματική εμπλοκή των υποψήφιων εκπαιδευτικών με πρακτικές κριτικού αναστοχασμού οδηγεί στη μετασχηματίζουσα μάθηση, σε μάθηση που δεν είναι απλώς κατανόηση της δράσης, αλλά κριτική προσέγγιση και τοποθέτηση πάνω στη δράση (Foucault 1982). Ο κριτικός αναστοχασμός σχετίζεται με ζητήματα ιδεολογικής τοποθέτησης των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους, με στόχο την επίτευξη δυναμικών παρεμβάσεων.

Στη σχετική βιβλιογραφία, ο προσωπικός αναστοχασμός, ωστόσο, φαίνεται να αποτελεί την πιο πρόσφορη μορφή αναστοχασμού για την ανάπτυξη ικανοτήτων στη διδασκαλία και σε παιδαγωγικά ζητήματα για τους/τις εκπαιδευτικούς Οι ερευνητές/τριες υποστηρίζουν ότι η προσωπική αναστοχαστική σκέψη είναι η καλύτερη μέθοδος ανάπτυξης ικα-

νοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond & Richardson, 2009· Gutierez, 2015). Κι αυτό γιατί, προσφέρονται ευκαιρίες για επαγγελματική μάθηση μέσω μιας διαδικασίας αυτοαναστοχασμού. Λαμβάνοντας υπόψη το εύρημα αυτό, η έρευνα που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια διερευνά προσωπικούς αναστοχασμούς με στόχο την επαγγελματική μάθηση υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Η συζήτηση, ωστόσο, περιστρέφεται στο πώς θα βρεθούν τα κατάλληλα εργαλεία και οι αντίστοιχες μέθοδοι αναστοχασμού για τη δομημένη παρατήρηση διδασκαλιών από τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς. Η έρευνα περιστρέφεται στα εργαλεία, που θα βοηθήσουν στη συζήτηση αντιφατικών στοιχείων για τη διδασκαλία μέσω καθοδήγησης και αναστοχαστικής πρακτικής, που θα αμφισβητεί τις παγιωμένες αντιλήψεις και τις υποσυνείδητες παραδοχές των εκπαιδευτικών (Orland-Barak & Yinon, 2007). Μία καλή πρακτική, για παράδειγμα, σχετίζεται με ένα portfolio δραστηριοτήτων αναστοχασμού, βάσει του οποίου οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί θα σημειώνουν αναλυτικά τον τρόπο διδασκαλίας, θα το τεκμηριώνουν, δίνοντας έμφαση στη βιωμένη εμπειρία της διδασκαλίας, ώστε όλη αυτή η γνώση και η πρακτική να γίνει ορατή. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται η επαγγελματική μάθηση και η αυτονομία του/της εκπαιδευτικού (Toom et al., 2015).

Σε μια τέτοια λογική, ο στόχος είναι η απομάκρυνση από τα περιγραφικά μοντέλα αναστοχασμού, βάσει των οποίων ο/η εκπαιδευτικός αρκείται, απλώς, στην περιγραφή συνθηκών μιας σχολικής τάξης ή σε αναφορές για τις διδακτικές πρακτικές. Ο περιγραφικός, άλλωστε αναστοχασμός (descriptive reflection) μένει σε ένα πρώτο-επιφανειακό επίπεδο, στο «τι συνέβη» μέσα σε μία τάξη και όχι στο πώς αυτή η κατάσταση-συνθήκη μπορεί να ερμηνευθεί και να πλαισιωθεί κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά (Τζιφόπουλος, 2024).

Η ταινία «Σκασιαρχείο» ως αφόρμηση για αναστοχασμό: Η δραστηριότητα

Στο πλαίσιο του προπτυχιακού μαθήματος 4ου εξαμήνου «Σχολική Παιδαγωγική: Θεωρία του Σχολείου», στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης οι φοιτητές/τριες έρχονται σε επαφή με τη θεωρία και τα μοντέλα αναστοχασμού, με στόχο την ενίσχυση της επαγγελματικής τους μάθησης και την ισχυροποίηση των παιδαγωγικών και διδακτικών εργαλείων, που θα τα αξιοποιήσουν, μελλοντικά, τόσο στις πρακτικές ασκή-

σεις όσο και στο έργο τους ως εκπαιδευτικοί. Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου 2025, οι φοιτητές/τριες παρακολούθησαν την εκπαιδευτική ταινία «Το Σκασιαρχείο» (L'École buissonnière, 1949), με σενάριο βασισμένο στο έργο του Γάλλου Παιδαγωγού Célestin Freinet. Έπειτα από σχετική συζήτηση στην ολομέλεια και σε ομάδες εργασίας, οι φοιτητές/τριες, ατομικά, κλήθηκαν να καταγράψουν τους προσωπικούς τους αναστοχασμούς. Στόχος ήταν να τοποθετήσουν τον εαυτό τους -υποθετικά- στη θέση του δασκάλου της ταινίας (του Pascal), που αξιοποιεί της αρχές του κινήματος της Νέας Αγωγής.

Αναφορικά με την ταινία, η πλοκή της τοποθετείται μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, σε ένα μικρό χωριό της Γαλλίας. Σ' αυτό το χωριό ο Pascal, ένας νέος δάσκαλος αντικαθιστά τον προηγούμενο δάσκαλο, που συνταξιοδοτείται. Ο Pascal, φέρνει στο σχολείο καινοτόμες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, μακριά από το παραδοσιακό σχολείο της αποστήθισης και των αυστηρών πειθαρχικών μέσων. Λαμβάνει υπόψη τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών του, και μέσω ανακαλυπτικής μάθησης, εξατομίκευσης, αλλά και διαφοροποίησης οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση και με την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας εκείνης της εποχής (π.χ. φωτογραφία, τυπογραφία) (Λάχλου et al., 2017).

Μέσω της ταινίας, αποτυπώνονται οι αρχές του κινήματος της Νέας Αγωγής και, ειδικότερα, οι μέθοδοι του Célestin Freinet. Πολλές οι δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει ο νέος δάσκαλος τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό χώρο, τις παγιωμένες αντιλήψεις για τα οφέλη του παραδοσιακού σχολείου όσο και την νοοτροπία των κατοίκων του χωριού, που θεωρούν τις δραστηριότητες του Pascal, ότι δεν αφορούν στο μάθημα, αλλά είναι ένα είδος «σκασιαρχείου». Ο εκπαιδευτικός είναι κοντά στους μαθητές του, αντιμετωπίζοντας ωστόσο τη δυσκολία να προσεγγίσει έναν μόνο μαθητή, τον Albert. Στο τέλος, οι μέθοδοι του γίνονται αποδεκτές και από τη δασκάλου του σχολείου, δυναμώνοντας τις παιδαγωγικές πρακτικές τους, στο όνομα του σχολείου που έχει στο κέντρο του το παιδί.

Με αφόρμηση το παραπάνω πλαίσιο οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να πάρουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού Pascal, και να σκεφτούν όπως αυτός, γράφοντας έναν δικό τους προσωπικό αναστοχασμό (100-150 λέξεων), με σκέψεις για το νέο σχολείο και το πώς θα αντιμετωπίσει αυτές τις συνθήκες. Κι αυτό γιατί, βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας, γίνεται αντιληπτό ότι προσωπικά αναστοχαστικά κείμενα, διάλογοι, συζητήσεις,

συνεντεύξεις, ομαδικές/συνεργατικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικό υλικό, οπτικοακουστικό υλικό, βινιέτες, αποτελούν βασικά εργαλεία για τον αναστοχασμό υποψήφιων εκπαιδευτικών (Arslan, 2019)

Η εκφώνηση της δραστηριότητας ήταν η εξής: «Δημιουργούμε, ατομικά, έναν προσωπικό/διαλογικό αναστοχασμό (100-150 λέξεων), με αφόρμηση την εκπαιδευτική ταινία «Το σκασιαρχείο», έχοντας τον ρόλο του νέου δασκάλου (Pascal). Δες ξανά την ταινία για να βοηθηθείς: (δόθηκε το αντίστοιχο link).

Η έρευνα

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση στοιχείων (προ)επαγγελματικής ταυτότητας προπτυχιακών φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (ΠΔΜ), μέσα από τους προσωπικούς αναστοχασμούς τους με αφόρμηση την εκπαιδευτική ταινία «Το Σκασιαρχείο». Επιμέρους στόχος ήταν η ενίσχυση των αναστοχαστικών προσεγγίσεων υποψήφιων εκπαιδευτικών, μέσα από κείμενα προσωπικού αναστοχασμού, που περιέχουν σκέψεις, συναισθήματα, προσωπικούς διαλόγους, φόβους, αγωνίες και ερωτήματα που θέτουν στον εαυτό τους ως εκπαιδευτικοί.

Η δραστηριότητα δεν στοχεύει στην απλή περιγραφή καταστάσεων, αλλά σε έναν διάλογο των φοιτητών/τριών με τον εαυτό τους, εστιάζοντας στις απόψεις τους για τη διδασκαλία στο πλαίσιο του Κινήματος της Νέας Αγωγής. Η δραστηριότητα εστιάζεται στην προσωπική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού, στις προσωπικές εμπειρίες και θεωρίες του/της, σε συναισθήματα και στις εκτιμήσεις των αλλαγών· δηλαδή, στην αναδόμηση του εαυτού (ενδ. Van Manen, 1995· Morley & Dunstan, 2013· Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2020).

Η έρευνα βασίστηκε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια συναισθήματα προβάλλουν οι προπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες του ΠΤΔΕ ΠΔΜ, παίρνοντας τον ρόλο του δασκάλου της ταινίας «Το Σκασιαρχείο»;
2. Σε ποιες διδακτικές-παιδαγωγικές μεθόδους αναφέρονται οι προπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες του ΠΤΔΕ ΠΔΜ, παίρνοντας τον ρόλο του δασκάλου της ταινίας «Το Σκασιαρχείο»;
3. Ποιες δυσκολίες-προκλήσεις σημειώνουν οι προπτυχιακοί/ές φοιτη-

τές/τριες του ΠΤΔΕ ΠΔΜ, παίρνοντας τον ρόλο του δασκάλου της ταινίας «Το Σκασιαρχείο»;
4. Ποια ζητήματα επαγγελματικής μάθησης ανακινούνται από τους/τις προπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες του ΠΤΔΕ ΠΔΜ, παίρνοντας τον ρόλο του δασκάλου της ταινίας «Το Σκασιαρχείο»;

Μεθοδολογία

Για τις ανάγκες της έρευνας αξιοποιήθηκαν 54 αναστοχαστικά κείμενα φοιτητών/τριών, τα οποία κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν μέσω της Θεματικής Ανάλυσης (Thematic Analysis) (Braun & Clarke 2006). Οι ερευνητές ήρθαν σε επαφή με το σχετικό «υλικό» (1ο στάδιο: εξοικείωση), έπειτα διαμορφώθηκαν οι κωδικοί (περιγραφικού & ερμηνευτικού τύπου) (2ο στάδιο: κωδικοποίηση: δημιουργία κωδικών) και από αυτούς διαμορφώθηκαν τα θέματα (3ο στάδιο: μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα). Ακολούθησε το 4ο στάδιο, δηλαδή η ερμηνεία των θεμάτων και κωδικών, και στο 5ο στάδιο, η παρουσίαση-συζήτηση των σχετικών ευρημάτων. Συγκεκριμένα, προέκυψαν 6 θέματα (1. Συναισθήματα, 2. Διδακτικές-Παιδαγωγικές προσεγγίσεις, 3. Δυσκολίες, 4. Σχέση δασκάλου-μαθητή, 5. Στόχοι-Επιδιωκόμενα αποτελέσματα, 6. Ζητήματα επαγγελματικής μάθησης).

