ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΕΤΟΣ ΙΔΡΥΣΕΩΣ 1981

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

13ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα

ΑΘΗΝΑ, 7-9 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2025

ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Β'

Επιμέλεια
Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Αθήνα 2026

13ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

«Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»

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

Copyright © 2026: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

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

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2024-2026)

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

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

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

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

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος:

Χρήστος - Θωμάς Κεχαγιάς, ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Μέλη:

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

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

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

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

ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

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

ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

Εκδόσεις ΠΕΔΙΟ **Εκδόσεις GUTENBERG**

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

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

ΤΟΜΟΣ Β'
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΚΟΣΜΗΤΟΡΑ
ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΕΚΠΑ 19

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΕΚΠΑ 21

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

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ 26

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Διδακτική Μεθοδολογία Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολικά εγχειρίδια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 32

Δημήτρης Βοζίκας
Οι γραμματισμοί στα Αναλυτικά Προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (2003): μια συγκριτική επισκόπηση 33

Γεώργιος Ευσταθίου, Πέτρος Χαραβιτσίδης
Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής: Μία πρόταση εστιασμένη στο μοντέλο της συμμετοχικής μάθησης 49

Μαριλένα Ζίγγα
Ανανεώνοντας τη διδασκαλία της Ιστορίας:
Πρόταση παιδαγωγικής αναθεώρησης και συγγραφής σύγχρονων σχολικών βιβλίων 68

Μαρία Λιακοπούλου
Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και διαμόρφωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών 82

Ειρήνη Μαυροκεφαλίδου, Αναστάσιος Σιάτρας
Παιδαγωγικές διαστάσεις της δημοκρατικής πολιτότητας στο πρόγραμμα σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο 103

Παναγιώτης Μητρούλιας
Τα Αρχαία Ελληνικά & η Ιστορία στο σχολείο με βάση τα σχόλια και τα άρθρα της Νέας Παιδείας από το 1976 έως και το 2020 122

Αλέξανδρος Μόκιας
Συγκριτική μελέτη των παιδαγωγικών «λόγων» στα προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης Δανίας, Τουρκίας και Ελλάδας 141

Βικτωρία Μπαλντούκα
Συγκριτική μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της «Λογοτεχνίας» στο Γυμνάσιο, με εστίαση στη αξιοποίηση του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού 159

Χαρά Νικολάου
Πολιτική Κοινωνικοποίηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» στη διαμόρφωση πολιτικής ταυτότητας 177

Αλεξία Παπακώστα, Μαρία Μπιμπούδη, Μυρτώ Κολιοπούλου
Η μέθοδος της διερευνητικής δραματοποίησης στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Μια διδακτική προσέγγιση για το Δημοτικό Σχολείο 192

Όλγα Τσόκα
Η διαχρονική θέση των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών στο εκπαιδευτικό σύστημα Ελλάδας και Κύπρου: συγκριτική αποτίμηση βάσει των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών 213

Παιδαγωγική Ψυχολογία και εκπαιδευτική πράξη Μάθηση και Διδασκαλία, Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση και Επικοινωνία, Δημιουργικότητα και σχολική αγωγή, Συνεργατική και Διαδραστική Μάθηση 236

Αθηνά Κούτσιανου, Αναστάσιος Εμβαλωτής
Συγκριτική Διερεύνηση των Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη Μάθηση Μέσω Διερεύνησης στις Φυσικές Επιστήμες και την Ιστορία 237

Μαρία Μερελή
Σύγχρονες προσεγγίσεις της ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής θρησκευτικής εκπαίδευσης 258

Αριάδνη Μουδάτσου, Κωνσταντίνα Τσώλη, Θωμάς Μπαμπάλης
Η επίδραση του Οδηγικού Παιδαγωγικού Προγράμματος στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των παιδιών ηλικίας 7-10 ετών 276

Θεοδώρα Παπαγεωργίου, Ιωσήφ Φραγκούλης
Διερεύνηση απόψεων υποψήφιων εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο ανάπτυξης των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων 297

Παναγιώτης Ι. Σταμάτης, Μερόπη Ι. Νταβλαμάνου
Βιωματική και συνεργατική μάθηση στην πράξη: Έρευνα παρατήρησης 314

Αθηνά Χρόνη
Καινοτόμες δράσεις και νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση: βιωματικές προσεγγίσεις και δυνατότητες διαθεματικών προεκτάσεων των φιλολογικών μαθημάτων 332

Σχολική βία και εκφοβισμός

Κωνσταντίνα Διαμάντη
Παραβατική συμπεριφορά και σχολικός εκφοβισμός: αντιλήψεις Συμβούλων Σχολικής Ζωής και Διευθυντών/Διευθυντριών του Νομού Ιωαννίνων. Μελέτη περίπτωσης 356

Γεώργιος Θραψανιώτης
Απόκρυψη των φαινομένων της σχολικής βίας και του εκφοβισμού από τους μαθητές 375

Γεωργία Κατσαρδή, Θεόδωρος Γούπος
Ο ρόλος της σχολικής διαμεσολάβησης στις ενδοσχολικές συγκρούσεις 394

Αναστασία Ν. Μαργέτη
Αναγνώριση των συναισθημάτων μέσα από αφηγήσεις λαϊκών παραμυθιών. Σχολικός Εκφοβισμός 408

Φωτεινή Ριζοπούλου, Ελένη Νικολάου
Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τα εργαστήρια δεξιοτήτων: Μελέτη περίπτωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 426

Χαράλαμπος Σφέτσος, Ιωάννης Δρίτσας, Αυγουστίνος Λαδάς
Το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης στην Ελλάδα ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενός ανήλικου θύματος; 442

Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση 464

Βαρβάρα Παντελαίου, Φαίη Αντωνίου
Η σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την ψυχική υγεία φοιτητών/τριών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ο διαμεσολαβητικός ρόλος της διεκδικητικότητας 465

Αικατερίνη Παντελοπούλου, Σταύρος Στεφανόπουλος
Ανιχνεύοντας τον μεταβαλλόμενο ρόλο του/της εκπαιδευτικού μέσα από το πρίσμα των απόψεων φοιτητών/τριών 485

Δέσποινα Σακουλογέωργα, Αθανάσιος Βέρδης, Γεωργία Γκαντώνα
Εισάγοντας τη Διαλογικότητα στην Εκπαίδευση: Εφαρμογές της Θεωρίας του Διαλογικού Εαυτού στις Συνεντεύξεις με τους Γονείς 509

Κατερίνα Τσιβελή, Φαίη Αντωνίου
Επαγγελματικός προσανατολισμός μαθητών/τριών Λυκείου με δυσλεξία: Ο ρόλος των ψυχοκοινωνικών παραγόντων και των εργαλείων αξιολόγησης 530

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση – Μαθησιακές Δυσκολίες 548

Λαμπρίνα Γιώτη, Μαριαλένα Γκουγκουλιάνα, Αικατερίνη Καραθάνου
Κίνητρα και Εμπόδια στην Ένταξη Ενήλικων Αναπήρων Φοιτητριών/των στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση: Ποιοτική Διερεύνηση στο Παιδαγωγικό Τμήμα του ΑΠΘ 549

Κωνσταντίνος Δρούμπαλης, Ιωάννης Καμαριανός
Από την πολιτισμική κατασκευή στην παιδαγωγική αναπλαισίωση: Από την puppet-ΕΜΜΑ στον Καραγκιόζη 566

Αικατερίνη Καραθάνου, Μαρία Λίτσα
Η συμβολή της θεραπευτικής ιππασίας στην ανάπτυξη και ευημερία παιδιών με ΔΑΦ: Οφέλη και Επιπτώσεις 584

Αναστασία Κατσούγκρη, Ιωάννης Δημάκος
Η απώλεια στον αυτισμό: Απεικόνιση μέσα από επιλεγμένες ταινίες 597

Κωνσταντίνα Κότσαρη, Ζαχαρούλα Σμυρναίου
Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως καταλύτης εμπλοκής και εσωτερικού κινήτρου στη εκμάθηση φυσικών επιστημών από μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού 608

Γεώργιος Κυριακόπουλος, Πουλογιαννοπούλου Παρασκευή
Η επίδραση της μουσικοθεραπείας στη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) 627

Σοφία Κώτση, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Αφηγηματικές βιογραφίες και συγκρότηση διδακτικών δυάδων στην Παράλληλη Στήριξη 646

Μαρία Μπραγουδάκη, Φαίη Αντωνίου
Η προβλεπτική σχέση πραγματολογικού λόγου και συμπεριφοράς σε παιδιά 6-7.5 ετών με ΔΕΠ/Υ: Μία διαχρονική μελέτην 667

Μαρία Παπαδημητρίου, Ελένη Κεραμάρη, Ιωάννης Φύκαρης
Η αναπηρία «ως κοινωνική κατασκευή» και η αποτύπωσή της στη συνεκπαίδευση μαθητών «με» και «χωρίς» αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: παρατήρηση Τμήματος Ένταξης σε Γυμνάσιο Γενικής Αγωγής 688

Μαρίνα Χερούλη, Παρασκευή Πουλογιαννοπούλου
Αλληλεπίδραση στο σχολικό πλαίσιο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες. Η εξελικτική πορεία της σχέσης αυτής στο πέρασμα των χρόνων 707

Κριτική Παιδαγωγική 725

Ευαγγελία Κοσμίδου, Αγγελική Τουρίκη
Από το Σπίτι στην Τάξη: Δημιουργώντας Γέφυρες Εμπιστοσύνης και Διαύλους Επικοινωνίας Σχολείου - Οικογένειας μέσα από την Αξιοποίηση των Πολυγραμματισμών 725

Ανδρονίκη Λάλου
Συμπερίληψη και Ενσυναίσθηση στη Δ' Δημοτικού, μέσα από το Σαρακατσάνικο Παραμύθι «Τα Κουβάρια» 743

Γιώργος Πανταζής
Κριτική Παιδαγωγική και εικαστική συνεργατικότητα: κοινωνικοποίηση του ανθρώπου-πολίτη/πολίτιδας μέσω της τέχνης 762

Μαρίνα Σούνογλου, Στυλιανή Λυτσιούση
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις και εμπειρίες 775

Θεοπούλα (Πωλίνα) Χρυσοχού, Γιάννα Κατσιαμπούρα, Κωνσταντίνος Σκορδούλης
Από το STS στο STEM: Μια κριτική προσέγγιση στην εκπαίδευση STEM 795

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 814

Ελένη Βρετουδάκη, Παναγιώτα Αλεξίου
Η δημιουργία φανταστικών και προσωπικών ιστοριών παιδιών που χαρακτηρίζονται ως υψηλού κινδύνου να αναπτύξουν μαθησιακές δυσκολίες 815

Κωνσταντίνος Καλέμης
Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως παιδαγωγικό εργαλείο: Από την εξατομικευμένη μάθηση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση 835

Μαρία Καραγιάννη
Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας ως εργαλείο προώθησης της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην προσχολική εκπαίδευση: Το παράδειγμα ενός σχεδίου δράσης για την ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας 853

Αικατερίνη Μίχα
Διαμόρφωση της επαγγελματική ταυτότητας και του επαγγελματικού ρόλου εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στην ειδική εκπαίδευση: διερευνώντας την προοπτική διαμόρφωσης ενταξιακού επαγγελματικού ρόλου και ταυτότητας σε ένα πλαίσιο εξειδίκευσης στην ειδική εκπαίδευση 871

Ευαγγελία Πάντελη
Όταν η Λογοτεχνία μιλά με τα χέρια: Η Νοηματική Γλώσσα ως γέφυρα συμπερίληψης στη σχολική πράξη 890

Ειρήνη Πρέκα, Ευαγγελία Γαλανάκη, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο ως εργαλείο αποδοχής των παιδιών με αυτισμό σε μια συμπεριληπτική τάξη: Πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης **905**

Ασημίνα Ρήγα, Κωνσταντίνος Δ. Μαλάφάντης, Ελένη Μπόντη, Ασημίνα Τσιμπιδάκη
Από τη διεθνή εμπειρία στη σχολική πράξη: Το μοντέλο Συμπεριληπτικής Βιωματικής Μάθησης για τη Γλωσσική Ενίσχυση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση **925**

Ασημίνα Ρήγα, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Υπαίθρια μάθηση και Συμπερίληψη: Η περίπτωση της Φινλανδίας μέσα από ένα πρόγραμμα Erasmus+ **936**