Στο πλαίσιο διασφάλισης ζητημάτων δεοντολογίας, οι φοιτητές/τριες υπέγραψαν έντυπο συγκατάθεσης στην έρευνα, ενημερώθηκαν για τον σκοπό της και διατηρήθηκε η ανωνυμία τους, καθώς ο κάθε αναστοχασμός έχει έναν κωδικό αριθμό (από το 1 έως το 54). Επίσης, τηρήθηκαν οι αρχές της εσωτερικής αξιοπιστίας, καθώς ο κάθε ερευνητής διαμόρφωσε το δικό του σύστημα κωδικών και θεμάτων, κι έπειτα αυτά συζητήθηκαν, ώστε να υπάρχει συναίνεση στο τι διαβάστηκε, κωδικοποιήθηκε, και για να διαμορφωθεί ο περιληπτικός πίνακας με τα θέματα. Δηλαδή, και οι δύο ερευνητές είχαν τον ρόλο του κωδικογράφου (Bryman, 2016, σ. 419).

Οι ποιοτικές αναλύσεις: Προσωπικοί αναστοχασμοί φοιτητών/τριών

1ο Θέμα: Συναισθήματα

Οι φοιτητές/τριες τοποθετώντας τους εαυτούς τους στον ρόλο του δασκάλου Pascal, μέσα από τους διαλογικούς-προσωπικούς τους αναστοχα-

σμούς αναφέρονται στα συναισθήματά τους τόσο στην αρχή, όταν κλήθηκαν να αναλάβουν μία τάξη, που είχε παραδοσιακή οπτική, με παιδιά που είχαν φόβο στα μάτια τους όσο και στη διάρκεια της πορείας τους ως δάσκαλοι, όταν θα έπρεπε να προσαρμόσουν τις διδακτικές πρακτικές τους. Οι φοιτητές/τριες αναφέρουν συναισθήματα, όπως άγχος για την πρώτη ημέρα στο μικρό σχολείο στην επαρχεία της Γαλλίας, δισταγμό για το αν θα ήταν επαρκείς, και θα ανταποκρίνονταν αποτελεσματικά στον ρόλο τους, ανυπομονησία για το πώς θα διαμορφωνόταν το σχολικό κλίμα μέσα και έξω από την τάξη: «Κατά τις πρώτες μου μέρες στο σχολείο, παρατήρησα, πως τα παιδιά είχαν αποκτήσει μια διαφορετική εκπαιδευτική φιλοσοφία, από αυτήν που ήθελα να εντάξω στη διδασκαλία τους. Αυτό το γεγονός, μου προκάλεσε άγχος και αγωνία, για το αν θα κατάφερνα να προκαλέσω το ενδιαφέρον τους, στις νέες μου τεχνικές» (Φ21).

Πίνακας 1: *1ο Θέμα*

1ο Θέμα	**Κωδικοί**
Συναισθήματα	Άγχος Δισταγμός Ανυπομονησία Χαρά Ικανοποίηση Υπερηφάνεια Αίσθηση ικανοποίησης

Ακόμα, αναφέρουν ότι όταν τα κατάφερναν, ένιωθαν χαρά. Χαρά, για παράδειγμα, που κατάφεραν να εντάξουν τον Albert στις δραστηριότητες της τάξης, καθώς αυτός ο μαθητής ασχολήθηκε με τη φωτογραφία. Ικανοποίηση, επίσης, από το γεγονός ότι και οι γονείς σταδιακά αντιλήφθηκαν τον σημαντικό ρόλο αυτού του σχολείου και της ενεργού εμπλοκής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: «Χάρηκα που μπόρεσα να συμπεριλάβω στην εκπαιδευτική διαδικασία τον Αλμπέρ και μπόρεσε να συμμετέχει στην έρευνα, αλλά και στη συγγραφή της ιστορίας που τους ανέθεσα» (Φ2).

2ο Θέμα: Διδακτικές-Παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Μέσα από τους προσωπικούς αναστοχασμούς τους, οι συμμετέχοντες/ουσες φαίνεται να αντιλήφθηκαν τις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας

που αξιοποίησε ο Pascal. Ειδικότερα, αναφέρουν παιδοκεντρικές προσεγγίσεις, και ειδικότερα ομαδικές/συνεργατικές δραστηριότητες, όπως η διαμόρφωση της σχολικής εφημερίδας με τις ιστορίες των παιδιών (π.χ. για τα σαλιγκάρια, ιστορίες μυστηρίου, κυνηγών, μαγειρικής): «Πρότεινα λύσεις και έδωσα ερεθίσματα στα παιδιά, ώστε να ασχοληθούν το καθένα με τα ενδιαφέροντα του και με τον καιρό έγιναν πιο ενεργοί και συμμετείχαν όλοι σε κάθε δραστηριότητα της τάξης, όπως στη δημιουργία της σχολικής εφημερίδας για την οποία κάθε παιδί συνέλλεξε πληροφορίες και προβληματίστηκε θετικά» (Φ32). Στόχος, αναφέρουν, είναι η ελευθερία στην έκφραση και ο πλουραλισμός απόψεων: «Αποφάσισα να τους βοηθήσω να ξεκινήσουν να εκφράζονται ελεύθερα μέσα από ποικίλες τεχνικές, οι οποίες απέδωσαν καρπούς» (Φ1).

Πίνακας 2: *2ο Θέμα*

2ο Θέμα	**Κωδικοί**
Διδακτικές-Παιδαγωγικές προσεγγίσεις	Παιδοκεντρικές προσεγγίσεις Ομαδικές/συνεργατικές δραστηριότητες Βιωματική μάθηση Παιχνίδι Αξιοποίηση τεχνολογίας της εποχής (φωτογραφία/ τυπογραφία) Μάθηση μέσω ανακάλυψης Πειράματα (π.χ. ηλεκτρισμός) Εξατομίκευση

Επίσης, δίνουν έμφαση στη βιωματική μάθηση και στο παιχνίδι, μέσα από το οποίο ανακαλύπτουν και οικοδομούν γνώση. Μεγάλη έμφαση δίνουν στην αξιοποίηση της τεχνολογίας της εποχής, όπως ήταν η φωτογραφία και η τυπογραφία. Τονίζεται, ακόμα, η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, επιχειρώντας ως εκπαιδευτικοί τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Αρκετές είναι οι αναφορές και για τη μάθηση μέσω ανακάλυψης και πειράματος (π.χ. ηλεκτρισμός), καθώς φαίνεται ότι οι φοιτητές/τριες επηρεάστηκαν από την προσπάθεια του Pascal να εισάγει τα παιδιά στην έννοια του ηλεκτρισμού, μέσα από το πείραμα στο ποτάμι, που αρχικά συμμετείχαν το αγόρια κι έπειτα και τα κορίτσια. Μια τέτοια δραστηριότητα αναφέρεται ότι δίνει επιπλέον κίνητρο για συμμετοχή και μάθηση: «Η εργασία στο ποτάμι τους κινητοποίησε» (Φ14). Στα παραπάνω, προστίθεται η συμβολή της εξατομικευμένης μάθησης,

καθώς θέλουν ως εκπαιδευτικοί να δίνουν έμφαση στις δυνατότητες και ανάγκες του κάθε παιδιού.

3ο Θέμα: Δυσκολίες

Στο 3ο θέμα, μέσω της Θεματικής Ανάλυσης, οι φοιτητές/τριες τονίζουν αρκετές δυσκολίες που ανέκυψαν, όταν ανέλαβαν (υποθετικά) να διδάξουν στο σχολείο στο μικρό χωριό της Γαλλίας. Σημειώνουν ότι ο χώρος του σχολείου δεν ήταν παιδαγωγικά διαμορφωμένος, για να υποστηρίξει την παιδοκεντρική μάθηση. Για παράδειγμα, η διάταξη των θρανίων ήταν μετωπική, υποστηρίζοντας τη δασκαλοκεντρική μάθηση, με μια έδρα του δασκάλου, που θεωρείται για τον συνταξιούχο εκπαιδευτικό της ταινίας ως «σύμβολο» που δεν πρέπει να καταστραφεί: «Με το που μπήκα στην τάξη, ήξερα ότι οι δυσκολίες θα ήταν μεγάλες, οι μαθητές ήταν πειθαρχημένοι σαν στρατιώτες, η θέση του εκπαιδευτικού ήταν κυρίαρχη και αμετάκλητη, ενώ άλλοι μαθητές είχαν απλά εγκαταλείψει την ιδέα του σχολείου» (Φ50).

Πίνακας 3: *3ο θέμα*

3ο Θέμα	**Κωδικοί**
Δυσκολίες	*Ο χώρος του σχολείου* *Διάταξη θρανίων* *Έδρα ως «σύμβολο»* *Αρχές παραδοσιακού σχολείου* *Αποστήθιση* *Αυταρχισμός* *Νοοτροπία διευθυντή και δασκάλας* *Πειθαρχία* *Η κοινωνία δεν είναι έτοιμη για αλλαγή*

Ένα άλλο θέμα σχετίζεται με τις αρχές του παραδοσιακού σχολείου, όπως είναι η μάθηση μέσω αποστήθισης, με συγκεκριμένο παράδειγμα ενός παιδιού στην ταινία, που αναφέρει πληροφορίες για τον Καρλομάγνο, τον Βασιλιά των Φράγκων, χωρίς όμως να τις κατανοεί. Προβληματίζει, ιδιαίτερα, τους υποψήφιους και τις υποψήφιες εκπαιδευτικούς, αυτό που αντίκρισαν όταν πήγαν πρώτη μέρα στο σχολείο, τον υπό συνταξιοδότηση δάσκαλο να φωνάζει, να βάζει σε σειρά τα παιδιά, τα οποία έπρεπε να πειθαρχήσουν απόλυτα. Ένας φοιτητής σημειώνει ότι όλες αυτές οι δυσκολίες που αντιμετώπισε ως δάσκαλος, σ' αυτό το μικρό χωριό της Γαλλίας, δείχνει μία κοινωνία που αντιστέκεται στην αλλαγή ή δεν ξέρει πώς να τη δεχθεί.

4ο Θέμα: Σχέση δασκάλου-μαθητή

Μέσα από το 4ο θέμα, φωτίζεται το ζήτημα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των σχέσεων που διαμορφώνονται μέσα σε ένα άκρως λειτουργικό σχολικό περιβάλλον. Οι φοιτητές/τριες, έχοντας τον ρόλο του δασκάλου της ταινίας, δανείζονται τα λεγόμενά του και προχωρούν τη σκέψη του, τονίζοντας ζητήματα εμπιστοσύνης στη σχολική τάξη. Αναφέρουν ότι εμπιστεύτηκαν τους μαθητές τους, τους αποδέχθηκαν, με στόχο τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος. Σημειώνουν, ακόμα, τη σημαντική συμβολή της αγάπης μέσα στην τάξη, που βοηθάει στην καλύτερη και πιο ειλικρινή επικοινωνία.

Πίνακας 4: *4ο θέμα*

4ο Θέμα	**Κωδικοί**
Σχέση δασκάλου-μαθητή	*Διαμόρφωση θετικού κλίματος* *Εμπιστοσύνη* *Αποδοχή του κάθε παιδιού* *Περιβάλλον ασφάλειας* *Αλληλεπίδραση που στηρίζεται στην αγάπη* *Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος/ καθοδηγητής* *Εμπνέει* *Ακούει τα παιδιά* *Συζητά μαζί τους*

Ο Pascal, όπως φαίνεται, είναι ένας εκπαιδευτικός που καθοδηγεί και συμβουλεύει. Σημειώνει μία φοιτήτρια, ότι θέλει να εμπνέει τους μαθητές, μέσα από συζητήσεις, ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, σημειώνουν, σ' αυτήν την υποθετική-φανταστική συνθήκη αναστοχασμού, ότι ακούν τους μαθητές τους, τις φωνές τους, τις απόψεις τους και δεν επιβάλλουν τη δική τους άποψη.

Μία φοιτήτρια δανείζεται λόγια από τη σκηνή, που ο Pascal αναφέρεται στα ποδήλατα, με αφορμή συγκεκριμένο ποδηλατικό αγώνα που εκείνη την περίοδο λάμβανε χώρα στο χωριό και, λέει συγκεκριμένα: «Εσείς θα μου πείτε πρώτα τι ξέρετε για το ποδήλατο, κι εγώ έπειτα θα σας πω τα υπόλοιπα…» (Φ15). Οι μαθητές, σημειώνεται, ότι πρέπει να μιλούν για αυτά που τους αρέσουν. Μόνο τότε μπορεί προκύψει ουσιαστικό μάθημα: «Αν τους αφήσω να μιλήσουν για όσα αγαπούν, τότε θα συμμετέχουν· εκεί αρχίζει το αληθινό μάθημα» (Φ4).

5ο Θέμα: Στόχοι-Επιδιωκόμενα αποτελέσματα

Ως δάσκαλοι σε επαρχία της Γαλλίας, μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, ακολουθώντας τις αρχές του σχολείου που δίνει έμφαση στο παιδί, στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντά του, οι φοιτητές/τριες τονίζουν την ενεργή εμπλοκή στο μάθημα, μέσα από παρότρυνση, κινητροδότηση και επιβράβευση των προσπαθειών των παιδιών, τα οποία ζωγραφίζουν, ανακαλύπτουν επιγραφές παλιών κτιρίων του χωριού, τυπώνουν τα κείμενά τους, τις ιστορίες τους, βρίσκουν λύση σε πειράματα. Όλα αυτά, για τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες εντάσσονται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στόχος τους είναι, όπως σημειώνουν, η μάθηση να λαμβάνει υπόψη την εμπειρία των παιδιών, και αυτή την εμπειρία να την εμπλουτίζουν στη διδασκαλία μέσα από δραστηριότητες: «Το μάθημα δεν είναι τετράδιο και πίνακας· είναι το ποτάμι, η φύση, το βίωμα. Αυτό θέλω να μεταφέρω στην τάξη μου» (Φ53).

Πίνακας 5: *5ο θέμα*

5ο Θέμα	**Κωδικοί**
Στόχοι-Επιδιωκόμενα αποτελέσματα	Εμπλοκή στο μάθημα Παρότρυνση Επιβράβευση Διαφοροποίηση διδασκαλίας Μάθηση μέσα από την εμπειρία Έξω από την αίθουσα

6ο θέμα: Ζητήματα επαγγελματικής μάθησης

Το τελευταίο θέμα αποτελεί τον πυρήνα της εν λόγω έρευνας, καθώς ανασύρθηκαν κωδικοί που αφορούν στην επαγγελματική μάθηση των φοιτητών/τριών. Το πώς, δηλαδή, αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους με στόχο τη συνεχή ανάπτυξή τους. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα προβληματίστηκαν ιδιαίτερα για την καταλληλότητα των διδακτικών μεθόδων.

Πίνακας 6: *6ο θέμα*

6ο Θέμα	**Κωδικοί**
Ζητήματα επαγγελματικής μάθησης	Προβληματισμός για την καταλληλότητα των μεθόδων Ανάγκη για εξέλιξη και αλλαγή Αγωνία για την εμπλοκή των παιδιών στη διδασκαλία Θέλω να τους προσεγγίσω διαφορετικά Αλλαγή-διαμόρφωση παραδοχών Τώρα το κατάλαβα (…) Ερωτήματα στον εαυτό (self) Θα τα καταφέρω; Πώς θα αλλάξω κάτι;

Ο προβληματισμός τους αφορούσε στο αν οι μέθοδοι αυτές είναι αποτελεσματικές και μπορούν να βοηθήσουν τους ίδιους, αλλά και τους μαθητές τους να εξελιχθούν. Θέτουν ερωτήματα στον εαυτό τους για το αν μπορούν να είναι αποτελεσματικοί και αν μπορούν να προσεγγίσουν και να εμπλέξουν τα παιδιά στη διδασκαλία, με διαφορετικό τρόπο, από τον συνηθισμένο. Λέξεις ή φράσεις όπως, «τώρα το κατάλαβα», «ναι, νιώθω διαφορετικά», «αντιλήφθηκα πια ότι...», αποτελούν στοιχεία που διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, μέσα από την αλλαγή η επανατοποθέτηση των παραδοχών τους σε ένα νέο εννοιολογικό πλαίσιο: «Νομίζω ότι χρειάζεται χρόνος και κόπος για να χτίσει κανείς σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές. Πως θα καταφέρω άραγε εγώ να το αλλάξω αυτό; Μάλλον πρέπει να προσπαθήσω λίγο παραπάνω» (Φ29).

Επίσης, οι φοιτητές/τριες έθεσαν ερωτήματα στον εαυτό τους, για το αν θα τα καταφέρουν, πώς θα γίνουν επαρκείς εκπαιδευτικοί, πώς θα συμβαδίσουν με τις ανάγκες των παιδιών που διδάσκουν, πώς θα καταφέρουν να αλλάξουν πράγματα στην εκπαίδευση: «Αναρωτιέμαι αν θα καταφέρω να δώσω σε κάθε παιδί τη φροντίδα που χρειάζεται· κάθε μέρα μαθαίνω κι εγώ μαζί τους» (Φ8).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί, από τους προσωπικούς αναστοχασμούς τους, «φωτίζουν» πτυχές του εαυτού τους και της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Συγκεκριμένα, τοποθετήθηκαν σε μία υποθετική κατά-

σταση, έχοντας τον ρόλο του δασκάλου της ταινίας «Το Σκασιαρχείο», που βασίζεται στο εκπαιδευτικό έργο του Γάλλου Παιδαγωγού Célestin Freinet. Αναφορικά, με το 1ο ερευνητικό ερώτημα, οι συμμετέχοντες/ουσες εκφράζουν τα συναισθήματά τους όταν για πρώτη φορά αντίκρισαν τους μαθητές τους, όταν τους είδαν να φοβούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις, όταν κουβαλούσαν τον φόβο που τους προκάλεσε το παραδοσιακό σχολείο. Ιδιαίτερες είναι οι αναφορές τους σε συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης όταν, όπως αναφέρουν, προσπάθησαν αρκετά, και αυτό είχε αποτέλεσμα, μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες, και όταν αντιλήφθηκαν ότι οι μαθητές ικανοποιήθηκαν από όλη τη βιωματική διαδικασία, στην οποία ενεπλάκησαν. Στοιχείο που συνδέεται με το 2ο ερευνητικό ερώτημα, καθώς οι προσωπικοί αναστοχασμοί έχουν πολλές αναφορές σε παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους. Οι φοιτητές/τριες αναφέρονται στην ανακαλυπτική μάθηση και στη μάθηση μέσω της τεχνολογίας της εποχής (π.χ. τυπογραφία).

Απαντώντας στο 3ο ερευνητικό ερώτημα, μέσα από τα προσωπικά, αναστοχαστικά τους κείμενα αναφέρονται σε δυσκολίες που αντιμετώπισαν σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά στον χώρο του σχολείου και την υλικοτεχνική του υποδομή, που δεν ευνοούσε τις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, βάσει του Κινήματος της Νέας Αγωγής. Το δεύτερο επίπεδο εστιάζει στο συμπεριφορικό κομμάτι, σε ζητήματα πειθαρχίας, ποινών και της παραδοσιακής νοοτροπίας για τη μετάδοση και όχι την οικοδόμηση της γνώσης.

Η δραστηριότητα αυτή με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες συνέβαλε, σημαντικά, στη συζήτηση για ζητήματα επαγγελματικής μάθησης και ταυτότητας, καθώς οι φοιτητές/τριες, προσεγγίζοντας το 4ο ερευνητικό ερώτημα, φάνηκε να «βυθίζονται» στον εαυτό τους και να προβληματίζονται για την περαιτέρω εξέλιξή τους τόσο σε ζητήματα διδακτικής όσο και σε ζητήματα παιδαγωγικής υφής. Στοιχείο που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης είναι οι ερωτήσεις που θέτουν οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί στον εαυτό τους στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους μάθησης, για το αν θα τα καταφέρουν και πώς μπορούν να προσελκύσουν ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών τους.

Βασικά στοιχεία που τόνισαν στην έρευνα οι φοιτητές/τριες ήταν: (α) ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού ως συνοδοιπόρου: «Η διδασκαλία δεν είναι εξουσία, είναι σχέση – μια διαδρομή που τη μοιράζεσαι με τα παιδιά», (2) η ανάγκη απομάκρυνσης από τον αυταρχισμό, που οδηγεί στη συμμετοχή: «Δεν χρειάζεται να με φοβούνται· θέλω να νιώ-

θουν πως μπορούν να πουν τη γνώμη τους», (3) η αξία του κάθε παιδιού, καθώς πρέπει να εκκινούμε από τον μαθητή: «Ξεκίνησα από αυτά που τους αρέσουν –τις εικόνες, τα ζώα– και το μάθημα πήρε άλλη μορφή», και, βέβαια, (4) ο μετασχηματιστικός ρόλος του αναστοχασμού, ως δυναμικής μεθόδου για συνειδητοποίηση και αλλαγή: «Μαθαίνω μαζί τους - αυτό είναι που με κάνει δασκάλα».

Μέσα, λοιπόν, από τους προσωπικούς αναστοχασμούς, επιδιώξαμε να εστιάσουμε σε ζητήματα διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας υποψήφιων εκπαιδευτικών (Beauchamp & Thomas, 2009), καθώς αυτή φαίνεται να αποτελεί μια δυναμική διαδικασία επιδράσεων και αλληλεπιδράσεων. Στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα εξωτερικά ερεθίσματα, όπως είναι οι εμπειρίες ζωής των υποψήφιων εκπαιδευτικών, και οι παράγοντες που αφορούν στη συναισθηματική τους ανάπτυξη (Rodgers & Scott, 2008). Θα πρέπει να τονιστεί ότι η ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται τόσο μέσω των διαφόρων μορφών εμπειριών στην εκπαιδευτική τους πρακτική όσο και στον τρόπο με τον οποίο νοηματοδούνται από τους ίδιους αυτές οι εμπειρίες. Γι' αυτό και πρέπει να δίνεται έμφαση σ' αυτή τη νοηματοδότηση μέσα από διάφορες μορφές αναστοχαστικών δράσεων.

Βιβλιογραφία

Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. Journal of Education for Teaching, 17(2), 139–150.

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.

Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., & Τσάφος, Β. (Επιμ.). (2016). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται. Προτάσεις υποστήριξης της Πρακτικής τους Άσκησης. 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.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.

Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. Teaching and Teacher Education, 25(1), 118–127.

Darling-Hammold, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do. Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? Educational Leadership, 66(5), 46–53.

Foucault, M. (1982). The subject and power. Beyond Structuralism and Hermeneutics. Harvester Wheatsheaf.

Gelfuso, A., & Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. Teaching and Teacher Education, 38, 1–11.

Gutierez, S. B. (2015). Teachers' reflective practice in lesson study: A tool for improving instructional practice. Alberta Journal of Educational Research, 61(3), 314–328.

Hsieh, B. (2015). The importance of orientation: Implications of professional identity on classroom practice and for professional learning. Teachers and Teaching, 21(2), 178–190.

Johnston, S. (1994). Conversations with student teachers—enhancing the dialogue of learning to teach. Teaching and Teacher Education, 10(1), 71–82.

Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. Teaching and Teacher Education, 55, 198–206.

Korthagen, F. (2001). A reflection on reflection. Linking practice and theory (pp. 67–84). Routledge.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. Teachers and Teaching, 11(1), 47–71.

Λάχλου, Σ., Μπαλτάς, Χ., & Καρακατσάνη, Δ. (Επιμ.). (2017). Célestin Freinet: Θεσμική και Κριτική Παιδαγωγική. Για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο. Οι Εκδόσεις των Συναδέλφων.

Larivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 1(3), 293–307.

Maaranen, K., & Stenberg, K. (2017). Portraying reflection: The contents of student teachers' reflection on personal practical theories and practicum experience. Reflective Practice, 18(5), 699–712.

Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. Journal of Radiotherapy in Practice, 6(4), 191–200.

Morley, C., & Dunstan, J. (2013). Critical reflection: A response to neoliberal challenges to field education? Social Work Education, 32(2), 141–156.

Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T., & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. Medical education, 48(12), 1176–1189.

Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. Teaching and Teacher Education, 23(6), 957–969.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Handbook of research on teacher education (pp. 732–755). Routledge.

Schön, D. A. (2017). The reflective practitioner: How professionals think in action. Routledge.

Shön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner. Jossey-Bass Publishers.

Toom, A., Husu, J., & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. European Journal of Teacher Education, 38(3), 320–340.