Μαρία Σακελλαρίου, Παναγιώτα Στράτη, Πολυξένη Μήτση, Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου, Αικατερίνη Παπουτσή
Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη ως εργαλεία συμπερίληψης: έρευνα σε προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα **949**

Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης **972**

Τριαντάφυλλος Δούκας
Η πρόταση της επιτροπής Ταλιαδούρου για τα ΑΕΙ και η εισήγηση της επιτροπής Δοξιάδη για τα μεταπτυχιακά (1976-77) **973**

Βαΐα Ίγγιλις, Βασίλης Α. Φούκας
Οι πρώτες απόφοιτες της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης (1930-1950) και η δράση τους στη δημόσια σφαίρα **988**

Θεώνη Κολλυροπούλου
Η παιδαγωγική διάσταση του λειτουργικού χρόνου στην Βυζαντινή λειτουργική ποίηση **1006**

Μιχαέλα Νάκου
Εφημερίδα Φοιτητής (1971-1973): Μία κριτική προσέγγιση **1013**

Παυλίνα Νικολοπούλου
Λίγο πριν λίγο μετά: Εκπαιδευτικά προβλήματα και παιδαγωγικές ανησυχίες στο ελεύθερο ελληνικό κράτος λίγο πριν την έναρξη του εμφυλίου **1032**

Βασίλειος Σολωμός
Ο Γληνός και η στοιχειώδης ή δημοτική εκπαίδευση στην Ελλάδα στις αρχές του 20ού αιώνα: Κριτική και προτάσεις βελτίωσης 1048

Ζήσης Σταμπουλής, Βασίλης Α. Φούκας
«Ἡ Σχολή πρέπει νά εἶναι αυστηροτέρα κατά τήν ἀπονομήν διδακτορικῶν διπλωμάτων»:
Οι πρώτοι διδάκτορες της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1932-1942)- θεματικές, διαδικασίες, εκπαιδευτικές τροχιές 1065

Δέσποινα Τσίντζα
Η φωνή των μαθητριών ως απάντηση στο «δράμα» του Διδασκαλείου θηλέων Θεσσαλονίκης: Μια προοδευτική δράση που επέφερε τη συντηρητική αντίδραση 1084

Φιλοσοφία της Παιδείας 1102

Χριστίνα Αναστασιάδου
Έχει θέση η Φιλοσοφία για Παιδιά (ΦγΠ) σε μια «κοινωνία της επίδοσης»; 1103

Χρήστος-Θωμάς Κεχαγιάς, Ελένη Δεμερτζή
Ερωτική τέχνη και εκπαιδευτική μέθοδος στη σωκρατική φιλοσοφία 1117

Χρήστος-Θωμάς Κεχαγιάς
Θεραπευτική και παιδευτική λειτουργία της φιλοσοφίας στους πλατωνικούς διαλόγους 1134

Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού, Σχολική αποτυχία, Σχολική διαρροή, Ευάλωτες ομάδες, Αποτυπώματα της κρίσης στο σχολείο 1150

Γιώργος Ευσταθίου, Τρύφων Κωστόπουλος
Εκπαίδευση και κοινωνική κινητικότητα. Εξετάζοντας την ελληνική ιδιομορφία στο ιστορικό και κοινωνικό της πλαίσιο 1151

Γεώργιος Λαδιάς, Χρήστος Ζάγκος
Γλωσσικά εγχειρίδια στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ): Απόψεις εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα και οι αντισταθμιστικές πρακτικές αναζήτησης συμπληρωματικού υλικού 1173

Συμεών Νικολιδάκης, Σοφία Χάσκου
Προάγοντας τη σχολική επιτυχία μέσα από την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής: Στρατηγικές και προοπτικές 1194

Αικατερίνη Ντάφλου, Βασίλης Καταγής
Εκπαίδευση και Αφήγησης Ζωής ως συμπληρωματικά εργαλεία στη λειτουργία των θεραπευτικών κοινοτήτων 1211

Επαμεινώνδας Παναγόπουλος, Ραφαέλα Θεοφανοπούλου, Ανθή Αδαμοπούλου, Ιωάννης Καμαριανός
Αξίες, Δημοκρατία και Εμπιστοσύνη: Προς μια διερεύνηση αξιών των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο σύγχρονο ελληνικό μεταμνημονιακό συγκείμενο 1232

Ντανιέλα Σκραπάλλι, Μενέλαος Τζιφόπουλος
«Είναι κι αυτό παιδί όπως τα άλλα…»: Ο ρευστός ρατσιστικός λόγος στο πλαίσιο της ρητορικής της ισότητας 1248

Διά βίου Μάθηση-Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαίδευση εξ αποστάσεως 1266

Θωμαΐτσα Θεοδωρακοπούλου, Αγγελική Μπουρμπούλη
Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως Θεμέλιο Επιμόρφωσης Δημόσιων Υπαλλήλων στη Σύγχρονη Πολυπολιτισμική Κοινωνία 1267

Θεοφάνης Λαλιώτης, Άννα Τσιμπουκλή, Κωνσταντίνα Τσώλη, Νικόλαος Αλεξόπουλος
Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση 1282

Αντωνία Σαμαρά
Η προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα στο πρόγραμμα σπουδών Λογοτεχνίας Γυμνασίου 1301

Ιωσήφ Φραγκούλης, Ευάγγελος Ανάγνου, Τριαντάφυλλος Γεωργιάδης
Εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης στα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης Γεώργιος Γεννηματάς Ρόδου 1322

Ανθή Χατζηπέτρου
Βιογραφία – Διά Βίου Μάθηση - (Δια)μόρφωση: Η περίπτωση ακτιβιστ(ρι)ών με αναπηρία 1343

Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, Εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών 1356

Ειρήνη Αδαμοπούλου
Η Ενημερωμένη-για-το-Τραύμα Προσέγγιση στην Εκπαίδευση Μαθητών/τριών με Προσφυγική Βιογραφία 1357

Σπύρος Αραβανής
Η παρουσία «έσω- ομάδων» και οι διομαδικές συγκρούσεις σε σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα: Παρατηρήσεις στο πλαίσιο μιας Δράσης 1375

Μαρία-Παναγιώτα Αργυροπούλου, Ιωάννης Δημάκος
Οι Προσδοκίες των Εκπαιδευτικών ως προς τη Σχολική Επίδοση των Μεταναστών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1389

Μαρία Βλάχου
Διαπολιτισμικά διαφοροποιημένη διδασκαλία στην Προσχολική Εκπαίδευση: Καλλιεργώντας τη συνύπαρξη και την ενεργή πολιτειότητα 1399

Χριστιάννα Θεολογίτου, Ευγενία Μαγουλά
Η φόρμα παρακολούθησης ως μέσο για τη μελέτη της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη διαπολιτισμική τάξη 1420

Αικατερίνη Κοκκινάκη, Παρασκευή Πουλογιαννοπούλου
Καλλιεργώντας τη συμπερίληψη στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: ο ρόλος της ηγεσίας 1441

Σοφία Μακρίδου
Η «Αλίκη» στο Γυμνάσιο: διδακτικό σενάριο για την καλλιέργεια στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας 1461

Παναγιώτης Παναγόπουλος, Άγγελος Γκοντέλος
Μαθαίνοντας την ελληνική γλώσσα στη σχολική τάξη: φαινομενολογική διερεύνηση των κινήτρων εκμάθησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο 1479

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

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

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

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

Χαιρετισμός του Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής, ΕΚΠΑ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Καθηγητής Βασίλης Τσάφος
Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών της Αγωγής, ΕΚΠΑ

Χαιρετισμός του Προέδρου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

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

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

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

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

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

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

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

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

Καθηγητής Θωμάς Μπαμπάλης
Πρόεδρος ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Αν. Καθηγήτρια Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου
Πρόεδρος ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

Χαιρετισμός του Προέδρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

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

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

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

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

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

Σύμφωνα με το Καταστατικό της, η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος

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

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

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

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

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

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

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

*

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

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

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

*

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

*

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

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

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

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

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

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

Καθηγητής Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Διδακτική Μεθοδολογία: Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολικά εγχειρίδια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	32
Παιδαγωγική Ψυχολογία και εκπαιδευτική πράξη: Μάθηση και Διδασκαλία, Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση και Επικοινωνία, Δημιουργικότητα και σχολική αγωγή, Συνεργατική και Διαδραστική Μάθηση	236
Σχολική βία και εκφοβισμός	356
Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση	464
Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση – Μαθησιακές Δυσκολίες	548
Κριτική Παιδαγωγική	725
Συμπεριληπτική Εκπαίδευση	814
Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης	972
Φιλοσοφία της Παιδείας	1102
Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού, Σχολική αποτυχία, Σχολική διαρροή, Ευάλωτες ομάδες, Αποτυπώματα της κρίσης στο σχολείο	1150
Διά βίου Μάθηση-Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαίδευση εξ αποστάσεως	1266
Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, Εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών	1356

Διδακτική Μεθοδολογία Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολικά εγχειρίδια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Δημήτρης Βοζίκας
Οι γραμματισμοί στα Αναλυτικά Προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (2003): μια συγκριτική επισκόπηση **33**

Γεώργιος Ευσταθίου, Πέτρος Χαραβιτσίδης
Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής: Μία πρόταση εστιασμένη στο μοντέλο της συμμετοχικής μάθησης **49**

Μαριλένα Ζίγγα
Ανανεώνοντας τη διδασκαλία της Ιστορίας:
Πρόταση παιδαγωγικής αναθεώρησης και συγγραφής σύγχρονων σχολικών βιβλίων **68**

Μαρία Λιακοπούλου
Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και διαμόρφωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών **82**

Ειρήνη Μαυροκεφαλίδου, Αναστάσιος Σιάτρας
Παιδαγωγικές διαστάσεις της δημοκρατικής πολιτότητας στο πρόγραμμα σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο **103**

Παναγιώτης Μητρούλιας
Τα Αρχαία Ελληνικά & η Ιστορία στο σχολείο με βάση τα σχόλια και τα άρθρα της Νέας Παιδείας από το 1976 έως και το 2020 **122**

Αλέξανδρος Μόκιας
Συγκριτική μελέτη των παιδαγωγικών «λόγων» στα προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης Δανίας, Τουρκίας και Ελλάδας **141**

Βικτωρία Μπαλντούκα
Συγκριτική μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της «Λογοτεχνίας» στο Γυμνάσιο, με εστίαση στη αξιοποίηση του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού **159**

Χαρά Νικολάου
Πολιτική Κοινωνικοποίηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:
Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» στη διαμόρφωση πολιτικής ταυτότητας **177**

Αλεξία Παπακώστα, Μαρία Μπιμπούδη, Μυρτώ Κολιοπούλου
Η μέθοδος της διερευνητικής δραματοποίησης στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Μια διδακτική προσέγγιση για το Δημοτικό Σχολείο **192**

Όλγα Τσόκα
Η διαχρονική θέση των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών στο εκπαιδευτικό σύστημα Ελλάδας και Κύπρου: συγκριτική αποτίμηση βάσει των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών **213**

Οι γραμματισμοί στα Αναλυτικά Προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (2003): μια συγκριτική επισκόπηση

Δημήτρης Βοζίκας
διδάκτορας Τ.Ε.Α.Π.Η. Ε.Κ.Π.Α., μεταδιδακτορικός ερευνητής Τ.Ε.Α.Π.Η. Ε.Κ.Π.Α.
dimvozikas@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη εστιάζουμε στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) της Νεοελληνικής Γλώσσας, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης που δημοσιεύθηκαν σε ΦΕΚ κατά το έτος 2003 και αποτελούσαν τα ισχύοντα ΑΠ κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Επιλέξαμε ως άξονα της ανάλυσής μας τους γραμματισμούς, κεντρικό πυλώνα του γλωσσικού μαθήματος, έχοντας ως βάση τις σχετικές θεωρητικές αναζητήσεις της Hasan. Συγκεκριμένα, στην παρούσα ανακοίνωση διερευνώνται οι γραμματισμοί που αναδύονται στα υπό εξέταση ΑΠ και εξετάζεται αν υφίστανται κοινά στοιχεία ή/και διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, όσον αφορά στην παραπάνω παράμετρο. Λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ΑΠ, αξιοποιούμε μεθοδολογικά εργαλεία που ανάγονται στους ποιοτικούς ερευνητικούς προσανατολισμούς. Ειδικότερα, ως μέθοδος επεξεργασίας υιοθετείται η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Ως αφετηρία για τη διαμόρφωση του συστήματος των κατηγοριών ανάλυσης, αξιοποιήθηκαν οι προβληματισμοί της Hasan και η επεξεργασία τους από την Katsarou. Το σύστημα των κατηγοριών ανάλυσης έλαβε, στη συνέχεια, την τελική του μορφή, με την προσθήκη επιπλέον κατηγοριών. Μετά από μια συγκριτική επισκόπηση των υπό μελέτη ΑΠ, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το «Γενικό μέρος» των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ προβάλλει ένα ευέλικτο πλαίσιο για τη διδακτική διαδικασία, που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών του. Ωστόσο, αυτό το δυναμικό πλαίσιο, έρχεται σε αντίθεση με τα βασικά χαρακτηριστικά των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ εντο-

πίζουμε επιδράσεις κυρίως από τον λειτουργικό και τον αναγνωριστικό γραμματισμό, ενώ η παρουσία οπτικών όπως οι πολυγραμματισμοί, ο κριτικός και ο ψηφιακός γραμματισμός είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Η συνθήκη αυτή που διαμορφώνεται, επιδρά αρνητικά στον χαρακτήρα του γλωσσικού μαθήματος, καθώς η διδακτική πράξη αφορά αποκλειστικά στη διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών κανόνων και στην καλλιέργεια της δεξιότητας προσαρμογής του λόγου στις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις. Παράλληλα, από την έρευνά μας αναδεικνύεται ότι τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ χαρακτηρίζονται από αρκετές ασυνέχειες, γεγονός που έχει αρνητικές συνέπειες στη διδακτική πράξη.