Τζιφόπουλος, Μ. (2024) Γράμμα από τον μελλοντικό μου εαυτό: Αναστοχασμοί των υποψήφιων δασκάλων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας για το επάγγελμά τους μέσα από τις φανταστικές αφηγήσεις τους. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης & Χ. Ζάραγκας (Επιμ.), Πρακτικά του 12ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Τόμος Α΄ (σσ. 836–854).

Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. Teachers and Teaching, 1(1), 33–50.

Yalcin-Arslan, F. (2019). Reflection in pre-service teacher education: exploring the nature of four EFL pre-service teachers' reflections. Reflective Practice, 20(1), 111–124.

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

Ελένη Φουντά
1ο Πειραματικό Γυμνάσιο Χανίων
elenifounta@hotmail.com

Περίληψη

Κατά το σχολικό έτος 2024-2025 σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μια πρόταση εξοικείωσης των μαθητών/-τριών με την ποιητική γραφή στο πλαίσιο του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής και Ρητορικής του 1ου Πειραματικού Γυμνασίου Χανίων. Καθώς διαπιστώθηκε στους/στις μαθητές/-τριες μια δυστοκία στην παραγωγή ποιητικού λόγου, έγινε προσπάθεια να ξεπεραστεί μέσα από παιγνιώδεις μορφές ποίησης, που σταδιακά και με αύξοντα βαθμό δυσκολίας ενέπλεξαν ευχάριστα τα παιδιά στη δημιουργική ποιητική διαδικασία. Λιγότερο ή περισσότερο διαδεδομένες ποιητικές μορφές (ακροστιχίδες, λίμερικ, ποιήματα diamante, χαϊκού, τάνκα, καταλογική ποίηση, ποιητικές βιογραφίες, blackout poetry, cut-up poetry, καλλιγράμματα κ.ά.) κίνησαν το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών, ώστε να ασχοληθούν με τη συγγραφή τους, ενώ παράλληλα επιχειρήθηκε η εξοικείωση με το ύφος και την ποιητική γραφή καταξιωμένων ελλήνων ποιητών, καθώς ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/-τριες να γράψουν ποιήματα-κέντρωνες από συρραφή στίχων γνωστών ποιημάτων. Συγχρόνως τα παιδιά πειραματίστηκαν με τις ψηφιακές εκδοχές κάποιων από τις προαναφερθείσες ποιητικές μορφές (digital blackout poetry, digital poetry tiles), κεντρίστηκε η προσοχή τους από νεότερες ασυνήθιστες ποιητικές εκδοχές (magic 9, blitz poems, ποιήματα 3^3) και βίωσαν το δημιουργικό κλίμα ενός ποιητικού εργαστηρίου μέσω της συζήτησης-ανατροφοδότησης και αυτο/ετεροαξιολόγησης των παραγόμενων κειμένων, επισημαίνοντας τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες τους. Οι ημερολογιακές καταγραφές της διδάσκουσας μέσω της επισταμένης παρατήρησης της ποιητικής συγγραφικής πορείας των παιδιών έδειξαν τη σταδιακή κατάκτηση των στόχων της εξοικείωσης και ενεργούς συμμετοχής στην παραγωγή ποιητικού λόγου, της αφύπνισης λογοτεχνικού ενδιαφέροντος

και της καλλιέργειας ποιητικού γραμματισμού, με αποτέλεσμα οι μαθητές/-τριες μέσα από τις παιγνιώδεις και με συγκεκριμένη δομή ποιητικές μορφές να μεταβούν στην ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων, σκέψεων και προβληματισμών, καθώς και στην υιοθέτηση της ποιητικής γραφής ως μέσου εφηβικής αυτοέκφρασης. Παράλληλα προτείνονται περαιτέρω τρόποι αξιοποίησης της παραγωγής ποιητικού λόγου σε ποικίλες περιστάσεις και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα, εκτός του μαθήματος της λογοτεχνίας.

Λέξεις-κλειδιά: Ποιητικός γραμματισμός, ψηφιακός γραμματισμός, παιγνιώδεις μορφές ποίησης, αυτοέκφραση, φιλαναγνωσία, δημιουργική γραφή

Abstract

During the last school year (2024-2025), a project aimed at familiarizing students with poetic writing was designed and implemented within the Creative Writing and Rhetoric Club of the 1st Experimental Junior High School of Chania. As students were observed to experience difficulty in producing poetic discourse, this challenge was addressed through playful poetic forms which gradually, and with increasing levels of difficulty, engaged them in the creative process. Various poetic forms, both widely known and less common (such as acrostics, limericks, diamante poems, haiku, tanka, list poems, poetic biographies, blackout poetry, cut-up poetry, calligrams, etc.), stimulated students' interest in poetry writing. At the same time, students were introduced to the style and poetic writing of established Greek poets by composing cento poems created through the combination of verses of well-known poems. In parallel, students experimented with digital versions of poetic forms (digital blackout poetry, digital poetry tiles), were introduced to newer and unconventional formats (magic 9, blitz poems, 3^3 poems), and experienced the collaborative atmosphere of a poetry workshop through discussion, feedback, and self- and peer-assessment of their texts, focusing on both strengths and weaknesses. The teacher's reflective journal, based on systematic observation of students' poetic writing development, demonstrated the gradual achievement of the project's objectives: active engagement in poet-

ic production, the awakening of literary interest, and the development of poetic literacy. Through playful yet structured poetic forms, students progressively moved toward freer expression of emotions, thoughts, and concerns, ultimately adopting poetic writing as a meaningful medium of adolescent self-expression. Finally, the project suggests further ways of integrating poetic production into diverse educational contexts and across subject areas beyond the literature class.

Key-Words: Poetic literacy, digital literacy, playful poetic forms, self-expression, reading engagement, creative writing

Εισαγωγή

Ο ρυθμός, η εικονοποιία, το πυκνό περιεχόμενο, το διεισδυτικό ύφος, η επανάληψη, η μεταφορική χρήση της γλώσσας, η αμφισημία, ο συμβολισμός, η ειρωνεία, η ενεργοποίηση αισθήσεων και συναισθηματικών αντιδράσεων είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά του ποιητικού λόγου (Αρσενίου, n.d.) που συμβάλλουν στην απόλαυσή του ή/αλλά και στη δυσκολία κατανόησής του ανάλογα με τον βαθμό ποιητικής μύησης του αναγνωστικού κοινού. Από τα ποιήματα με ασαφές περιεχόμενο, που απαιτούν αλυσιδωτές διεργασίες σκέψεων για την επικοινωνία με αυτά, μέχρι τα ποιήματα με καθηλωτική επίδραση, που μαγνητίζουν τον αναγνώστη μέσω αισθήσεων και συναισθημάτων (Kalogirou et al., 2019, p. 2), ποικίλλει η ανταπόκριση των μαθητών/τριών σε αυτά. Συχνά το παροιμιώδες πλέον ερώτημα «Τι θέλει να πει ο ποιητής;» που τίθεται στις σχολικές αίθουσες μετασχηματίζει την ποιητική ανάγνωση από «διαδικασία ελκυστική, ανακαλυπτική και δυνητικά ενδιαφέρουσα» (Καλογήρου, 2016, σ. 3) σε ανιαρή ή καταναγκαστική διαδικασία, που απέχει παρασάγγας από το να γοητεύσει το εφηβικό κοινό.

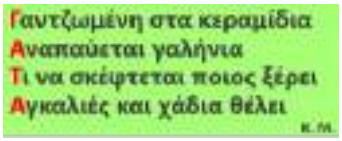
Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω προβληματισμούς, με απώτερο στόχο τη θετική προδιάθεση για τον ποιητικό λόγο, την καλύτερη κατανόηση και εντέλει την απόλαυσή του, κατά το σχολικό έτος 2024-2025 σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μια πρόταση εξοικείωσης των μαθητών/-τριών με την ποιητική γραφή στο πλαίσιο του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής και Ρητορικής (20 μέλη 13-15 ετών) του 1ου Πειραματικού Γυμνασίου Χανίων, ώστε να γίνει πράξη ένα από τα βασικά προσδοκώ-

μενα αποτελέσματα του νέου Π.Σ. της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2022, σ. 5), δηλαδή οι μαθητές/τριες «να αισθανθούν τη χαρά της βιωματικής συμμετοχής και της εκφραστικής-δημιουργικής γραφής». Προς την κατεύθυνση αυτή επιλέχθηκαν παιγνιώδεις μορφές ποίησης, που σταδιακά και με αύξοντα βαθμό δυσκολίας ενέπλεξαν ευχάριστα τα παιδιά στη δημιουργική ποιητική διαδικασία, ώστε να ξεπεραστεί η αρχική δυστοκία στην παραγωγή ποιητικού λόγου. Έτσι αξιοποιήθηκαν προσιτές και ευχάριστες ποιητικές μορφές λιγότερο ή περισσότερο γνωστές, είδη της found poetry και οι ψηφιακές εκδοχές τους, αλλά και νεότερες ποιητικές φόρμες, διαδεδομένες κυρίως μέσω διαδικτύου. Στην πλειοψηφία τους πρόκειται για ποιητικές μορφές με σταθερή και συγκεκριμένη δομή, που παρέχει στα παιδιά «μια σκαλωσιά» διευκόλυνσης στη σύνθεσή τους. Άλλωστε σύμφωνα με την Kalogirou (2019, σσ. 99, 116), η ιδιαιτερότητα του ποιητικού λόγου έγκειται στην πρωτοτυπία με την οποία χειρίζεται λέξεις, ήχο, ρυθμό και διάταξη, οδηγώντας σε ένα «μοναδικό συνδυασμό νοήματος και μορφής». Παράλληλα πέρα από την παιγνιώδη διάθεση και απόλαυση που προσφέρει η ενασχόληση με τις συγκεκριμένες ποιητικές μορφές, προτείνονται περαιτέρω τρόποι αξιοποίησης της παραγωγής ποιητικού λόγου σε ποικίλες περιστάσεις και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα εκτός λογοτεχνίας.

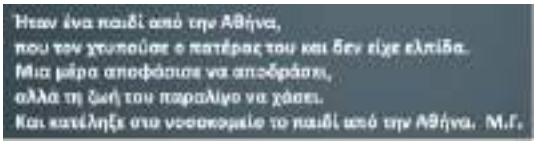
Λιγότερο ή περισσότερο γνωστές ποιητικές μορφές

Ποίημα-ακροστιχίδα (Acrostick poem)

Τα αρχικά γράμματα των στίχων (ή των στροφών) του ποιήματος σχηματίζουν μια λέξη (ή φράση), που αποτελεί το κύριο θέμα του ποιήματος (εικ. 1). Η έκτασή του προκαθορίζεται από τη λέξη/φράση που έχει επιλεγεί, η οποία αποτελεί και τον ιδιότυπο τίτλο του (Σουλιώτης, 2012, σ. 63). Υπάρχουν διάφορες παραλλαγές των συγκεκριμένων ποιημάτων, π.χ. με την ακροστιχίδα να εμφανίζεται στη μέση του ποιήματος, να είναι διπλή, δηλαδή και στην αρχή και στο τέλος των στίχων, ή να σχηματίζει την αλφαβήτα (Glatch, 2025).



Εικόνα 1. *Ακροστιχίδα*



Εικόνα 2. *Λίμερικ*

Λίμερικ (Limerick)

Πρόκειται για πεντάστιχο ποίημα με ομοιοκαταληξία ααββα, που αφηγείται μια σύντομη ιστορία με χιουμοριστική διάθεση και συχνά χωρίς νόημα, ενώ έχει σταθερή δομή (Σουλιώτης, 2012, σ. 71). Στον 1ο στίχο παρουσιάζεται το πρόσωπο και ένα τοπωνύμιο, στον 2ο δίνεται ένα χαρακτηριστικό του προσώπου, στον 3ο και 4ο μια ενέργεια και κλείνει με επαυξημένη επανάληψη του 1ου στίχου, δίνοντας την αίσθηση κυκλικού σχήματος. Στο παράδειγμα το λίμερικ αναφέρεται σε ήρωα από τα Πρωτοβρόχια του Σ. Κιοσσέ (εικ. 2).