Λέξεις-κλειδιά: Αναλυτικό Πρόγραμμα, Νεοελληνική Γλώσσα, γραμματισμοί, ανάλυση περιεχομένου.

Abstract

In the present study, we focus on the Curricula of Modern Greek Language, Primary and Secondary Compulsory Education, which were published in the Official Government Gazette in 2003 and were the current curricula during the period of the research. We chose as the axis of our analysis the literacies, a central pillar of the language course, having as a basis the relevant theoretical research of Hasan. Specifically, this announcement investigates the literacies that emerge in the curricula under study and examines whether there are common elements and/or differences between them, with regard to the above parameter. Taking into account the special characteristics of the curricula, we utilize methodological tools related to qualitative research orientations. In particular, qualitative content analysis is adopted as a method of processing the material under consideration. As a starting point for the formation of the system of analysis categories, Hasan's reflections and their elaboration by Katsarou were utilized. The system of analysis categories took its final form with the addition of additional categories. After a comparative review of the curricula under study, we can argue that the "General Part" of the DEPPS-APS provides a flexible framework for the teaching process, which allows the teacher to adapt teaching to the needs and interests of his students. However, this dynamic framework contradicts the basic characteristics of

the DEPPS-APS of the Primary and Secondary School. Specifically, in the DEPPS-APS we find influences mainly from functional and recognition literacy, while the presence of perspectives such as multiliteracies, critical and digital literacy is extremely limited. The condition that is formed has a negative impact on the character of language teaching, as the teaching practice focuses exclusively on the assimilation of grammatical and syntactic rules and the cultivation of the skill of adapting speech to the respective communicative circumstances. Our research also highlights that the DEPPS-APS are characterized by several discontinuities, which have negative consequences for teaching practice.

Keywords: Curriculum, Modern Greek Language, literacies, content analysis.

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη[1] εντάσσεται στο ερευνητικό πεδίο των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ), μιας θεματικής που διαχρονικά βρίσκεται στο επίκεντρο των Επιστημών της Εκπαίδευσης. Μέσω των ΑΠ αναδεικνύονται ιδέες και αξίες που συνδέονται στενά με το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της εκάστοτε εποχής και τους πολίτες που η κοινωνία επιθυμεί να διαμορφώσει (Ανδρούσου κ.ά., 2016, σ. 50· Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016, σ. 56· Κουτσογιάννης, 2017, σσ. 24-25· Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 148· Stern, 1991, p. 278). Τα ΑΠ, συνεπώς, αποτελούν ένα πολυδιάστατο κείμενο, που διαμορφώνεται υπό την επίδραση φιλοσοφικών, παιδαγωγικών, πολιτικών και πολιτισμικών παραμέτρων (Τσάφος, 2014, σσ. 290-291).

Στο ερευνητικό μας εγχείρημα, εστιάζουμε στα ΑΠ της Νεοελληνικής Γλώσσας. Τα ΑΠ της Νεοελληνικής Γλώσσας κατέχουν κεντρική θέση στο πεδίο της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η γλώσσα αποτελεί μέσο οργάνωσης και μετάδοσης της σκέψης σε άλλους ανθρώπους και συνδέεται στενά με όλες τις πτυχές της ατομικής και της συλλογικής δραστηριότητας του ανθρώπου. Παράλληλα, δεξιότητες όπως αυτές της κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου αξιοποιούνται σχεδόν σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος[2], γεγονός που αναδεικνύει ακόμη περισσότερο τον ρόλο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας (Μήτσης, 2019, σσ. 151-152).

1. Το παρόν άρθρο αποτελεί τροποποιημένη εκδοχή κεφαλαίου της διδακτορικής μου διατριβής (2024).
2. Ο Αγγελάκος (2003), μάλιστα, χαρακτηρίζει το γλωσσικό μάθημα ως «κατεξοχήν διαθεματικό γνωστικό αντικείμενο».

Αντικείμενο έρευνας και μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη μελετώνται τα ΑΠ της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, που δημοσιεύθηκαν σε Φ.Ε.Κ. το 2003[3]. Όπως καταλαβαίνουμε και από τον τίτλο του Φ.Ε.Κ., τα συγκεκριμένα ΑΠ απαρτίζονται από δύο κεντρικές ενότητες: αρχικά παρουσιάζεται το «Γενικό μέρος» των ΑΠ και στη συνέχεια ακολουθούν το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Στη έρευνά μας θα εστιάσουμε στη δεύτερη ενότητα, με στόχο την εις βάθος μελέτη των ΑΠ του Δημοτικού και το Γυμνασίου, αναφορικά με μία από τις κρισιμότερες παραμέτρους του γλωσσικού μαθήματος, τους γραμματισμούς. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

- Ποιοι γραμματισμοί προωθούνται μέσω των υπό εξέταση ΑΠ;
- Υφίστανται κοινά στοιχεία ή/και διαφοροποιήσεις μεταξύ των υπό εξέταση ΑΠ όσον αφορά στην παραπάνω παράμετρο;

Ως μέθοδος επεξεργασίας του υπό εξέταση υλικού επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να οριστεί ως μια συστηματική μεθοδολογία που αποσκοπεί στην εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων από συγκεκριμένα κείμενα που μελετά (Τσιώλης, 2014, σ. 62· Bazeley, 2013, p. 174· Krippendorff, 2004, p. 18· Mayring, 2015, p. 367). Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση, με αφετηρία ένα ερευνητικό ερώτημα, προχωρά στην εις βάθος μελέτη συγκεκριμένων τεκμηρίων. Αυτά κατατέμνονται για παράδειγμα, σε επιμέρους τμήματα λόγου, που στη συνέχεια ταξινομούνται σε κατηγορίες, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, ανάλογα με το είδος και την κατεύθυνση της ανάλυσης που υιοθετείται.

Στην έρευνά μας, επιλέγουμε την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου έναντι της ποσοτικής. Η απόφαση αυτή λήφθηκε με άξονα τη φύση των ΑΠ και τις πολλές παραμέτρους που επιδρούν στην ανάπτυξή τους, οι οποίες δεν μπορούν να εξεταστούν σε όλες τους τις διαστάσεις μέσω των ποσοτικών μεθόδων ανάλυσης. Στη απόφασή μας αυτή συνέβαλε και ο συγκριτικός προσανατολισμός των ερευνητικών ερωτημάτων που θέσαμε, ο οποίος μπορεί να συσχετισθεί με τις γενικές αρχές τόσο των ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης όσο και ειδικότερα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Mayring, 2014, p. 43· Schreier, 2012, p. 42).

Όπως επισημαίνεται και στη σχετική βιβλιογραφία, κεντρικό ρόλο στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου διαδραματίζει το σύστημα των

3. Αναφερόμαστε στα ΑΠ με Φ.Ε.Κ. 303/Β'/13.3.2003 «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος» (σσ. 3745-3794). Τα συγκεκριμένα ΑΠ αποτελούσαν τα ισχύοντα ΑΠ κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας.

κατηγοριών που θα υιοθετηθεί/αναπτυχθεί από τον ερευνητή/τρια και θα αξιοποιηθεί ως ερευνητικό εργαλείο (Mayring, 2022, p. 63). Στην παρούσα έρευνα, ακολουθήθηκε μια πορεία δύο σταδίων. Αρχικά, μελετήθηκε η σχετική βιβλιογραφία, με στόχο την παραγωγική διαμόρφωση ενός συστήματος κατηγοριών. Με γνώμονα, λοιπόν, την επιστημονική βιβλιογραφία και τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε παραπάνω, ως αφετηρία για τη διαμόρφωση του τελικού συστήματος των κατηγοριών αξιοποιήθηκε η ταξινομία της Hasan (2006/1996, σσ. 146-178), όπου και αναδύονται τρεις θεμελιώδεις κατηγορίες για τον γραμματισμό: ο αναγνωριστικός γραμματισμός, ο «γραμματισμός δράσης», που σύμφωνα με την Katsarou (2009a, p. 55) τέμνεται με τον λειτουργικό γραμματισμό και ο «στοχαστικός γραμματισμός», που, σύμφωνα με την Katsarou (2009a, p. 56) παραπέμπει στον κριτικό γραμματισμό. Η ταξινομία αυτή συμπληρώθηκε με δύο ακόμη υποκατηγορίες: τους πολυγραμματισμούς, που συνδέονται στενά με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Κουτσογιάννης, 2017, σσ. 284-291) και τον ψηφιακό γραμματισμό, δεδομένου ότι οι Ψηφιακές Τεχνολογίες αποτελούν πλέον αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινής μας ζωής και διαμορφώνουν νέα δεδομένα στην ανθρώπινη επικοινωνία (Μιχάλης, 2020, σσ. 343-344). Συνεπώς, το σύστημα των κατηγοριών ανάλυσης διαμορφώθηκε ως εξής:

- Αναγνωριστικός γραμματισμός
- Λειτουργικός γραμματισμός
- Κριτικός γραμματισμός
- Πολυγραμματισμοί
- Ψηφιακός γραμματισμός

Στη συνέχεια, οι κατηγορίες που διαμορφώθηκαν στην προηγούμενη φάση επανεξετάστηκαν υπό ένα επαγωγικό πρίσμα, με το τελικό σύστημα των κατηγοριών ανάλυσης να διαμορφώνεται όπως παρουσιάστηκε παραπάνω. Το υλικό που συλλέχθηκε κατατμήθηκε σε επιμέρους τμήματα λόγου και κάθε ένα από αυτά κατατάχθηκε σε μία από τις κατηγορίες ανάλυσης που αναφέρθηκαν. Ως μονάδα καταγραφής (Μπονίδης, 2004, σ. 117), δηλαδή ως το ελάχιστο τμήμα του λόγου που μπορεί να ενταχθεί σε μία επιμέρους κατηγορία, επιλέχθηκε η περίοδος.

Παρουσίαση ευρημάτων έρευνας

Αναγνωριστικός γραμματισμός

Ξεκινάμε την παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνάς μας, από τον αναγνωριστικό γραμματισμό. Ο αναγνωριστικός γραμματισμός αφορά, πρωτίστως, στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, δηλαδή στην αντιστοίχιση ήχων και γραμμάτων (Hasan, 2006/1996, σ. 147). Η προσέγγιση αυτή αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στην ορθογραφία, στους μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες. Η κατάκτησή του επιτυγχάνεται μέσα από δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από έντονο φορμαλισμό και περιορίζονται στο επίπεδο της γραμματικής και του συντακτικού (Κουτσογιάννης, 2017, σσ. 68-69· Hasan, 2006/1996, σ. 153).