Από την πρώτη συλλογή με λίμερικ του Edward Lear (*The Book of Nonsense*, 1846), μέχρι τα λιμερίκια ή ληρολογήματα του Σεφέρη, κύριου εισηγητή του είδους στην Ελλάδα, η συγκεκριμένη μορφή ποίησης κερδίζει διανοούμενους και μαθητές/τριες με το ανάλαφρο και παιγνιώδες περιεχόμενό της, ενώ στις ΗΠΑ η μέρα γενεθλίων του Lear (12 Μαΐου) ανακηρύχθηκε Εθνική Ημέρα Λίμερικ (Ostberg, n.d.).

Ποίημα σε σχήμα διαμαντιού (Diamante)

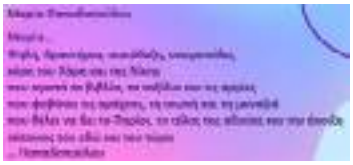
Μια ακόμη μορφή ποιήματος με σταθερή δομή είναι το diamante (Καλογήρου, 2016, σ. 5), που δημιουργήθηκε από την Iris Tiedt το 1969 (A New Poetry Form: The Diamante). Πρόκειται για ανομοιοκατάληκτο επτάστιχο ποίημα, στο οποίο ο πρώτος και ο τελευταίος στίχος περιέχουν μόνο μία λέξη, ενώ ο μεσαίος στίχος τέσσερις, δίνοντας έτσι στο ποίημα σχήμα που μοιάζει με διαμάντι. Στον 1ο στίχο δίνεται ένα ουσιαστικό, στον 2ο και 3ο δύο επίθετα και τρεις μετοχές αντίστοιχα που το περιγράφουν, στον 4ο στίχο (που είναι μεταβατικός) δίνονται τέσσερα ουσιαστικά, εκ των οποίων τα δύο πρώτα αναφέρονται στο ουσιαστικό του 1ου στίχου, ενώ τα δύο επόμενα στο ουσιαστικό του τελευταίου και στη συνέχεια με αντίστροφη πορεία δίνονται μετοχές και επίθετα που περιγράφουν το ουσιαστικό του τελευταίου στίχου (εικ. 3 & 4). Τα ουσιαστικά του 1ου και 5ου στίχου μπορεί να είναι συνώνυμα (συνώνυμο diamante) ή συνήθως αντώνυμα (αντώνυμο diamante) (Lundy, n.d.).

Εικόνα 3. *Υπόδειγμα*

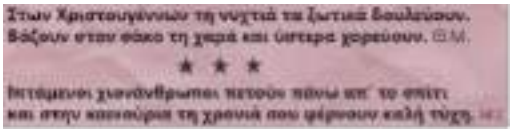
Εικόνα 4. *Αντώνυμο diamante*

Ποίημα-βιογραφία (Bio poem)

Οι μαθητές/τριες γράφουν ένα ποίημα για τον εαυτό τους, διευκρινίζοντας σημαντικά στοιχεία της ταυτότητάς τους (σχέσεις, επιθυμίες, φοβίες κ.ά.) πέρα από τα προφανή (π.χ. εθνικότητα, ηλικία). Έχοντας ως τίτλο το ονοματεπώνυμο του/της βιογραφούμενου/ης, δίνονται διαδοχικά ανά στίχο το μικρό όνομά του/της, τέσσερα επίθετα που τον/την χαρακτηρίζουν, μια σημαντική σχέση/συγγένεια, τρία πράγματα που αγαπά, που φοβάται, που θέλει να δει, προσδιορισμός κατοικίας (κυριολεκτικά ή μεταφορικά), το επίθετό του/της (Opp-Beckman, 2010; Facing History & Ourselves, 2008) (εικ. 5). Το ποίημα μπορεί να διευρυνθεί περιλαμβάνοντας αναμνήσεις, προσδοκίες, δεξιότητες, πρότυπα, συναισθήματα κ.ά.



Εικόνα 5. *Ποίημα-βιογραφία*



Εικόνα 6. *Χριστουγεννιάτικες μαντινάδες*

Μαντινάδες

Καθώς η διδακτική παρέμβαση έγινε στα Χανιά, ήταν επιβεβλημένη η ενασχόληση με κρητικές μαντινάδες, δηλαδή ομοιοκατάληκτα δεκαπεντασύλλαβα δίστιχα με ευρεία θεματολογία (Σουλιώτης, 2012, σ. 73) (εικ. 6). Πρόκειται για μια δημοφιλή, ζωντανή και εν εξελίξει ποιητική παράδοση του νησιού και τρόπο έκφρασης όλων των ηλικιακών ομάδων (Χρίτη & Φουντά, 2026, υπό έκδοση).

Καταλογική ποίηση (List Poems)

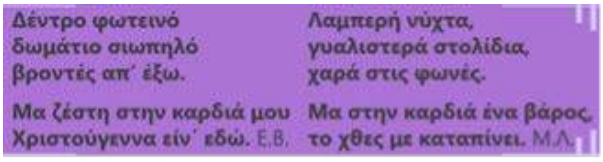
Με ρίζες στην (ψευδο)ησιόδεια (Γυναικών Κατάλογος, Θεογονία-κατάλογος Νηρηίδων στ. 233-364) και την ομηρική (Νεῶν κατάλογος, Β 494-759) ποίηση (Μαρωνίτης, 2008) μέχρι το αδημοσίευτο ποίημα Αγαπάω (1929) του Καββαδία και το τραγούδι My Favorite Things (του μιούζικαλ *The Sound of Music*, 1959), η καταλογική ποίηση αποτελεί μια από τις πιο προσιτές μορφές ποίησης για παιδιά. Τα ποιήματα λίστας αποτελούνται από έναν κατάλογο ανθρώπων, τόπων, πραγμάτων, ιδεών κ.ά. οργανωμένο με ιδιαίτερο τρόπο, ώστε να μεταδώσουν ένα μήνυμα, να εκφρά-

σουν συναισθήματα ή να πουν μια ιστορία. Πολλές φορές ο τίτλος λέει σε τι αναφέρεται η λίστα, ενώ συχνά η δομή τους βασίζεται στην επανάληψη λέξης/φράσης στην αρχή των στίχων ή των στροφών. Ο τελευταίος στίχος συνήθως αποτελεί σημαντικό στοιχείο του ποιήματος, που περιέχει απρόσμενη εικόνα/ανατροπή/χιούμορ/δύναμη (State Library of N.S. Wales, 2025). Στα πρώτα στάδια της ενασχόλησης με το συγκεκριμένο είδος προτείνονται στα παιδιά επαναλαμβανόμενες λέξεις/φράσεις, που δίνουν ώθηση για τη συγγραφή καταλογικών ποιημάτων, π.χ. Φοβάμαι... Ελπίζω... Απεχθάνομαι... Ανησυχώ για... Ανυπομονώ για... Κάποτε...Τώρα...

Ιαπωνικές ποιητικές φόρμες: χαϊκού (haiku), τάνκα (tanka), ρένκα (renga)

Πιο διαδεδομένο σήμερα είναι το χαϊκού, τρίστιχο ποίημα 17 συλλαβών (5-7-5 αντίστοιχα), που επικεντρώνεται στην απόδοση λεπτομερειών της φύσης και των εποχών, φευγαλέων εικόνων και εντυπώσεων. Ο αυστηρός αριθμός συλλαβών προσδίδει στο ποίημα χαρακτηριστικό ήχο και ρυθμό, ενώ χάρη στη μικρή του έκταση δίνεται έμφαση στην απλότητα, την ένταση και την αμεσότητα της έκφρασης (Academy of American Poets, 2025, p. 56) μέσω της περιεκτικής και ακριβούς χρήσης των λέξεων (Reichhold, 2011a).

Το τάνκα έχει την ίδια δομή με το χαϊκού, προσαυξημένη κατά δύο επτασύλλαβους στίχους (εικ. 7). Άρα αποτελείται συνολικά από πέντε στίχους μοιρασμένους σε δύο στροφές (5-7-5 και 7-7 αντίστοιχα), αν και συχνά μπορεί να υπάρχουν αυξομειώσεις στον αριθμό των συλλαβών (Ishikawa & Boyd, 2016, p. 32). Βασικό θέμα είναι επίσης η ομορφιά της φύσης, λόγω περισσότερων συλλαβών ωστόσο ο ποιητής έχει τη δυνατότητα να μιλήσει και για τη δική του ψυχική/συναισθηματική κατάσταση (Σουλιώτης, 2012, σ. 103). Έτσι τα χαϊκού είναι αντικειμενικά και ουδέτερα, ενώ τα τάνκα υποκειμενικά, καθώς μπορεί να περιέχουν τη γνώμη ή τα συναισθήματα του δημιουργού τους (Reichhold, 2011b).



Εικόνα 7. *Τάνκα*

Εικόνα 8. *Βιβλιαράκι*

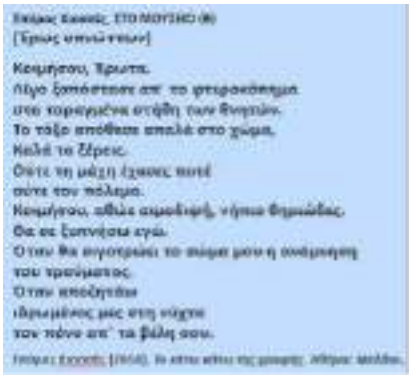
Το ρένγκα είναι συνεργατικό είδος ποίησης, στο οποίο πολλοί ποιητές εκ περιτροπής γράφουν τάνκα για το ίδιο θέμα. Παρομοίως και οι μαθητές/-τριες γράφουν τάνκα για ένα θέμα, με τη συνένωση των οποίων δημιουργούνται ρένγκα, που στη συνέχεια μπορούν να τυπωθούν σε οχτασέλιδα βιβλιαράκια από ένα μόνο χαρτί Α4, ώστε να δίνεται η αίσθηση της ποιητικής συλλογής (εικ. 8).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Ogawa (2011), στην παραδοσιακή ιαπωνική ποίηση τα ρένγκα αποτελούνται από συνδεόμενα ποιήματα, για τα οποία συνεργάζονται πολλοί συμμετέχοντες (renju). Μοιάζουν με εικόνα που ξετυλίγεται σε πολλές στροφές (ku). Ο βασικός προσκεκλημένος ξεκινάει την πρώτη στροφή (hokku), λαμβάνοντας υπόψη την περιρρέουσα ατμόσφαιρα ή διάθεση της ομάδας των συμμετεχόντων. Η σύνθεσή του προχωράει εκφράζοντας συνεχώς μια νέα εικόνα ή αποτύπωση σκηνικού, αποφεύγοντας την επανάληψη. Η σύνδεση των στροφών (συνήθως 18 ή 36) βασίζεται στην ταυτότητα, την
ομοιότητα ή την αντίθεση με στόχο τη δημιουργία νέας ιδέας ή εικόνας χάρη στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων, ώστε η προηγούμενη στροφή να ιδωθεί με νέο και απρόσμενο τρόπο. Έτσι κάθε συμμετέχων μπορεί να είναι ταυτόχρονα αναγνωστικό κοινό και δημιουργός. Επακόλουθα, χρησιμοποιώντας την ίδια αρχική στροφή, διαφορετικές ομάδες ποιητών προχωρούν το αντίστοιχο ρένγκα σε διαφορετικές κατευθύνσεις. Πρόκειται για την τέχνη της μετάβασης, το προσωπικό ταξίδι των δημιουργών από τη μια στροφή στην επόμενη. (Reichhold, 2011c).

Καλλίγραμμα ή καλλιγράφημα ή σχηματικό ποίημα (Calligram)

Πρόκειται για εικαστικό ποίημα ή ποίημα-εικόνα, στο οποίο οι λέξεις είναι τοποθετημένες με τέτοιο τρόπο στη σελίδα, ώστε να σχηματίζουν ένα σχέδιο, που αναπαριστά το θέμα. Γνωστά είναι τα καλλιγράμματα του Απολλιναίρ (*Calligrammes: Poems of Peace and War 1913–1916*, 1918), ο οποίος θεωρείται και ο δημιουργός του όρου από την ένωση των λέξεων ‘καλλιγραφία’ (calligraphie) και ‘ιδεόγραμμα’ (ideogrammme) (Agustin & Udasmoro, 2018), ενώ στην Ελλάδα το είδος έγινε γνωστό από τον Σεφέρη. Ένα καλλίγραμμα γίνεται κατανοητό σε διαδοχικά στάδια, καθώς εκ πρώτης όψεως ξεχωρίζει η εικόνα και στη συνέχεια γίνεται η ανάγνωση των λέξεων και η δημιουργία νοήματος, συχνά επίπονη, αν η σελίδα πρέπει να διαβαστεί γυρίζοντάς την σε διαφορετικές κατευθύνσεις (Sorrell,

2015, pp. xxi). Οι μαθητές/τριες μπορούν να συνθέσουν το δικό τους καλλίγραμμα ή να μετατρέψουν σε καλλίγραμμα ένα υπάρχον ποίημα (ως συνεργατική δραστηριότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας για παιδιά διαφορετικής ετοιμότητας στη γραφή και στο σχέδιο). Στο παράδειγμα αξιοποιήθηκε ποίημα του Κιοσσέ (εικ. 9 & 10).