Στα υπό μελέτη ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ εντοπίζονται πολλές αναφορές που παραπέμπουν στη συγκεκριμένη οπτική για τη γλώσσα. Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Δημοτικού, υπάρχουν αρκετά χωρία που αφορούν στις διαδικασίες της πρώτης γραφής και ανάγνωσης (π.χ. σ. 3746), στην ενσωμάτωση νέων λέξεων στο λεξιλόγιο των μαθητών/τριών (π.χ. σσ. 3762-3766), καθώς και στην αφομοίωση των γραμματικών και των συντακτικών κανόνων (π.χ. σσ. 3747-3748, σσ. 3766-3769). Ενδεικτικά, ο/η μαθητής/τρια, «συσχετίζει πρακτικά και εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες στη γραφή των λέξεων» (σσ. 3758, 3759), Εξαίρεση αποτελεί η ενότητα της διδακτικής μεθοδολογίας, όπου κυρίαρχη είναι η επίδραση του λειτουργικού γραμματισμού (σσ. 3772-3775). Αναφορικά με το ΑΠ του Γυμνασίου, αξίζει να αναφερθεί ότι και εδώ οι αναφορές στον αναγνωριστικό γραμματισμό είναι πολλές, και μάλιστα είναι περισσότερο συστηματικές σε σχέση με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Δημοτικού. Τα σχετικά χωρία αφορούν, και στην περίπτωση αυτή, στην αφομοίωση γραμματικοσυντακτικών κανόνων (π.χ. σσ. 3785, 3787, 3788) και στην εξοικείωση με τις διαδικασίες της παραγωγής και της σύνθεσης λέξεων (π.χ. σσ. 3781, 3785). Για παράδειγμα, ο/η μαθητής/τρια «*συζητά το ρόλο του ουσιαστικού ως κύριου συστατικού της πρότασης*», «*εξοικειώνεται με τις κλίσεις των ουσιαστικών και των επιθέτων*», «*συνειδητοποιεί μέσα από παραδείγματα τους κυριότερους τρόπους παραγωγής λέξεων και τις σημασίες των παραγωγικών καταλήξεων*» (σ. 3781). Εξαίρεση αποτελούν το ΔΕΠΠΣ (σσ. 3778-3779), καθώς και οι ενότητες της διδακτικής μεθοδολογίας (σσ. 3791-3792) και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης του ΑΠΣ (σσ. 3792-3793), όπου είναι έντονη η επιρροή του λειτουργικού γραμματισμού. Παρατηρούμε, λοιπόν, μια ισχυρή παρουσία του αναγνω-

ριστικού γραμματισμού στα υπό εξέταση ΑΠ, η οποία, μάλιστα, αυξάνεται ακόμη περισσότερο καθώς μεταβαίνουμε από το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Δημοτικού σε αυτό του Γυμνασίου. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι το φορμαλιστικό πλαίσιο που διαγράφει ο αναγνωριστικός γραμματισμός βρίσκεται σε αντίθεση με το βιωματικό και ευέλικτο πλαίσιο που αναδεικνύεται σε πολλά σημεία στο «Γενικό μέρος» των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και προβάλλει τον/την εκπαιδευτικό ως πολυδιάστατη προσωπικότητα, που αναπτύσσει γόνιμο στοχασμό και αναδιαμορφώνει διαρκώς τη διδακτική διαδικασία (π.χ. σ. 3740).

Λειτουργικός γραμματισμός

Ο λειτουργικός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται με ορθό τρόπο τους γλωσσικούς κώδικες, ώστε να μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής (Kalantzis et al., 2019, σσ. 179-182). Στο πλαίσιο αυτό, ο λειτουργικός γραμματισμός προσδίδει έμφαση στην διαφοροποίηση του ύφους, του λεξιλογίου και των γραμματικών επιλογών, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση ή το κειμενικό είδος. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο λειτουργικός γραμματισμός κινείται σε ένα λιγότερο περιοριστικό πλαίσιο από τον αναγνωριστικό γραμματισμό, δεδομένου ότι συνδέει τη διδασκαλία της γλώσσας με την κοινωνική ζωή. Ωστόσο, και στην περίπτωση αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία περιορίζεται στην αναπαραγωγή των κοινωνικών συμβάσεων και δεν προωθείται ο κριτικός στοχασμός των μαθητών/τριών αναφορικά με πτυχές του κοινωνικού γίγνεσθαι (Hasan, 2006/1996, σ. 168).

Εστιάζοντας, λοιπόν, στα ΑΠ που μελετήσαμε, παρατηρούμε ότι στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Δημοτικού υπάρχουν πολλά χωρία που αφορούν στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και στην προσαρμογή του παραγόμενου γραπτού ή προφορικού λόγου στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση (π.χ. σσ. 3747, 3758). Έμφαση δίνεται, επίσης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πρόσληψης προφορικού και γραπτού λόγου (π.χ. σσ. 3755-3756), καθώς και στη γνωριμία με τα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών (π.χ. σσ. 3754, 3756, 3767). Για παράδειγμα, ο/η μαθητής/τρια «*κατανοεί τη σκοπιμότητα των φραστικών επιλογών του ομιλητή (συντάκτη), η οποία καθορίζεται από την περίσταση επικοινωνίας*» (σ. 3750), προσεγγίζει διδακτικές ενότητες όπως «*είδη λόγου, τύποι κειμένων*» (σ. 3758). Αρκετά χωρία με αντίστοιχο περιεχόμε-

3. Αναφερόμαστε στα ΑΠ με Φ.Ε.Κ. 303/Β'/13.3.2003 «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος» (σσ. 3745-3794). Τα συγκεκριμένα ΑΠ αποτελούσαν τα ισχύοντα ΑΠ κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας.

νο συναντάμε και στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Γυμνασίου (π.χ. σσ. 3779, 3780, 3781, 3784, 3788). Ενδεικτικά, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες «*να αναγνωρίζουν τις μορφοσυντακτικές και λεξιλογικές επιλογές που κάνουν οι συνομιλητές τους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας*» (σ. 3778). Τα χωρία στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Δημοτικού και του Γυμνασίου που συνδέονται με τη βιωματική προσέγγιση του γλωσσικού φαινομένου και τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, θα μπορούσαν να συσχετισθούν με το ευέλικτο πλαίσιο που, όπως υποστηρίξαμε παραπάνω, αναδεικνύεται σε αρκετά σημεία στο «Γενικό μέρος» των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Όμως, η κυριαρχία της στοχοθετικής αντίληψης στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Δημοτικού και του Γυμνασίου[4], σε συνδυασμό με την έντονη επιρροή του αναγνωριστικού γραμματισμού, περιορίζει εκ νέου τη δυνατότητα του/της εκπαιδευτικού να διαμορφώσει ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές/τριες θα προσεγγίζουν βιωματικά τη γλώσσα. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι τα χωρία που παραπέμπουν στον λειτουργικό γραμματισμό εντοπίζονται σε πολύ μεγαλύτερη συχνότητα στο ΔΕΠΠΣ του Γυμνασίου (σσ. 3778-3779), σε σύγκριση τόσο με το ΑΠΣ του Γυμνασίου (σσ. 3779-3791), αλλά και το ΔΕΠΠΣ του Δημοτικού (σσ. 3745-3748).

Κριτικός γραμματισμός

Προχωράμε, τώρα στον κριτικό γραμματισμό, μια οπτική διαφορετική σε σχέση με τις προηγούμενες, που συνδέεται στενά με τις αντιλήψεις του Freire σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την οπτική αυτή, η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού επιτυγχάνεται μέσω της κατανόησης των σχέσεων εξουσίας που υπολανθάνουν στην κοινωνία, και προωθούνται μέσω της γλώσσας σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις. Απώτερος στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι ο ριζικός μετασχηματισμός της κοινωνίας και η κοινωνική αλλαγή. Ο κριτικός γραμματισμός δίνει έμφαση στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η γλώσσα ενσωματώνει και αναπαράγει τους κυρίαρχους λόγους και ιδεολογίες. Τα κείμενα, συνεπώς, δεν αντιμετωπίζονται ως ουδέτερες κατασκευές, αλλά ως πολιτικές δράσεις που αντικατοπτρίζουν και διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη αντίληψη για τον κόσμο (Κατσαρού, 2020, σ. 134· Σιπητάνος, 2023, σσ. 70-71· Τσιπλάκου, 2016, σσ. 348-349· Tsakona, 2019, pp. 115-116).

Μελετώντας τα ΑΠ, παρατηρούμε ότι οι αναφορές που παραπέμπουν στον κριτικό γραμματισμό είναι εξαιρετικά περιορισμένες σε όλη την έκτασή τους. Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Δημοτικού εντοπίζονται επι-

4. Αναφερόμαστε στα ΑΠ με Φ.Ε.Κ. 303/Β'/13.3.2003 «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος» (σσ. 3745-3794). Τα συγκεκριμένα ΑΠ αποτελούσαν τα ισχύοντα ΑΠ κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας.

μέρους μόνο αναφορές, που μπορούν να συσχετιστούν με την κριτική πρόσληψη των γλωσσικών μηνυμάτων και την διερεύνηση των «φωνών» που αναδεικνύονται ή/και αποσιωπώνται στα κείμενα που μελετώνται (π.χ. σσ. 3749, 3750, 3756). Ενδεικτικά, γίνεται αναφορά στην ανάγκη ο/η μαθητής/τρια να «*αναπτύσσει "γλωσσικές αντιστάσεις" και κριτική στάση απέναντι στο λόγο των άλλων*» (σ. 3756). Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Γυμνασίου, οι αναφορές που προσεγγίζουν το γλωσσικό φαινόμενο υπό ένα κριτικό πρίσμα είναι ελάχιστες (π.χ. σσ. 3778, 3780), με αποτέλεσμα να μην επιδρούν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του. Ανασταλτικά στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών/τριών επιδρά και ο στοχοθετικός προσανατολισμός, που εγκλωβίζει τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε μια προσχεδιασμένη διδακτική διαδικασία, που αφορά αποκλειστικά στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Πολυγραμματισμοί

Ερχόμαστε, τώρα, στους πολυγραμματισμούς, που εντάσσονται στις προσεγγίσεις που επιδιώκουν την ανανέωση και διεύρυνση του περιεχομένου του όρου «*γραμματισμός*». Ειδικότερα, σύμφωνα με την οπτική αυτή, η ποικιλία των μορφών κειμένου που παράγονται στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας, διαμόρφωσε νέα δεδομένα (Κουτσογιάννης, 2017, σσ. 277-279). Τα μηνύματα, πλέον, δεν μεταφέρονται αποκλειστικά μέσω της γλώσσας, αλλά αξιοποιούνται και άλλα «κανάλια» επικοινωνίας, όπως το οπτικό και το ακουστικό. Είναι απαραίτητη, συνεπώς, η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, προκειμένου ο άνθρωπος να μπορεί να αντεπεξέλθει στο σύγχρονο διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον. Οι υποστηρικτές της συγκεκριμένης προσέγγισης επισημαίνουν ότι οι γλωσσικές διαφοροποιήσεις συνδέονται στενά με την ανάδυση διαφορετικών ταυτοτήτων και κοσμοθεωριών (Kalantzis et al., 2019, σσ. 72-73). Για αυτόν τον λόγο, επιδιώκεται η σύνδεση της διδακτικής διαδικασίας με την κοινωνική πραγματικότητα, σε ένα πλαίσιο που θα προωθεί την συνεργασία και την ανάδειξη των «φωνών» των μαθητών/τριών (Κουτσογιάννης, 2017, σσ. 299-304· Μιχάλης, 2020, σσ. 291-294· Σιπητάνος, 2023, σσ. 78-79· Katsarou, 2009b, pp. 57-58). Καθοριστικό ρόλο στην προσπάθεια αυτή διαδραματίζουν τα πολυτροπικά κείμενα, που αξιοποιούν πολλαπλούς σημειωτικούς πόρους και αναδεικνύουν την ιδιαίτερη ταυτότητα κάθε μαθητή/τριας, όπως αυτή αναδύεται μέσα από τη σημειωτική προσέγγιση που επιλέγει για να εκφραστεί (Κατσαρού, 2020, σ. 142· Κουτσογιάννης, 2017, σσ. 281-283· Σιπητάνος, 2023, σ. 92).

στους οποίους αποβλέπει το Πρόγραμμα Σπουδών και οι οποίοι θέτουν το πλαίσιο εντός του οποίου κινείται η διδακτική διαδικασία. Αντίστοιχα, πριν από την έναρξη κάθε επιμέρους ενότητας του ΑΠΣ, αναφέρεται ο γενικός σκοπός στον οποίο αυτή στοχεύει. Η στοχοθετική διάρθρωση του ΑΠ αποτυπώνεται και στην πρώτη στήλη των πινάκων των ΑΠΣ, με τίτλο «στόχοι».

Στα υπό μελέτη ΑΠ, παρατηρούμε ότι η επίδραση της θεωρίας των πολυγραμματισμών είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Παρά το ευέλικτο διδακτικό πλαίσιο που περιγράφεται στο «Γενικό μέρος» τους, στα ΔΕΠ-ΠΣ-ΑΠΣ του Δημοτικού και του Γυμνασίου ορισμένα μόνο χωρία μπορούν να συσχετισθούν με τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Τα χωρία αυτά αφορούν στην επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων και συναντώνται σε μεγαλύτερη συχνότητα στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Δημοτικού[5] (π.χ. σσ. 3750, 3753, 3770, 3773) σε σχέση με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Γυμνασίου (π.χ. σσ. 3780, 3781). Επιπλέον, παρά τις επιμέρους αναφορές στην πολυτροπικότητα, δεν επιχειρείται η ανάδειξη των πολλών και διαφορετικών σημειωτικών τρόπων ως μέσων έκφρασης της ιδιαίτερης οπτικής κάθε μαθητή/τριας για τον κόσμο, σύμφωνα με τις αρχές της θεωρίας των πολυγραμματισμών.

Ψηφιακός γραμματισμός

Ολοκληρώνουμε την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας με τον ψηφιακό γραμματισμό, που έχει έρθει στο προσκήνιο τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω της ανάπτυξης των Ψηφιακών Τεχνολογιών. Ο συγκεκριμένος όρος δεν περιορίζεται στην ικανότητα χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Αφορά στην ικανότητα παραγωγής κειμένων ψηφιακής μορφής, που θα διέπονται από τους κανόνες και τις συμβάσεις του «ψηφιακού κόσμου» και θα προωθούν αποτελεσματικά το μήνυμά τους στα διαδραστικά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (Marsh, 2020, pp. 21-22). Παράλληλα, ορισμένες οπτικές προσδίδουν έμφαση και στην κατανόηση των σχέσεων εξουσίας που υπολανθάνουν στο νέο ψηφιακό περιβάλλον και επηρεάζουν τις πληροφορίες που μεταδίδονται μέσω αυτού (Hoechsmann & Poyntz, 2012, pp. 144-145· Luke, 2006/1999, σσ. 196-197). Ορισμένοι μελετητές, επίσης, συσχετίζουν αυτό το είδος γραμματισμού με δεξιότητες όπως αυτές της αναζήτησης, του εντοπισμού και της ορθολογικής οργάνωσης των πληροφοριών που παρουσιάζονται σε ένα ψηφιακό πολυτροπικό κείμενο (Μιχάλης, 2020, σσ. 356-357· Domingo et al., 2015, pp. 254-255).

Η παρουσία του ψηφιακού γραμματισμού είναι εξαιρετικά περιορισμένη σε όλη την έκταση των ΑΠ που μελετάμε. Στο «Γενικό μέρος» των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, βρίσκουμε ορισμένα χωρία που αναφέρονται στον ρόλο που διαδραματίζουν οι Ψηφιακές Τεχνολογίες στη σύγχρονη κοινωνία, στην ανάγκη αξιοποίησής τους στη διδακτική διαδικασία, καθώς

5. Για παράδειγμα, στο ΑΠΣ του Δημοτικού, στην ενότητα «Διαχείριση της πληροφορίας» (σσ. 3770-3771), προτάσσεται «η κατάκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης πληροφοριών και η αποκωδικοποίηση οπτικών και ακουστικών σημάτων», καθώς και η «κατάκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης, αξιολόγησης, επεξεργασίας, αποκωδικοποίησης πληροφοριών στις διάφορες πηγές πληροφόρησης, γλωσσικές και μη» (σ. 3770).

και στην κριτική επισκόπηση των πληροφοριών που διακινούνται στο ψηφιακό περιβάλλον (π.χ. σσ. 3734, 3736). Ενδεικτικά, επιδιώκεται ο μαθητής να «*προσεγγίσει κριτικά τόσο την "κοινωνία της πληροφορίας" όσο και την "κοινωνία της γνώσης"*» (σ. 3736), ενώ παράλληλα «*η ανάδειξη αυτού του ρόλου των σύγχρονων εκπαιδευτικών μέσων επιτυγχάνεται με την προτροπή και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού*» (σ. 3736). Στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Δημοτικού και του Γυμνασίου, όμως, βλέπουμε ότι τα περιορισμένα χωρία που παραπέμπουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού, αναφέρονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού Η/Υ (π.χ. σσ. 3749, 3758, 3780-3781, 3788) και όχι στην κριτική επεξεργασία των μηνυμάτων που προσλαμβάνει ο μαθητής/τρια, πλοηγούμενος/η στο ψηφιακό περιβάλλον. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν δραστηριότητες όπως η «*αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο, με επισταsία*», η «*επεξεργασία απλού κειμένου σε Η/Υ*», η «*επιλογή και αποθήκευση γλωσσικής πληροφορίας σε Η/Υ*» (σ. 3771), η σύνταξη e-mail (σ. 3787). Με αυτόν τον τρόπο, μια διάσταση της οπτικής για τις Ψηφιακές Τεχνολογίες που προβάλλεται στο «Γενικό μέρος» των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ δεν αποτυπώνεται στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Δημοτικού και του Γυμνασίου.

Συμπεράσματα-συζήτηση

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της έρευνάς μας αναδεικνύουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που επιδρά αρνητικά στον χαρακτήρα του γλωσσικού μαθήματος. Δεν αναδεικνύεται η πολύπτυχη φύση της γλώσσας ενώ παράλληλα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ταυτότητας κάθε μαθητή/τριας τίθενται στο περιθώριο της διδακτικής διαδικασίας. Η διδακτική διαδικασία, επίσης, προδιαγράφεται ως μια άκαμπτη διαδικασία, που περιορίζεται στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων οπτικών για τη γνώση και την κοινωνική πραγματικότητα. Η περιορισμένη παρουσία του ψηφιακού γραμματισμού, αν λάβουμε υπόψη το έτος δημοσίευσης σε ΦΕΚ των υπό μελέτη ΑΠ (2003) γίνεται κατανοητή. Ωστόσο, στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον, όπου επικρατεί η ραγδαία ανάπτυξη των Ψηφιακών Τεχνολογιών, το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό αξιολογείται ως εξαιρετικά αρνητικό. Μάλιστα, τα ελάχιστα χωρία που παραπέμπουν στον ψηφιακό γραμματισμό δεν εμβαθύνουν στην κριτική επισκόπηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών, όπως επιβάλλουν τα δεδομένα της σύγχρονης εποχής.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που είχαμε θέσει στην αρχή της έρευνάς μας, από τη μελέτη μας αναδείχθηκαν ορισμέ-

νες συνέχειες μεταξύ του «Γενικού μέρους» των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Δημοτικού και του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Γυμνασίου, που αφορούν, κυρίως, στην περιορισμένη επίδραση συγκεκριμένων οπτικών συνολικά στα ΑΠ που μελετήσαμε. Το σημαντικότερο εύρημα της έρευνάς μας, ωστόσο, αφορά στις ποικίλες ασυνέχειες, που εντοπίστηκαν ακόμη και στο εσωτερικό των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Παρότι η συνέχεια παρουσιάζεται ως βασική αρχή των ΑΠ που μελετάμε, όπως τεκμηριώσαμε, οι ασυνέχειες αποτελούν το βασικό τους χαρακτηριστικό. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το «Γενικό μέρος» των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ προβάλλει ένα ευέλικτο πλαίσιο για τη διδακτική διαδικασία, που δίνει στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Αυτό το δυναμικό και ευέλικτο πλαίσιο, όμως, έρχεται σε σύγκρουση με τα βασικά χαρακτηριστικά των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Δημοτικού και του Γυμνασίου, που παραπέμπουν στο στοχοθετικό μοντέλο, καθώς και με τη μεγάλη έκταση της διδακτέας ύλης.

Οι ασυνέχειες αυτές υπονομεύουν τη συνεκτικότητα της διδακτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες βρίσκονται αντιμέτωποι/ες με δύο αντιτιθέμενες οπτικές για τη διδακτική πράξη και τη μάθηση. Το διδακτικό πλαίσιο που διαμορφώνεται λόγω της έλλειψης ενός συνεκτικού υποβάθρου στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ καθιστά ευκολότερη τη διολίσθηση του/της εκπαιδευτικού σε μορφές και μεθόδους διδασκαλίας που παραπέμπουν σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου απουσιάζει η αλληλεπίδραση με τον μαθητή/τρια, καθώς και η γόνιμη ανταλλαγή απόψεων. Αντιλαμβανόμαστε ότι ο/η εκπαιδευτικός βαθμιαία, στην προσπάθεια να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, μπορεί να οδηγηθεί στην αποδοχή της προβαλλόμενης από τα ΑΠ αντίληψης για τη γλώσσα, με αρνητικές συνέπειες για τη διδακτική διαδικασία.

Για την αντιμετώπιση των ασυνεχειών που αναφέρθηκαν παραπάνω, κρίνεται αναγκαία η εκπόνηση ΑΠ που θα εδράζονται σε ένα ενιαίο φιλοσοφικό υπόβαθρο, γεγονός που θα συνεπάγεται την υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης αντίληψης τόσο για τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης, όσο και για τη γλώσσα ως διδακτικό αντικείμενο καθώς και για τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει στη σύγχρονη κοινωνία.

Το ΑΠ, λοιπόν, ως πολύπτυχο κείμενο (Van den Akker, 2003, pp. 4-6) και ως ένας από τους βασικούς πυλώνες που δομούν κάθε αλλαγή στο πεδίο της εκπαίδευσης (Fullan, 2007, p. 30), είναι αναγκαίο να διέπεται από έναν σαφή προσανατολισμό, που θα προωθεί τη διδακτική διαδικασία σε όλες της τις διαστάσεις. Το ΑΠ θα πρέπει να συμβαδίζει με

τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 90), και να διαμορφώνει ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον, που θα επιτρέπει την ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013, σ. 82), με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδειξη του πολιτισμικού υποβάθρου τους (Κατσαρού & Σιπητάνος, 2020, σσ. 239-240). Στην κατεύθυνση αυτή, είναι εφικτό, βαθμιαία, να μεταβούμε «*από τον τεχνοκράτη στον στοχαστικοκριτικό εκπαιδευτικό*» (Τσάφος, 2004, σ. 105). Όσον αφορά στη διδακτική της Γλώσσας, κρίνεται αναγκαία η συστηματικότερη προώθηση των πολυγραμματισμών, που προωθούν τη δημιουργία ενός ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος (Κατσαρού, 2020, σσ. 140-141), καθώς και του κριτικού γραμματισμού, που αναδεικνύει την κριτική διάσταση του εκπαιδευτικού έργου (Κατσαρού, 2020, σσ. 130-132). Στην κατεύθυνση αυτή μπορούν να αξιοποιηθούν και τα ψηφιακά πολυμεσικά κείμενα, που διαθέτουν πολυτροπικό χαρακτήρα και διέπονται από συγκεκριμένες συμβάσεις, που πρέπει να αποτελούν αντικείμενο κριτικής αξιολόγησης (Μιχάλης, 2020, σ. 355· Kalantzis et al., 2019, σσ. 285-286).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αγγελάκος, Κ. (2003). Το γλωσσικό μάθημα ως κατεξοχήν διαθεματικό γνωστικό αντικείμενο. Ένα παράδειγμα: η αξιοποίηση κειμένων και γλωσσικού υλικού από διαφορετικά αντικείμενα. Στο Κ. Αγγελάκος (επιμ.) *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο* (σσ. 54-59). Μεταίχμιο.

Ανδρούσου, Α., Κορτέση-Δαφέρμου Χ. & Τσάφος, Β. (2016). Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών: Η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Β. Τσάφος (επιμ.), Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σσ. 41-173). Gutenberg.