Κοιμήσου, Έρωτα.
Λίγο ξαπόστασε απ' το φτερούσισμα
στου τοιχογυάλινα στάβλη των θνητών.
Το τόξο απόθεσε απαλά στο χώμα.
Καλιά τα βέλη.
Ούτε τη μάζη έχουνε πιά
αυτά του πόλεμο.
Κοιμήσου, αθώα αμοιβιφή, νήπια θεμούδας.
Θα σε ξυπνήσω εγώ.
Όταν θα αγγοτρώει το σώμα μου η ανάμνηση
του τραύματος.
Όταν αποζητάω
ιδρωμένος μες στη νύχτα
τον πόνο απ' τα βέλη σου.

Εικόνα 9. *Αρχικό ποίημα*

Εικόνα 10. *Μετατροπή σε καλλίγραμμα*

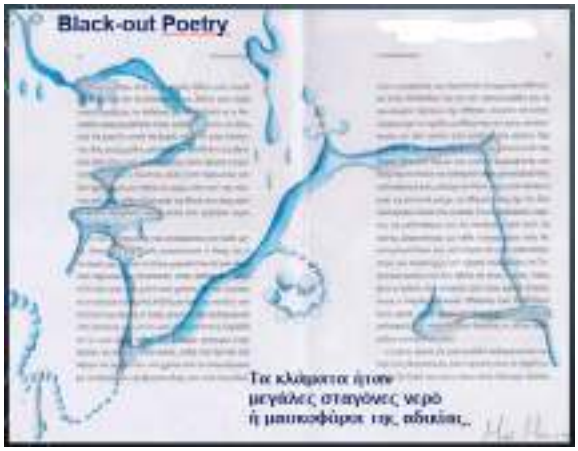
Found poetry

Προϋπάρχοντα κείμενα από διάφορες πηγές, όπως εφημερίδες, επιστημονικά εγχειρίδια, διαφημιστικά φυλλάδια, λογοτεχνικά κείμενα κ.ά., αποτελούν την πρώτη ύλη από την οποία ο/η ποιητής/-τρια επιλέγει λέξεις/φράσεις για τη δημιουργία στίχων, αναδιατάσσοντας τις δανεισμένες λέξεις σε μοναδικούς συνδυασμούς νέων νοημάτων, σαν το λογοτεχνικό ισοδύναμο ενός κολάζ (The Academy of American Poets, n.d.). Με τον τρόπο αυτό το παλιό ανανεώνεται, αποκτά μια φρεσκάδα μέσω της αναδιάταξης των λέξεων και κατ' επέκταση των νοημάτων (King, 2012). Οι λέξεις μπορεί να παραμένουν όπως βρέθηκαν (εξού και ο όρος "found poetry") αλλά με νέες προσθήκες ή παραλείψεις. Έτσι κοινές, αντιποιητικές λέξεις σε νέα διάταξη ελευθερώνουν ποιητική ενέργεια, ενώ όταν το γλωσσικό υλικό προέρχεται αποκλειστικά από τον τύπο, το αποτέλεσμα ονομάζεται "headline poetry" (Σουλιώτης, 2011, σ. 101).

Η ποίηση της συσκότισης (blackout poetry) ή της διαγραφής (erasure poetry)

Ο/η ποιητής/-τρια επιλέγει σελίδες ενός υπάρχοντος κειμένου, υπογραμ-

μίζει λέξεις/φράσεις που του/της τραβούν την προσοχή ή έχουν νοηματικό βάρος, ψάχνει για συνδετικές λέξεις, ώστε το νέο κείμενο που θα προκύψει να έχει ολοκληρωμένο νόημα, ενώ μαυρίζει με μαρκαδόρο το κείμενο που δεν αξιοποιεί (Φουντά, 2025). Το ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο είδος ποίησης ανανεώθηκε με τα Newspaper Blackout του συγγραφέα Austin Cleon. Τα ποιήματα της συσκότισης διατηρούν την αρχική τυπογραφική διάταξη των λέξεων (Craven, 2019), ωστόσο συχνά το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα εκπλήσσει, όταν δεν μαυρίζεται απλώς το κείμενο που μένει αναξιοποίητο, αλλά μέσω σχημάτων και χρωμάτων μετατρέπεται σε μικρό έργο τέχνης (εικ. 11). Στα παραδείγματα (εικ. 11 & 12) αξιοποιήθηκαν σελίδες από τα Πρωτοβρόχια του Κιοσσέ.



Εικόνα 11. *Blackout poetry*

Εικόνα 12. *Digital blackout poetry*

Αν -αντί της χρήσης μαρκαδόρου- χρησιμοποιηθεί διορθωτικό υγρό/ταινία, ώστε να παραμείνουν μόνο οι λέξεις που προορίζονται για τη σύνθεση στίχων, τότε προκύπτει η ποίηση της διαγραφής (erasure poetry), άλλος ένας τρόπος για τη δημιουργία ποίησης μέσω της αφαίρεσης (Word Wool's Team, 2023). Στην ψηφιακή εκδοχή της (με αντιγραφή-επικόλληση οποιουδήποτε κειμένου σε ένα αρχείο WORD και μαύρισμα των περιττών λέξεων) η ποίηση της συσκότισης (digital blackout poetry) έχει το πλεονέκτημα της εύκολης επαναφοράς μιας σβησμένης λέξης και της άμεσης δημοσίευσης του τελικού ποιήματος σε ευρύτερο (διαδικτυακό) κοινό (εικόνα 12). Υπάρχουν ακόμη και ψηφιακές εφαρμογές παραγωγής blackout ποιημάτων (π.χ. https://generatepoem.io/blackout-poem-maker/), δίνοντας τη δυνατότητα στον χρήστη να επιλέξει το κείμενο άντλησης του λεκτικού υλικού, το κύριο θέμα και το ύφος του ποιήματος, καθώς και τον βαθμό προσκόλλησης στη σειρά των λέξεων του κειμένου ή στην ελεύθερη αναδιάταξή τους.

Ποίηση κολάζ (cut-up poetry)

Πρόκειται για ποιητική μορφή που αποτελείται στην κυριολεξία από αποκόμματα, που έχουν κοπεί από ένα υπάρχον κείμενο και επανασυναρμολογηθεί, σχηματίζοντας ένα ποίημα (εικ. 13). Η τεχνική αυτή παραπέμπει στους Ντανταϊστές του 1920, που συνέθεταν ποιήματα από κομμένες από εφημερίδες λέξεις επιλεγμένες στην τύχη, και στο Μανιφέστο του Τριστιάν Τζαρά, όπου μεταξύ άλλων υπάρχουν οδηγίες σχετικά με το «πώς να φτιάξετε ένα ντανταϊστικό ποίημα» (Beals, 2013, p. 24).

Εικόνα 13. *Cut-up poetry*

Εικόνα 14. *Digital poetry tiles*

Ψηφιακές ψηφίδες ποίησης (digital poetry tiles)

Η χρήση πίνακα με λέξεις-μαγνήτες, που συνδυάζονται ποικιλοτρόπως παράγοντας νοήματα (στο διαδίκτυο είναι διαδεδομένα τέτοια σετ μαγνητικής ποίησης), μπορεί να αντικατασταθεί με ψηφιακές ψηφίδες ποίησης (εικ. 14). Ο/Η εκπαιδευτικός σε αρχείο παρουσίασης αναρτά μια

δεξαμενή λέξεων, απ' όπου οι μαθητές/τριες αντλούν το λεκτικό υλικό για τη δημιουργία στίχων, μετακινώντας συνεχώς τα πλαίσια των λέξεων μέχρι να καταλήξουν σε έναν ικανοποιητικό συνδυασμό (ένα είδος άσκησης drag and drop) (Spark Creativity Blog, 2020). Μάλιστα η δεξαμενή των λέξεων μπορεί να είναι θεματική (π.χ. χριστουγεννιάτικο, πασχαλινό, ανοιξιάτικο λεξιλόγιο) και να δημιουργηθεί συνεργατικά με ιδεοθύελλα των μαθητών/τριών για την παραγωγή ποιημάτων με αντίστοιχη θεματολογία.

Κέντρωνας (cento)

Οι κέντρωνες [λατ. cento, -onis, «το εκ ρακών συνερραμένον ιμάτιον» (Τσακαλώτος, χ.χ.)], είναι η παλαιότερη μορφή της found poetry. Πρόκειται για ένα είδος ποιητικού κολάζ ή patchwork, μια συρραφή από στίχους διαφορετικών ποιητών ή του ίδιου ποιητή. Ο/Η δημιουργός δανείζεται στίχους άλλων ποιητών συνθέτοντας ποιήματα με νέα νοημοταδότηση (Alsyouf, 2020). Ήδη από την αρχαιότητα ήταν δημοφιλείς οι κέντρωνες με στίχους ή ημιστίχια του Ομήρου και του Βιργιλίου, ένας φόρος τιμής στις μεγάλες λογοτεχνικές μορφές, δημοφιλής λογοτεχνική ενασχόληση κατά την ελληνιστική, ρωμαϊκή και βυζαντινή περίοδο και εμφανές στοιχείο διακειμενικότητας (Okáčová, 2009).

Η ενασχόληση με το συγκεκριμένο είδος ποίησης αναγκάζει τους/τις μαθητές/τριες να διαβάσουν έργα καταξιωμένων ποιητών/τριών, να εξοικειωθούν με το ιδιαίτερο ύφος τους και να συλλάβουν τα αρχικά νοήματα των στίχων, ώστε να είναι σε θέση να τα αξιοποιήσουν σε νέα συμφραζόμενα (Alsyouf, (2020). Ο παρακάτω κέντρωνας προήλθε από συρραφή καβαφικών στίχων, ενώ αριστερά δηλώνεται το ποίημα προέλευσης (εικ. 15).

Εικόνα 15. *Κέντρωνας*

Ποιητικές μορφές διαδεδομένες μέσω διαδικτύου

Ακολουθούν ποιητικές μορφές (συνήθως διαδεδομένες μέσω των ποιητικών κοινοτήτων του διαδικτύου), που στην πλειοψηφία τους έχουν μαθηματική δομή με περιορισμούς στον αριθμό των χαρακτήρων, συλλαβών, στίχων ή στροφών, χωρίς να δίνουν έμφαση στο μέτρο ή την ομοιοκαταληξία.

Εικόνα 16. SMS poem **17.** Nonet Εικόνα **18.** Fib

SMS poem

Πρόκειται για ποίημα που χωράει σε ένα γραπτό μήνυμα κινητού τηλεφώνου, δηλαδή ο μοναδικός κανόνας είναι ότι περιέχει μέχρι 160 χαρακτήρες (εικ. 16) (Nash, 2001-2026). Εντοπίζει μια αληθινή στιγμή και την περιγράφει. Μοιάζει με ψηφιακή φωτογραφία λέξεων, οι οποίες γράφονται σε κινητό και δημοσιεύονται άμεσα με την αποστολή του μηνύματος.