Αυγητίδου, Σ. & Γουργιώτου, Ε. (2016). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.) Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας (σσ. 9-92). Gutenberg.

Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis. Practical strategies*. SAGE Publications.

Βοζίκας, Δ. (2024). *Μια συγκριτική προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: συνέχειες και ασυνέχειες. Διδακτορική διατριβή*. Αθήνα: Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών - Σχολή Επιστημών της Αγωγής - Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Domingo, M., Jewitt, C. & Kress, G. (2015). Multimodal social semiotics. Writing in online contexts. In J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook Of Literacy Studies* (pp. 251-266). Routledge.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th edition). New York and London: Teachers College Press.

Hasan, R. (2006/1996). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ.), Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση (μτφρ. Μ. Αραμποπούλου, Ε. Κονσούλη, Δ. Κορομπόκης, Λ. Κουφάκη) (σσ. 134-189). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Hoechsmann, M. & Poyntz, S. R. (2012). *Media Literacies. A Critical Introduction*. Wiley-Blackwell.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα & διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.

Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν. & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων* (μτφρ. Γ. Χρηστίδης). Εκδόσεις Κριτική.

Κατσαρού, Ε. (2020). *Η δημοκρατία στο σχολείο. Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού*. Εκδόσεις Κριτική.

Κατσαρού, Ε. & Σιπητάνος, Κ. (2020). Αναμορφώνοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα στο σχολείο: Ένα παράδειγμα συνδυασμού (αυτο-) εθνογραφίας και δημοκρατίας της γνώσης. Στο Ε. Κατσαρού, *Η δημοκρατία στο σχολείο. Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού* (σσ. 239-262). Εκδόσεις Κριτική.

Katsarou, E. (2009a). Literacy teaching in the L1 Curriculum of Greek secondary education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, *9*(3), 49-70.

Katsarou, E. (2009b). A Multiliteracy Intervention in a Contemporary "Mono-Literacy" School in Greece. *The International Journal of Learning*, *16*(5), 55-65.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, Sage Publications.

Luke, C. (2006/1999). Κυβερνοσχολείο και τεχνολογική αλλαγή: πολυγραμματισμοί για τη νέα εποχή. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (μτφρ.: Μ. Αραμποπούλου, Ε. Κονσούλη, Δ. Κορομπόκης, Λ. Κουφάκη), σσ. 190-223. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Marsh, J. (2020). Researching the digital literacy and multimodal practices of young children. A European agenda for change. In Erstad, O., Flewitt, R., Kümmerling-Meibauer, B. & Pires Pereira, Í. S. (Eds.), *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood* (pp. 19-30). Routledge.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Gesis. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173.

Mayring, P. (2015). Qualitative Content Analysis: Theoretical Background and Procedures. In A. Bikner-Ahsbahs, Ch. Knipping & N. Presmeg (Eds.), *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education. Examples of Methodology and Methods* (pp. 365-380). Springer.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Content Analysis. A Step-by-Step Guide*. SAGE Publications.

Μήτσης, Ν. Σπ. (2019). Γλώσσα, Γλωσσολογία και Γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική της Γλώσσας ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μιχάλης, Α. (2020). Γλωσσική διδασκαλία και πρακτικές γραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εκδόσεις Gutenberg.

Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Μεταίχμιο.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publications.

Σιπητάνος, Κ. (2023). *Έρευνα-δράση & γραμματισμοί. Από τη θεωρητική συγκρότηση στις διδακτικές πρακτικές ανάδειξης της φωνής των νέων*. Gutenberg.

Σπανός, Γ. Ι. & Μιχάλης, Α. Ν. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Εκδόσεις Κριτική.

Stern, H. H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.

Tsakona, V. (2019). Talking about humour, racism, and anti-racism in class: A critical literacy proposal. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov. Series IV: Philology and Cultural Studies*, *12*(61), No 2, 111-142.

Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Μεταίχμιο.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Μεταίχμιο.

Τσιπλάκου, Σ. (2016). Κειμενικά είδη και κριτικός γραμματισμός. Μια «ανοιχτή» σχέση; Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης & Κ. Βακαλόπουλος (επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές & Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις* (σσ. 336-354). Gutenberg.

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.

Van Den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. Van Den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.). *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-10). Springer Science+Business Media.

Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής: Μία πρόταση εστιασμένη στο μοντέλο της συμμετοχικής μάθησης

Γιώργος Ευσταθίου
Υποψήφιος διδάκτωρ, ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ
George.efst16@gmail.com

Πέτρος Χαραβιτσίδης
Επίκουρος καθηγητής , ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ
pcharavits@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία μας, επιχειρούμε να εμπλουτίσουμε την συζήτηση σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις γύρω από το μάθημα της Αγωγής του Πολίτη στην Ελλάδα. Μέχρι σήμερα η έρευνα στάθηκε περισσότερο γύρω από την αξιολόγηση του περιεχομένου του μαθήματος, αφήνοντας στην άκρη την διδακτική πλαισίωση του. Διαλεγόμενοι με την διεθνή βιβλιογραφία, προβάλλουμε μια νέα πολυδύναμη θεωρητική αντίληψη γύρω από την αγωγή του πολίτη και μια μελέτη περίπτωσης, ως βέλτιστη πρακτική στο πλαίσιο της ενίσχυσης της συμμετοχικής προσέγγισης της διδακτικής του μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά : Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, διδακτικές μέθοδοι, συμμετοχική μάθηση, πολιτική κοινωνικοποίηση

Abstract

With the present work of us, we attempt to enrich the discussion regarding the instructional approaches around the course of Citizenship Education in Greece. Until today the research stood more around the evaluation of the content of the course, leaving aside the instructional framing of it. Dialoguing with the international bibliography, we put forward a

new potent theoretical perception around citizen education and a case study, as best practice in the context of the strengthening of the participatory approach of the instruction of the course

Keywords: Citizenship Education, teaching methods, participatory learning, political socialization

Σκοπός και μεθοδολογία μελέτης

- Να εντοπίσει τα κενά που υπάρχουν στην βιβλιογραφία-αρθρογραφία σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Να παρακολουθήσει την υπάρχουσα έρευνα γύρω από τις τάσεις που διαμορφώνονται για τις διδακτικές προσεγγίσεις των μαθημάτων της Αγωγής του Πολίτη στις χώρες της Ε.Ε και στις ΗΠΑ.
- Να δημιουργήσει μια διδακτική πρόταση που να υποστηρίζεται από παιδαγωγικές προσεγγίσεις που να εστιάζουν στην μάθηση ως προϊόν εμπειρίας και συμμετοχής.
- Να παρουσιάσει μια μελέτη περίπτωσης (case study), ως βέλτιστη πρακτική που θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην Ε΄και ΣΤ΄ Δημοτικού με τις απαραίτητες προσαρμογές και τροποποιήσεις.

Η επικαιρότητα του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτη. Εισαγωγικές και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η εργασία θέτει ως αφετηρία το υπαρκτό πρόβλημα δημοκρατικής οπισθοδρόμησης, ανελεύθερης δημοκρατίας, δημοσκεπτικισμού, διάβρωσης των δημοκρατικών θεσμών δημοκρατικής αποσυσπείρωσης με καταστατικά χαρακτηριστικά την επικίνδυνη ιδεολογική και πολιτική κυριαρχία αντιφιλελεύθερων /λαϊκιστικών δυνάμεων σε Ευρώπη και ΗΠΑ (Όρμπαν, Τραμπ) πολιτική και κοινωνική πόλωση, δυσπιστία προς τους πολιτικούς θεσμούς και τα πολιτικά πρόσωπα ιδιαίτερα σε μετα-σοσιαλιστικές χώρες της Ανατολικής Ευρώπης(Haggard & Kaupfmann, 2021, Inglehart, 2016, Mcoy et al, 2018, Waldner & Lust, 2018). Στο πλαίσιο

αυτό αναμφίβολα, διεθνώς οι εκπαιδευτικοί θεσμοί όχι μόνο καλούνται να αναπροσαρμοστούν σε αυτή την πραγματικότητα αλλά τίθεται το ερώτημα κατά πόσο μπορούν να γίνουν οι ίδιοι πεδία προώθησης της δημοκρατίας και μιας κριτικής , συμμετοχικής ιδιότητας του πολίτη

Ως απάντηση, έχουν αναπτυχθεί σημαντικά σε διεθνή επίπεδο εργαλεία παρακολούθησης της συμμετοχής των νεών στην κοινωνική και πολιτική ζωή και της ανάπτυξης γνώσεων και στάσεων σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη (π.χ έρευνα ICCS της IEA) αλλά και μια προσπάθεια συγκριτικής καταγραφής και ανάλυσης του περιεχομένου και της μεθοδολογίας των σχετικών μαθημάτων με την Αγωγή του Πολίτη (π.χ. European Commission/Eurydice 2012, 2017). Ειδικά, η διεθνής έρευνα ICSS στοχεύει στην βελτίωση της κατανόησης ζητημάτων όπως ο ρόλος των μαθητών σε σχέση με την παγκόσμια ιθαγένεια, την περιβαλλοντική βιωσιμότητα, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο σχολείο, τη χρήση των νέων μέσων κοινωνικής δικτύωσης για την πολιτική συμμετοχή, την ψηφιακή ιθαγένεια, καθώς και τη μετανάστευση και την ποικιλομορφία.

Επιχειρείται μια εννοιολογική και θεωρητική πολυδιάστατη επαναπροσέγγιση του περιεχομένου τόσο της ίδιας της έννοιας της ενεργούς πολιτειότητας όσο και της Αγωγής του Πολίτη στον Ευρωπαϊκό χώρο. Η οικονομική κρίση (2008-2015) λόγω των πολιτικών της λιτότητας μείωσε δραστικά την υποστήριξη των προγραμμάτων ενεργού πολιτειότητας. Ταυτόχρονα η έμφαση στις δεξιότητες και στην απασχολησιμότητα, μείωσαν σημαντικά την πίστη των Ευρωπαίων πολιτών προς τους πολιτικούς θεσμούς ειδικά στις χώρες του Νότου (π.χ Ισπανία, Ελλάδα). Η ιδιότητα του πολίτη συρρικνώθηκε από μια πλουραλιστική και κοσμοπολίτη έννοια σε μια πιο αντιδραστική και εθνικιστική (Hosikns et al., 2016). Προτείνεται μια διαφορετική οπτική της Ευρωπαϊκής πολιτειότητας με ένα πιο συμπεριληπτικό πρόσημο ως κόμβο για την παγκόσμια πολιτειότητα που θα είναι κοινωνικά και οικονομικά προσιτή όχι μόνο για τις ευρωπαϊκές ελίτ αλλά ταυτόχρονα θα απηχεί και στις αξίες του οικουμενικού και κριτικού πολίτη**.** Οι τρεις βασικές προϋποθέσεις είναι 1) αλλαγή στο μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας ώστε να παρέχει καθολική κάλυψη, 2) ένα ανοιχτό και διευρυμένο πανευρωπαϊκό μοντέλο λήψης αποφάσεων με ανοιχτή την συμμετοχή για όλους 3) εξασφάλιση της κοινωνικής συμμετοχής σε όλες τις κοινωνικές κατηγορίες ασχέτως φύλου και ηλικίας (Hoskins, 2018).

Παρά το εύρος και την διαφορετική ερμηνεία της αγωγής του πολίτη στις διάφορες χώρες της Ευρώπης λόγω ιδιαίτερων και δομικών πα-

ραγόντων (Kerr, 1999), διαφαίνεται ότι αυτή τείνει να κατανοείται πολύ περισσότερο από απλή μεταφορά γνώσεων για τους πολιτικούς θεσμούς αλλά πολύ περισσότερο ως ένα όχημα που διευκολύνει τους μαθητές να συμμετάσχουν στον δημόσιο βίο. Άλλωστε χαρακτηριστική είναι η διάκριση ανάμεσα σε civic education (γνώσεις για το πολιτικό φαινόμενο) και citizenship education (εμπεριέχει ικανότητες όπως η κοινωνική ευθύνη και αφορά ένα σύνολο δεξιότητες και στάσεις που θα επιτρέψουν την πολιτειακή δέσμευση (Eyridice, 2017). Συνακόλουθα, η ευρωπαϊκή εκπαίδευση για την πολιτειότητα λειτουργεί δυνάμει ως κόμβος για την οικουμενική (Hoskins, 2020).