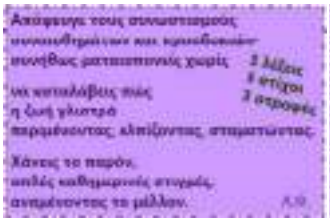
Ποίημα Nonet

Πρόκειται για ποίημα εννέα στίχων (λατ. novem = εννέα, nonus = ένατος, nonet = σύνολο εννέα μουσικών ή οργάνων), με σταδιακή μείωση του αριθμού των συλλαβών από στίχο σε στίχο (εικ. 17). Ξεκινάει με στίχο 9 συλλαβών, μετά 8, μετά 7, μέχρι να φτάσει τη μία συλλαβή στον τελευταίο στίχο (Brewer, 2012). Στον συγκεκριμένο αριθμό συλλαβών ανά στίχο οφείλεται ο ιδιαίτερος ρυθμός και η ροή του ποιήματος, ενώ η αντίστροφη μέτρηση των συλλαβών δημιουργεί ένταση που αποκλιμακώνεται, ενισχύοντας τη δυναμικότητά του (Atwell, 2025). Λόγω της απλής δομής του ενδείκνυται για τις πρώτες δοκιμές των μαθητών/τριών με την ποιητική γραφή.

Ποίημα Φιμπονάτσι (Fibonacci poem ή Fib)

Ο όρος Fib εμφανίστηκε στο blog του Gr. Pincus το 2006, προκαλώντας

την άμεση προσοχή του κοινού (Dabydeen, 2015, p. xviii). Βασίζεται στην ακολουθία Φιμπονάτσι, στην οποία κάθε αριθμός είναι το άθροισμα των δύο προηγούμενων (εκτός από τους δύο πρώτους αριθμούς, που είναι 0 και 1), δηλαδή 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144 … (Glaz & Lajeunesse, 2025, p. 604). Αποτελείται από έξι στίχους με 1-1-2-3-5-8 συλλαβές σε κάθε στίχο αντίστοιχα (σύνολο 20 συλλαβές) (εικ. 18). Θεωρητικά το ποίημα μπορεί να συνεχιστεί επ' άπειρον, αλλά συνήθως σταματά στους 6 πρώτους αριθμούς, αφού είναι δύσκολος ο χειρισμός στίχου με 34 συλλαβές και άνω (Dabydeen, 2015, p. xviii). Ο διασκελισμός είναι συχνός, καθώς οι πρώτοι στίχοι είναι πολύ σύντομοι, για να έχουν ολοκληρωμένο νόημα, οπότε το βασικό νόημα του ποιήματος βρίσκεται στο β΄ μισό. Τα μετρήσιμα δομικά στοιχεία συμβάλλουν στη μουσικότητά του (Glaz, 2016, p. 44).



Εικόνα 19. *Tricube*

Εικόνα 20. *Magic 9*

Ποίημα 3^3 (Tricube)

Ποίημα επινοημένο από τον Αμερικανό ποιητή Phillip Larrea, που αποτελείται από 3 στροφές· κάθε στροφή έχει 3 στίχους· κάθε στίχος έχει 3 συλλαβές (Brewer, 2016). Καθώς στη νεοελληνική δυσκολεύει η εύρεση μονοσύλλαβων λέξεων για τη δημιουργία ολοκληρωμένων προτάσεων, στο παράδειγμα αντικαταστάθηκαν οι 3 συλλαβές κάθε στίχου από 3 λέξεις (εικ. 19). Είναι εμφανές πώς η μαθηματική έννοια της δύναμης (τρία εις τον κύβον, εξού και το όνομα του ποιήματος) αποτυπώνεται στη δομή του ποιήματος (3 στροφές-3 στίχοι-3 συλλαβές/λέξεις), το οποίο καταλήγει να έχει συνολικά 27 συλλαβές (ή 27 λέξεις στο παράδειγμα), οπότε στην κυριολεξία έχουμε 3 στην $3^η$ δύναμη (3X3X3).

Το μαγικό 9 (Magic 9)

Εννιάστιχο ποίημα εμπνευσμένο από τη «μαγική» λέξη abracadabra με

μοναδικό κανόνα να σχηματίζει ομοιοκαταληξία abacadaba (δηλαδή abracadabra χωρίς το r, στα ελληνικά αβαγαδαβα). Η ομοιοκαταληξία του ποιήματος, που παραπέμπει σε ξόρκι, σε συνδυασμό με τον αριθμό των στίχων (9, δηλαδή πολλαπλάσιο του μαγικού αριθμού 3) ευθύνονται για την ονομασία του. Αναπόφευκτα δίνεται έμφαση στον πρώτο και τον τελευταίο στίχο λόγω της κυρίαρχης ομοιοκαταληξίας (Word Wool's Team, 2023). Στο παράδειγμα γίνεται κατανοητό πώς η ομοιοκαταληξία σχηματίζει τη μαγική λέξη (εικ. 20).

Εικόνα 21. *Blitz poem*

Blitz poem

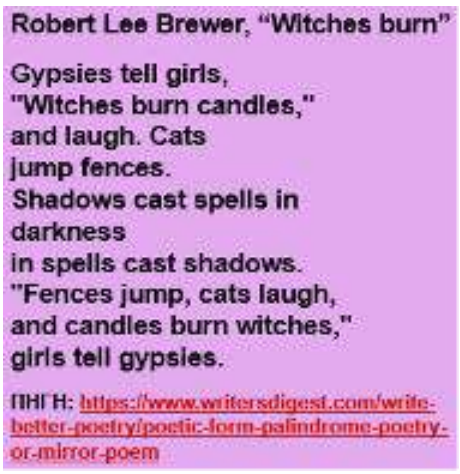
Αποδίδεται στον Robert Keim (Shadow Poetry, 2000-2013), ενώ το όνομά του παραπέμπει στον πόλεμο-αστραπή (Blitzkrieg), τον βομβαρδισμό της Μ. Βρετανίας στον Β΄ Π.Π. (Lifoteam, 2017). Το ποίημα αποτελείται από 50 σύντομους ανομοιοκατάληκτους στίχους, που επιτίθενται στις αισθήσεις με απρόσμενες εικόνες και σκέψεις (Word Wool's Team, 2023) (εικ. 21). Έχει ιδιαίτερη δομή με επαναλαμβανόμενες λέξεις και γοργό ρυθμό (2-4 λέξεις ανά στίχο). Αποτελείται από 25 δίστιχα, καθένα από τα οποία αρχίζει με την ίδια λέξη (= η τελευταία του προηγούμενου στίχου), βασιζόμενο στους συνειρμούς. Το τελικό δίστιχο αποτελείται από την τελευταία λέξη του στίχου 48 και την τελευταία του 47. Ο τίτλος του αποτελείται από τις πρώτες λέξεις των στίχων 3 και 47, ενώ ιδιαίτερη βαρύτητα έχει ο στίχος 47, που καθορίζει τη 2η λέξη του τίτλου αλλά και την τελευταία λέξη όλου

του ποιήματος. Τα σημεία στίξης απουσιάζουν, δίνοντας ένα πυρετώδη ρυθμό στο ποίημα (Word Wool's Team, 2023). Οι πολλοί κανόνες μπορεί να φαίνονται αποθαρρυντικοί για την ενασχόληση μαζί του, ωστόσο αποτελεί μια διασκεδαστική στη συγγραφή μορφή ποίησης, που κυλάει αβίαστα χάρη στις επαναλήψεις και τους συνειρμούς.

Παλινδρομικό ποίημα (Palindrome)

Η συγκεκριμένη ποιητική μορφή θυμίζει τις καρκινικές λέξεις/φράσεις, που η ανάγνωσή τους παραπέμπει στην κίνηση του κάβουρα (βλ. «ΝΙΨΟΝ ΑΝΟΜΗΜΑΤΑ ΜΗ ΜΟΝΑΝ ΟΨΙΝ»). Τα παλινδρομικά ποιήματα (πάλιν + δρόμος-ἔδραμον, αυτός που τρέχει ξανά πίσω) ή ποιήματα καθρέφτες αποτελούνται από λέξεις ή στίχους που γράφονται με αντίστροφη σειρά στο β΄ μισό του ποιήματος, με αποτέλεσμα να διαβάζονται το ίδιο από την αρχή προς το τέλος και από το τέλος προς την αρχή, δίνοντας την αίσθηση συμμετρίας, αρμονίας, ισορροπίας (Poemsworld, n.d.). Ο πιο συνηθισμένος (και ευκολότερος) τύπος είναι το παλινδρομικό ποίημα στίχων (Word Wool's Team, 2023). Στο παράδειγμα γίνεται αντιληπτό πώς ο 1ος στίχος γίνεται τελευταίος (γι' αυτό και θεωρείται ο πιο σημαντικός, αφού αρχίζει και κλείνει το ποίημα), ο 2ος γίνεται προτελευταίος κ.ο.κ., ώσπου στη μέση του ποιήματος ο τελευταίος στίχος της 1ης στροφής εμφανίζεται ως 1ος της 2ης στροφής (εικ. 22). Στην επανάληψη των στίχων στη δεύτερη στροφή το νόημα και η στίξη αλλάζουν αμυδρά λόγω της αναδιάταξης των αρχικών στίχων. Η εκδοχή κατά την οποία οι λέξεις (και όχι οι στίχοι) του ποιήματος εμφανίζονται με αντίστροφη σειρά στο β΄ μισό είναι ακόμη πιο απαιτητική στη δημιουργία νοήματος (Brewer, 2010) (εικ. 23), ιδιαίτερα στη νεοελληνική λόγω της ύπαρξης πτώσεων, που δυσχεραίνουν την αντίστροφη ανάγνωση, καθώς αλλάζει ο συντακτικός ρόλος των λέξεων.

Εικόνα 22. *Palindrome στίχων*



Εικόνα 23. *Palindrome λέξεων*

Διδακτική αξιοποίηση

Οι παιγνιώδεις μορφές ποίησης μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχολείο ως ευέλικτα παιδαγωγικά εργαλεία που συνδυάζουν τη δημιουργικότητα με τη μάθηση και υπηρετούν τον ποιητικό γραμματισμό σε ποικίλα συμφραζόμενα. Στο μάθημα της λογοτεχνίας, συγκεκριμένες ποιητικές μορφές (ακροστιχίδα, λίμερικ, diamante, ποίημα-βιογραφία, χαϊκού, τάνκα) ενδείκνυνται για την αποτύπωση λογοτεχνικών ηρώων, συναισθηματικών καταστάσεων, σκηνικού, θεματικών αξόνων. Παράλληλα μπορούν να λειτουργήσουν ως μνημονικός κανόνας για την ορολογία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (ακροστιχίδα), να συμβάλουν στην κατανόηση των μερών του λόγου και των εννοιών «συνώνυμα»- «αντώνυμα» (diamante) ή συντακτικών δομών (παλινδρομικά ποιήματα), να ενισχύσουν την εμπέδωση σχημάτων λόγου μέσω λίστας με παρομοιώσεις/αντιθέσεις/μεταφορές κ.ά. για να περιγράψουν πρόσωπα, ιδέες, συναισθήματα κλπ. (καταλογική ποίηση), να εμβαθύνουν στον ρόλο των συνειρμών στην εικονοποιία (blitz poem) και να ελέγξουν τον βαθμό κατανόησης του κεντρικού θέματος ενός ποιήματος (καλλίγραμμα). Επίσης τα είδη της found poetry καλλιεργούν την κριτική ανάγνωση και τη δημιουργική ανασημασιοδότηση του λόγου, επισημαίνουν τις διακειμενικές σχέσεις και αναδεικνύουν την ποίηση που βρίσκεται παντού, ενώ άλλες ποιητικές μορφές αποτελούν άσκηση στην αφαίρεση, τη λακωνικότητα και το συμπυκνωμένο νόημα (SMS poem, χαϊκού, τάνκα, Fib, nonet).