Υπό το βάρος των μεγάλων κυμάτων της μετανάστευσης που γνωρίζουν οι ευρωπαϊκές χώρες, δημιουργείται πίεση για βαθιά αλλαγή στην εκπαίδευση για την πολιτειότητα. Προτείνεται μια μετατόπιση από ένα εθνικό και ομογενοποιητικό πρότυπο προς ένα πιο πολυπολιτισμικό και κοσμοπολίτικο πρότυπο που αναγνωρίζει την υπερ-πολυπολιτισμικότητα (Kymlicka, 2017). Ωστόσο ο αμιγής κοσμοπολιτισμός κρίνεται ανεπαρκής να επωμιστεί το βάρος της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα. Η βασική θέση είναι ότι η εκπαίδευση για την πολιτειότητα πρέπει να διατηρήσει και τις δύο μορφές αλληλεγγύης: την εθνική και την παγκόσμια/κοσμοπολίτικη. Η εθνική αλληλεγγύη επιβάλλεται να ανακατευθυνθεί σε μια "πολυπολιτισμική αντίληψη της εθνικής ιδιότητας μέλους" (multicultural conception of national belonging) για τους μόνιμους κατοίκους/πολίτες, ενώ η κοσμοπολίτικη αλληλεγγύη πρέπει να προωθείται ως εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα για όλους (μέλη και μη-μέλη, Kymlicka, 2021).

Μια άλλη θέση βλέπει την εκπαίδευση για την παγκόσμια πολιτειότητα στραμμένη προς την κοινωνική δικαιοσύνη ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου 4 στην Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών για την βιώσιμη ανάπτυξη. Ο πολίτης που προσανατολίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη είναι ένα άτομο που ξέρει πώς να αξιολογεί κριτικά πολλαπλές προοπτικές, να εξετάζει κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δομές, και να εξερευνά στρατηγικές για αλλαγή που αντιμετωπίζουν τις ριζικές αιτίες των προβλημάτων. Αυτή η στοχαστικο-κριτική προσέγγιση, και αυτό το όραμα της ιδιότητας του πολίτη είναι το λιγότερο επιδιωκόμενο. Τα προγράμματα αγωγής του πολίτη που προσανατολίζονται προς ένα μοντέλο κοινωνικής δικαιοσύνης διδάσκουν λιγότερο τον εθελοντισμό και την φιλανθρωπία και περισσότερο τρόπους κριτικής και στοχευμένης υπέρβασης των κοινωνικών προκλήσεων (Westheimer, 2020).

Τέλος απέναντι στις προκλήσεις αυτές, αντίστοιχος είναι και ο προβληματισμός για μια σύγχρονη επαναθεμελίωση του περιεχομένου της Αγωγής του Πολίτη από την πλευρά της κριτικής παιδαγωγικής. Για τον Mclaren, ο σημερινός κόσμος είναι μια επικίνδυνη αναδιάρθρωση του καπιταλισμού μετά την μεγάλη Ύφεση του 2008 με κυρίαρχα χαρακτηριστικά την ψηφιοποίηση της οικονομίας και την ψηφιοποίηση του κοινωνικού ελέγχου. Ο σύνδεσμος μεταξύ επαναστατικής κριτικής παιδαγωγικής και παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη, περιγράφεται ως η πολιτική της κατανόησης, της πράξης γνώσης, που επιχειρεί να τοποθετήσει την καθημερινή ζωή σε ένα ευρύτερο γεωπολιτικό πλαίσιο με την προώθηση της διεθνούς εργατικής αλληλεγγύης. Η κριτική συνείδηση , απαιτεί, άρση της παθητικότητας μέσω του διαλόγου, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τις αντιφάσεις στις καθημερινές βιωμένες τους εμπειρίες. Η κριτική παιδεία, είναι η απαραίτητη προϋπόθεση που θα ενθαρρύνει την πραγματική επαναστατική ιδιότητα του πολίτη. Αυτή η ιδιότητα συνεπάγεται την πραγματική μετατροπή των μαθητών σε κριτικούς κοινωνικά παράγοντες ενώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προφέρουν στους μαθητές μια πραγματική γλώσσα κριτικής και δυνατότητας (Bosio & Mclaren, 2022).

Για τον Giroux, οικουμενική σύλληψη της ιδιότητας του πολίτη, επεκτείνει την έννοια του κοινωνικού συμβολαίου πέρα από τα όρια του έθνους-κράτους. Καθώς η ιθαγένεια γίνεται ολοένα και περισσότερο ιδιωτικοποιημένη και οι νέοι εκπαιδεύονται ολοένα και περισσότερο για να γίνουν καταναλωτικά υποκείμενα αντί για κριτικά κοινωνικά υποκείμενα, καθίσταται ολοένα και πιο επιτακτικό για τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μια κριτική γλώσσα στην οποία οι έννοιες του δημόσιου αγαθού, των δημόσιων ζητημάτων και της δημόσιας ζωής γίνονται κεντρικές για την υπέρβαση της ιδιωτικοποιημένης και αποπολιτικοποιημένης γλώσσας της αγοράς. Ο Giroux επαναπροσδιορίζει την έννοια του διανοούμενου, υποστηρίζοντας ότι, ενώ όλοι έχουν την ικανότητα για κριτική σκέψη, όσοι έχουν τη δυνατότητα να παράγουν ιδέες φέρουν την ειδική ευθύνη να εξετάσουν κριτικά το πώς λειτουργεί η εξουσία μέσα από θεσμούς και κοινωνικές δομές. Η πιο σημαντική υποχρέωση του διανοούμενου απέναντι στη γνώση εκπληρώνεται μέσω της κατανόησης της σχέσης του με την εξουσία όχι ως συμπληρωματικής, αλλά ως σχέση αντίθεσης**.** Σε αυτό το πλαίσιο, εκπαίδευση για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη, υποστηριζόμενη από την κριτική παιδαγωγική, παίζει κεντρικό ρόλο, καθώς απαιτεί την κριτική ανάλυση του τρόπου με τον οποίο η

γλώσσα, η πληροφορία και το νόημα νομιμοποιούν συγκεκριμένες έννοιες δράσης και ταυτότητας (Bosio & Giroux, 2022).

Η οπτική μας. Κοινωνικός-Πολιτικός εγγραμματισμός και συμμετοχική μάθηση σε ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο του 21ου αιώνα

Ένα σχολείο τείνει να είναι αποτελεσματικό όταν οι υπάρχουσες δομές και δραστηριότητες του τείνουν στην δημιουργία ενός δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου. Δημοκρατικού υπό την έννοια ότι παρέχει ισότιμες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να ετοιμαστούν για την κοινή ζωή. Υπό το πρίσμα αυτό σκοπός της ΄καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι η άσκηση των μαθητών στον κόσμο που τους περιβάλλει. Η προσέγγιση αυτή τίθεται κριτικά απέναντι στον τεμαχισμό της σχολικής ζωής σε γνωστικά αντικείμενα και διδακτικές ώρες. Η θέση μας αναγνωρίζει ότι η κοινωνική ανισότητα δεν θα σταματήσει αν δεν υπάρχουν συνολικότερες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές (Χαραβιτσίδης, 2013)

Η παιδαγωγική μας πρόταση, αποτελεί μια παραγωγική και πολυδύναμη αλλά και κριτική σύνθεση τριών θεωρητικών παραδόσεων. Πρώτον αντλούμε στοιχεία από την θεωρία του Dewy. Για τον Dewy η δημοκρατία είναι κάτι πολύ περισσότερο από μια μορφή διακυβέρνησης αλλά ένας κοινωνικός τρόπος ζωής, μιας από κοινού μεταδιδόμενης εμπειρίας που ισοδυναμεί με την άρση ταξικών, φυλετικών, εδαφικών φραγμών που εμπόδιζαν τους ανθρώπους να συλλάβουν την πλήρη σημασία της δράσης τους (Ντιούι, 1916/2016). Το σχολείο είναι ένα κοινωνικό όργανο που προσφέρει κάθαρση και εξευμενισμό των υφιστάμενων κοινωνικών ηθών, δημιουργία ενός ευρύτερου και καλύτερα εξισορροπημένου περιβάλλοντος συγκριτικά με εκείνο το οποίο οι νέοι θα επηρεάζονταν αν αφήνονταν μόνοι τους (Ντιούι,1916/2016). Για τον Dewy, κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης, γεννιέται μέσα από εμπειρία χωρίς να σημαίνει ότι κάθε εμπειρία έχει παιδευτική αξία. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση έχει έναν βαθύτατα κοινωνικό χαρακτήρα καθώς η εμπειρία προέρχεται μέσω της αλληλεπίδρασης (αρχή της αλληλεπίδρασης) του εξωτερικού περιβάλλοντος (π.χ σχολική τάξη) με τον εσωτερικό κόσμο του μαθητή. Η ποιοτική και παιδευτική φύση της εμπειρίας έχει ως αποτέλεσμα να επικαθορίζει τις επόμενες εμπειρίες του ατόμου. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της μάθησης και η δημιουργική συμμετοχή σε αυτή αλλά και στον μικρόκοσμο της τάξης, είναι οι προϋποθέσεις αυτού που ονομάζει κοινωνικός

έλεγχος δηλαδή ένα σύνολο κανόνων αυτοπειθαρχίας που εγγυώνται την σταθερότητα και την διατήρηση της ομάδας (Ντίουι, 1938/1980).

Δεύτερον, η πρόταση μας στηρίζεται στις παιδαγωγικές αξίες της κριτικής παιδαγωγικής και πιο συγκεκριμένα στο έργο του Paulo Freire**.** Η αγωγή του καταπιεζόμενου, προτείνει ότι η δημοκρατία και η δημοκρατική παιδεία στηρίζονται στην πίστη και την ελπίδα ότι οι άνθρωποι όχι μόνο πρέπει αλλά και υποχρεούνται να συζητούν τα προβλήματα της χώρας τους, της εργασίας τους και της δημοκρατίας. Η παιδεία στον σύνολο της εκλαμβάνεται ως άσκηση ελευθερίας. Η προβληματίζουσα παιδεία και η μετασχηματίζουσα μάθηση, ως πεδίο κριτικής συνειδητοποίησης**,** είναι εγγενώς συμμετοχικές διαδικασίες**.** Τα παραγωγικά θέματα ως μεθοδολογία επίλυσης κοινωνικών ζητημάτων, ως τρόπος δημιουργίας κριτικής συνείδησης μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά και κοινωνικής υπέρβασης ως κεντρικό σημείο της διαλογικής θεωρίας βασίζονται στην πεποίθηση ότι ο διάλογος που φέρει στοιχεία αγάπης, σεβασμού, ταπεινοφροσύνης, είναι η προϋπόθεση της επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Αντίστροφα, χωρίς επικοινωνία δεν υπάρχει πραγματική παιδεία που να αίρει την αντίφαση της εξουσίας ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή (Φρέιρε, 1977).

Τρίτον ένα καλό θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο αναφοράς της προσέγγισης μας για την αγωγή του πολίτη είναι η θεωρία των Κοινοτήτων Πρακτικής (Lave & Wenger, 1991, Frasworth et al., 2016). Στον πυρήνα της προσέγγισης αυτής βρίσκεται μάθηση δεν εξαρτάται από το άτομο αλλά είναι μια κοινωνικά διαμεσολαβημένη διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσω της συμμετοχής σε μια δέσμη κοινωνικών πρακτικών με την πάροδο του χρόνου. Τουτέστιν η μάθηση είναι μια κοινωνικά συγκροτημένη εμπειρία που αποσκοπεί στην δημιουργία νοήματος. Η γνώση δεν αποτελεί μια απλώς πληροφορία αλλά είναι μια εμπειρία που συγκροτείται ως νόημα εντός της κοινότητας πρακτικής. Με την σειρά της η ίδια η κοινότητα πρακτικής δεν αποτελεί μια απλή συνάθροιση ατόμων αλλά μια κοινωνική διαδικασία δημιουργίας μιας ικανότητας σε έναν τομέα με την πάροδο του χρόνου. Η διαδικασία αυτή δομεί τις εμπλεκόμενες ανθρώπινες σχέσεις. Για την θεωρία αυτή η μάθηση δε διαχωρίζεται από την δημιουργία ταυτότητας .