Πέρα από τη λογοτεχνία οι μορφές αυτές προφέρονται για διαθεματικές εφαρμογές: κατανόηση μαθηματικών εννοιών (Fibonacci, tricube), γεωγραφία και ιστορία (ακροστιχίδα, χαϊκού ή καταλογική ποίηση για τόπους, εποχές και γεγονότα), περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση (περιοδικά, εφημερίδες ή βιβλία παλιότερων τάξεων αντί να δοθούν για απλή ανακύκλωση, αξιοποιούνται για... ανακύκλωση δημιουργικής γραφής). Επιπλέον μπορούν να ενισχύσουν τη θετική και αισιόδοξη στάση ζωής είτε μετατρέποντας μια αρνητική είδηση σε θετική (με την κατάλληλη επιλογή λέξεων μέσω blackout ή cut-up poetry) είτε διατυπώνοντας ευχές για κοινωνική ευαισθητοποίηση, το νέο έτος κ.ά. (μέσω του magic 9, που έχει «μαγικές» ιδιότητες και το περιεχόμενό του πραγματοποιείται!). Μπορούν ακόμη να γραφτούν ποιήματα (μαντινάδες, diamante, χαϊκού, τάνκα, SMS poem κ.ά.) σε ποικίλες περιστάσεις, π.χ. σε σχολικές γιορτές να αποτυπωθεί το αγωνιστικό φρόνημα ή το γιορτινό κλίμα (λ.χ. Χριστουγέννων, αποκριάς) και να γίνει διαγωνισμός επιλεγμένων ποιητικών μορφών την Παγκόσμια Ημέρα Ποίησης, την ημέρα των ερωτευμένων ή σε δράσεις φιλαναγνωσίας είτε ως ατομικές είτε ως συνεργατικές δημιουργίες, έντυπες ή ψηφιακές. Τέλος η ενασχόληση με τη found poetry προσφέρεται ακόμη και για αναστοχασμό βιωμένων εμπειριών (Edge & Olan, 2020), ενώ τάνκα ασθενών κατά τη διάρκεια της νοσηλείας τους έχουν αξιοποιηθεί από τους ερευνητές ως είδος συνέντευξης, καθώς η ουσία των βιωμάτων συμπυκνώνεται σε λίγους στίχους (Furman, 2026, p. 562). Με όλους τους παραπάνω τρόπους, η ποίηση μεταφέρεται από το στενό πλαίσιο του μαθήματος στη ζωντανή σχολική εμπειρία, ως μέσο έκφρασης, συμμετοχής, κοινών εμπειριών και σύναψης δεσμών.

Τελικές επισημάνσεις

Η ενασχόληση με παιγνιώδεις μορφές ποίησης στο πλαίσιο του Ομίλου είχε ως αποτέλεσμα την εξοικείωση των μαθητών/-τριών με την ποιητική γραφή μέσα από δομημένες φόρμες, οι οποίες συνέβαλαν στη σταδιακή άρση του δισταγμού και της ανασφάλειας απέναντι στην παραγωγή ποιητικού λόγου. Οι μαθητές/τριες καλλιέργησαν τον ποιητικό γραμματισμό, κατανοώντας στην πράξη βασικά χαρακτηριστικά της ποιητικής γλώσσας, όπως συμπύκνωση νοήματος, εικονοποιία, μεταφορική χρήση του λόγου, προσεκτική επιλογή λέξεων, ρυθμός. Παράλληλα ενισχύθηκε η κατανόηση και η κριτική πρόσληψη κειμένων χάρη στην ανασημασιοδότησή τους μέσα από τα είδη της found poetry, ενώ καλλιεργήθηκε

η δημιουργική και κριτική σκέψη μέσω του πειραματισμού με διαφορετικές ποιητικές μορφές και περιορισμούς (στον αριθμό των στίχων, συλλαβών, στροφών). Αναπτύχθηκαν επίσης συνεργατικές δεξιότητες, μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, ανατροφοδότηση, αυτό/ετεροαξιολόγηση των παραγόμενων κειμένων.

Η επισταμένη παρατήρηση της ποιητικής συγγραφικής πορείας των παιδιών έδειξε τη σταδιακή ενίσχυση της θετικής στάσης τους απέναντι στην ποίηση και τη φιλαναγνωσία, καθώς αντιλήφθηκαν τον ποιητικό λόγο ως ζωντανό, παιγνιώδη και λειτουργικό μέσο επικοινωνίας και έκφρασης συναισθημάτων, σκέψεων, προβληματισμών. Έτσι από τις ποιητικές φόρμες-σκαλωσιές, που υποβοηθούν και καθοδηγούν τη συγγραφή ποιητικού λόγου, πέρασαν στην προσέγγιση της ποιητικής γραφής ως μέσου αυτοέκφρασης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αρσενίου, Ε. (n.d.). Η γραμματική της ποίησης. ΚΕΓ. https://selidodeiktes.greek-language.gr/lemmas/1261

Academy of American Poets (n.d.). *Found Poem. Explore the glossary of poetic terms*. https://poets.org/glossary/found-poem

Academy of American Poets (2025). *Poem in Your Pocket Day. A Guide to Celebrating Poetry in Schools, Communities & Businesses*. PoemInYourPocketDay2025.pdf

Agustin, E., & Udasmoro, W. (2018). Women and Pleasure in Guillaume Apollinaire's Calligram Collection Poèmes à Lou. *k@ ta: A Biannual Publication on the Study of Language and Literature*, *20*(2), 60-67. file:///F:/Downloads/19079-Article%20Text%20(Manuscript)-1150-23402-10-20190404%20(1).pdf

Alsyouf, A. (2020). Cento as a creative writing approach to language learning. In Almeida, A.B., U. Bavendieck, & R. Biasini (Eds), *Literature in language learning: new approaches* (pp. 33-39). Research-publishing net. Literature in language learning: new approaches - Βιβλία Google

Atwell, N. (2025). *How to write a nonet poem? Master the form*. https://wordscr.com/how-to-write-a-nonet-poem/

Beals, K. (2013). *From dada to digital: Experimental poetry in the media age* (Doctoral dissertation). UC Berkeley. https://escholarship.org/uc/item/7wc7510k

Brewer, R.L. (2010). *Palindrome Poetry (or Mirror Poem): Poetic Forms*. Palindrome Poetry (or Mirror Poem): Poetic Forms - Writer's Digest

Brewer, R.L. (2012). *Nonet Poems: Poetic Forms.* https://www.writersdigest.com/write-better-poetry/nonet-poems-poetic-form

Brewer, R.L. (2016). *Tricubes: Poetic Forms*. https://www.writersdigest.com/write-better-poetry/tricubes-poetic-forms

Craven, J. (2019). *Introduction to Found Poetry. Reading and Writing Blackouts, Erasures, and Other Literary Remixes*. https://www.thoughtco.com/found-poetry-4157546

Dabydeen, L. (2015). *Searching For You. A Collection of Tetractys & Fibonacci Poems*. searching-for-you-9781514409749-e-book-pdf.pdf

Edge, C.U. & Olan, E. L. (2020). Envisioning New Meanings through Found Poetry: (Re)Stitching Narratives upon the Loom of Self-Study. In C. Edge, A. Cameron-Standerford, & B. Bergh (Eds.), *Textiles and Tapestries*. EdTech Books. https://edtechbooks.org/textiles_tapestries_self_study/Envisioning_new_found_poem

Facing History & Ourselves (2008). *Bio-poem: Connecting Identity and Poetry.* https://www.facinghistory.org/resource-library/bio-poem-connecting-identity-poetry

Furman, R. (2006). Poetic forms and structures in qualitative health research. *Qualitative health research, 16*(4), 560-566. https://doi.org/10.1177/1049732306286819

Glatch, S. (2025). *How to Write an Acrostic Poem: Examples and Forms.* https://writers.com/acrostic-poem-examples#acrostic-poem-examples

Glaz, S. (2016). Poems structured by integer sequences. *Journal of Mathematics and the Arts, 10* (1-4), pp. 44-52. https://doi.org/10.1080/17513472.2016.1231574

Glaz, S., & Lajeunesse, L. (2025). Using the Golden Ratio to Construct Poems. *Bridges 2025 Conference Proceedings* (pp. 603-608). Bridges Conference Proceedings Guidelines

ΙΕΠ (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Γυμνασίου. https://www.iep.edu.gr/provoli-neon-programmaton-spoudon/

Ishikawa, M., & Translated by D. Boyd (2016). About tanka. *Jung Journal, 10*(1), 32-36. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19342039.2016.1120610

Καλογήρου, Τ. (2016). Η Ποίηση ως «όραμα» και «άκουσμα»: Διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες στη διδασκαλία της ποίησης. ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας. https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/604

Μαρωνίτης, Δ.Ν. (2008). Καταλογική ποίηση. *Το Βήμα*. Καταλογική ποίηση - ΤΟ ΒΗΜΑKalogirou, T. (2019). Playful Encounters in the Garden of Poetry: Children's Poetry and Play, *Filoteknos*, *9,* 98-119. https://doi.org/ 10.23817/filotek.9-8

Kalogirou, T., Fernández Senís, J., & Mínguez-López, X. (2019). Editorial: Poetry in Literary Education. *Journal of Literary Education*, *2*, 1-7. https://doi.org/10.7203/JLE.2.16152

King, A.D. (2012). The Weight of What's Left [Out]: Six contemporary Erasurists on Their Craft. *The Kenyon Review*, Nov. 6. https://kenyonreview.org/2012/11/erasure-collaborative-interview/

Lifoteam (2017). Σπάνιες έγχρωμες φωτογραφίες από τις μέρες του *Blitz* στη Μεγάλη Βρετανία. https://www.lifo.gr/blogs/retronaut/spanies-eghromes-fotografies-apo-tis-meres-toy-blitz-sti-megali-bretania

Lundy, G. (n.d.). *Diamante*. https://poetryprojectglundy.weebly.com/diamante.html

Nash, S.M. (2001-2026). *SMS Poems*. https://www.textmefree.com/sms-poems.html

Ogawa, T. (2011). A short study of Japanese renga: The trans-subjective creation of poetic atmosphere. In A.-T. Tymieniecha (ed.), D*estiny, the inward quest, temporality and life* (pp. 257-274). Springer Netherlands.

Okáčová, M. (2009). Centones: Recycled Art or the Embodiment of Absolute Intertextuality? In Kakanien revisited. MOkacova_1.indd

Opp-Beckman, L. (2010). *Persona Poem*. https://pages.uoregon.edu/leslieob/bio-poem.html

Ostberg, R. (n.d.). Limerick. *Encyclopaedia Britannica*. https://www.britannica.com/art/limerick-poetic-form

Poemsworld (n.d.). *Examples of Palindrome Poems***.** https://poemsworld.net/examples-of-palindrome-poems/

Reichhold, J. (2011a). *Bare bones. School of Haiku.* BARE BONES School of Haiku

Reichhold, J. (2011b). *Wind five-folded. School of Tanka*. WIND FIVE-FOLDED School of Tanka

Reichhold, J. (2011c). *Bare bones. School of Renga*. BARE BONES School of Renga

Shadow Poetry (2000-2013). *Poetry Types*. Shadow Poetry - Poetry Types Introduction

Sorrell, M. (Transl. & Introduction) (2015). *Guillaume Apollinaire. Selected Poems with Parallel French Text*. Oxford University Press. Selected Poems - Guillaume Apollinaire - Βιβλία Google

Σαραντάκος, Ν. (2014). Καρκινικά και παλίνδρομα. https://sarantakos.wordpress.com/2014/05/09/palindromes/

Σουλιώτης, Μ. (2012). Δημιουργική Γραφή: Οδηγίες πλεύσεως *(Βιβλίο εκπαιδευτικού)*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. https://www.openbook.gr/dimiourgiki-grafi/Spark Creativity Blog (2020). *How to Make Digital Magnetic Poetry Activities*. How to Make Digital Magnetic Poetry Activities - Spark Creativity

State Library of New South Wales (2025). *List poem*. https://www.sl.nsw.gov.au/learning/list-poem

Τσακαλώτος, Ευ. (χ.χ.). Λατινοελληνικόν λεξικόν. Δαρεμά.

Φουντά, Ε. (2025). Πρόταση διδασκαλίας μυθιστορήματος. Καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση μέσω Ρητορικών Τεχνικών και Δημιουργικής Γραφής. Στο Γκάτσου Ν., Δούκα Α., Χαλκιά Ν., Χουρδάκη Π. (επιμ.). Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή» (Κοζάνη 2024), τόμος Δ΄ (σσ. 661-682). https://cwconf.uowm.gr/6o-synedrio/

Word Wool's Team (2023). *217 Poetry Forms*. https://wordwool.com/types-of-poems/

Χρίτη, Μ. & Ε. Φουντά (2026, υπό έκδοση). Από τα αρχαία στα νέα: αξιοποιώντας δημιουργικά το λεξιλόγιο του αρχαίου δράματος. Στο Η Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση, Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου, Νάουσα 9-11 Μαΐου 2025.