Οι τρείς αυτές προσεγγίσεις συναντούν τις προσεγγίσεις περί «συμμετοχής των παιδιών». Η προσέγγιση αυτή τονίζει ότι η συμμετοχή των παιδιών είναι ένα κατοχυρωμένο ανθρώπινο δικαίωμα βάσει του άρθρου 12 της σύμβασης του ΟΗΕ για τα δικαιώματα του παιδιού. Κάτι τέτοιο

συνεπιφέρει ότι οι απόψεις των παιδιών δεν αρκεί μόνο να ακουστούν αλλά και να τους δοθεί η απαραίτητη βαρύτητα (Hart, 1992, Lundy,2007, 2018). Στις πιο προωθημένες εκδοχές της η προσέγγιση αυτή θέτει ότι ακόμη και αν η συμμετοχή των παιδιών σε διάφορες συλλογικές οργανώσεις ή δράσεις δεν είναι ουσιαστική αλλά συμβολική (tokenism), τα παιδιά αναπτύσσουν μια δέσμη από δευτερεύουσες δεξιότητες όπως η αυτοπεποίθηση έτσι ώστε αυξάνεται η ικανότητα για τη συνειδητοποίηση των δικαιωμάτων τους (Lundry,2018).

Το μάθημα της Αγωγής του Πολίτη στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην Ε΄και την Στ΄Δημοτικού (ΙΕΠ, 2022), *΄Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ως γνωστικό αντικείμενο που εντάσσεται στο Δημοτικό Σχολείο συνεισφέρει στην ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων στους μαθητές και στις μαθήτριες προκειμένου να ενεργούν ως υπεύθυνοι δημοκρατικοί πολίτες που θα συμμετέχουν πλήρως στον δημόσιο και τον ιδιωτικό βίο, κατανοώντας τις κοινωνικές και πολιτικές έννοιες και δομές, καθώς και τις παγκόσμιες εξελίξεις και τη βιωσιμότητα΄. …Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή αποτελεί μια βιωματική διαδικασία κατανόησης του εαυτού ως μέλους διαφόρων κοινωνικών ομάδων και των ρόλων που απορρέουν από αυτές, με στόχο τη διαμόρφωση και την καλλιέργεια όλων εκείνων των δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν έναν ενεργό δημοκρατικό πολίτη. Ως μορφωτικό αγαθό αποσκοπεί στην εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών σε διαδικασίες μέσω των οποίων θα αποκτήσουν γνώση των αρχών, των κανόνων και των θεσμών λειτουργίας του δημοκρατικού πολιτεύματος, θα καλλιεργήσουν στάσεις και δεξιότητες, έτσι ώστε να γίνουν υπεύθυνοι, ενεργοί, δημοκρατικοί πολίτες, άνθρωποι με κριτική ικανότητα και δημιουργική δράση. Το μάθημα επιδιώκει την ενεργή, συμμετοχική συμπεριφορά με ατομική ευθύνη και κριτικό πνεύμα σε θέματα κοινωνικής συνοχής, ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας, αλληλεγγύης, ελευθερίας, ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης, αποδοχής της ετερότητας και σεβασμού στο φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον.*

Το μάθημα οργανώνεται γύρω από 3 μεγάλα θεματικά πεδία (Η ζωή στο σπίτι μου, η ζωή στο σχολείο μου, η ζωή στην κοινότητα και στον ευρύτερο κόσμο) Ως προς την γενικότερη σκοποθεσία του στο επίκεντρο τίθεται *΄ η ενδυνάμωση της δημοκρατικής ταυτότητας των μαθητών και των*

μαθητριών και η ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης και δράσης τους σε μια μετανεωτερική κοινωνία, που με δεξιότητες σχετικές με την κριτική σκέψη, τη δημιουργική φαντασία, τη λογική ανάλυση και τη συναισθηματική επίγνωση, να έχουν τη δυνατότητα, κατανοώντας και ερμηνεύοντας τα γεγονότα της κοινωνικής πραγματικότητας πραγματολογικά, επιστημονικά, αλλά και ιδεολογικά, να συμμετέχουν ως ενεργοί πολίτες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις

Η έρευνα γύρω από το μάθημα τη Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής

Στην Ελλάδα μέχρι σήμερα η έρευνα γύρω από το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι πενιχρή. Οι όποιες μελέτες υπάρχουν αναφέρονται είτε την ιστορική εξέλιξη του μαθήματος και τις διαμάχες σχετικά με τον ιδεολογικό προσανατολισμό του, είτε την αξιολόγηση του περιεχομένου των βιβλίων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Απουσιάζει η έρευνα γύρω από τις προτεινόμενες διδακτικές μεθόδους του ΑΠΣ και τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας τους. Ενδεικτικά:

Οι Μπαλτάς & Νικολακάκη (2011) μελετούν την ιστορικότητα και την επιστημολογική συγκρότηση του μαθήματος της ΚΠΑ στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τονίζουν ότι το περιεχόμενο και ο ρόλος του μαθήματος διαμορφώθηκαν, υπό το πρίσμα κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών (νεοκαντιανισμός, αντικομμουνισμός, νεοφιλελευθερισμός. Αποτελεί μια μεσοπολεμική κατασκευή που νοηματοδοτήθηκε ανάμεσα σε υπήκοο και συμμετοχικό πολίτη, μεταξύ αγοράς και κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης. Συγκρουσιακό πεδίο μεταξύ διαφορετικών επιστημολογικών ρευμάτων.

Η Nikolakaki (2005, 2006) εξετάζει την ιστορική διαμόρφωση της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στη βάση μιας πολυδιάστατης προσέγγισης στην βάση τεσσάρων στοιχείων του προσωπικού, του κοινωνικού, του χωρικού και του χρονικού. Λόγω της ιδεολογικής επικράτησης των συντηρητικών και ελληνοχριστιανικών δυνάμεων και της σύγκρουσης τους με μια μοντέρνα δικαιωματική προσέγγιση, η αγωγή του πολίτη υπήρξε εξαιρετικά περιορισμένη στην Ελλάδα προσανατολισμένη σε ένα μονοπολιτισμικό πρόταγμα του κρατικού μηχανισμού και της αδυναμίας διάκρισης της σφαίρας του ατομικού με εκείνη του συλλογικού (δικαιώματα/υποχρεώσεις)

Η Tridimas (2020) εστιάζει στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος της Κοινω-

νικής και Πολιτικής Αγωγής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η αγωγή του πολίτη κινείται μεταξύ εθνοκεντρισμού και ευρωκεντρισμού. Παραγκωνίζονται θέματα σχετικά με την μετανάστευση, την ετερότητα και την ενσωμάτωση. Προβάλλεται ο ελληνισμός ως συγκρότηση εθνικής ταυτότητας ριζωμένος στις βυζαντινές παραδόσεις και στην ορθόδοξη θρησκεία.

Η Καρακατσάνη (2004) επιχειρεί μια ιστορική ανασκόπηση του ιδεολογικού περιεχομένου του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην Ελλάδα. Διακρίνει τρεις μεγάλες ιστορικές φάσεις α) Το ΄Μοντέλο της ΄Αγωγής του Πολίτου΄(1880-μέσα 19ου αιώνα). Κυριαρχούν οι ελληνοχριστιανικές αξίες και ο ηθικοπλαστικός-κανονιστικός λόγος , καθώς και ο κλασικισμός και συντηρητισμός β)Την περίοδο της Μεταπολίτευσης (1982-1997). Στο επίκεντρο βρίσκεται 1566/1985. Επιχειρείται η μετάβαση σε ένα μοντέλο διδασκαλίας που προσεγγίζει τις κοινωνικές σπουδές. Κυριαρχούν ο κοινωνικός ανθρωπισμός, η κατανόηση της συντροφικότητας της συνεργασίας, γ) Η περίοδος μετά το 1990. Χαρακτηρίζεται από την μεταρρύθμιση της περιόδου 1997-1998 και την προσπάθεια υιοθέτησης της διαθεματικότητας ως οργανωτικής αρχής των νέων προγραμμάτων σπουδών της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Ταυτόχρονα, αναδεικνύονται προβλήματα όπως ο παραδοσιακά κλειστός χαρακτήρας των Προγραμμάτων Σπουδών, ο δασκαλοκεντρικός και ανελαστικός τους χαρακτήρας, η μονοσήμαντη πρόσδεση με τον γνωστικό τομέα αλλά και η απουσία κατάρτισης των δασκάλων

Οι Karakatsani & Fragkoulidou (2023) εστιάζουν στη θέση της αγωγής του πολίτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ η ανάλυση τους βασίζεται στην εξέταση της θέσης των κοινωνικών σπουδών από τις αρχές του 20ου αιώνα στην ελληνική εκπαίδευση. Διαπιστώνουν ότι κυριαρχεί ένα μεγάλο χάσμα ανάμεσα στη δημόσια ρητορική για την σημασία της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής και στην πραγματική της εφαρμογή, ακύρωση στην πράξη της κριτικής σκέψης, ανεπάρκεια του χρόνου διδασκαλίας, δυσκολίες στην εφαρμογή νέων οργανωτικών αρχών. Παρά τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού την περίοδο 1982-2003, παρατηρείται μια οπισθοδρόμηση μετά το 2020 λόγω της κατάργησης των Κοινωνικών Σπουδών στο Λύκειο, σε πλήρη αποσυσχέτιση με την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα.

Η πολιτική επιστήμη και η θεωρητική δικαιολόγηση του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτη

Ο Lipset (1959, 1994) ένας από τους θεμελιωτές της σύγχρονης πολιτικής επιστήμης ακολουθεί την κοινωνικό-συμπεριφοριστική προσέγγιση. Για τον Lipset, η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως ένας από τους 4 δείκτες του Οικονομικού Συμπλέγματος (εκπαίδευση, εισόδημα, εκβιομηχάνιση, αστικοποίηση) όπου εγγυάται την αρχικά Αποτελεσματικότητα και την Νομιμοποίηση (legitimacy) τους status quo, άρα την σταθερότητα της δημοκρατικής πολιτείας. Το επίπεδο της εκπαίδευσης φαίνεται να επηρεάζει την ποιότητα της συμμετοχής των πολιτών. Όσο υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης κατέχουν οι πολίτες μίας χώρας τόσο λιγότερο πιθανό είναι να υπάρξουν επαναστατικοί τριγμοί και κραδασμοί.
Για τους Verba et al.. (1995), Brady et al. (1995) που ακολουθούν μία πολιτικό-συμπεριφοριστική προσέγγιση, αναπτύσσοντας το Civic Voluntarism Model, η επίδραση της εκπαίδευσης είναι έμμεση αλλά σημαντική. Είναι παραγωγικός πόρος (resource) που παράγει πολιτικό ενδιαφέρον και δημιουργεί έμμεσες πολιτειακές δεξιότητες (π.χ επικοινωνιακές, γλωσσικές).

Η Pateman (1970), εισάγει μια πολύ ριζοσπαστική-κοινωνιολογική προσέγγιση. Επιχειρεί μία μεθοδολογική αντιστροφή των όρων πολιτικής συμμετοχής. Η εκπαίδευση νοείται ως πολιτική κοινωνικοποίηση, ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης και αξιών συμμετοχής. Είναι το τελικό προϊόν της συμμετοχής σε μια δημοκρατική ομάδα ή ένα συμβούλιο. Σε επίπεδο πολιτικής επιστήμης προφέρει την θεωρητική δικαιολόγηση του learning by doing ως αντανάκλαση του συνολικού έργου της Pateman (βλ. 1998, 2004, 2012)

Σήμερα, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η έννοια της συμμετοχής, έχει διευρυνθεί σημαντικά. Δεν αναφέρεται μόνο στην εκλογική συμμετοχή (voter turnout) ή στην συμμετοχή σε πολιτικά κόμματα (political participation) αλλά έχει χαρακτήρα πολιτειακής δέσμευσης (civic engagement) όπως η συμμετοχή σε εθελοντικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις , η προσφορά στην κοινότητα, τα κινήματά της πλατείας, οι ημί-πολιτικές συζητήσεις (Ekman & Amma, 2012).

Η εμπειρική έρευνα γύρω από την αιτιώδη επίδραση (casual affect). Αγωγή του Πολίτη και Κοινωνική Ανισότητα

Ένα ερώτημα ουσίας που απασχολούσε την έρευνα γύρω από το μάθημα

της Αγωγής του Πολίτη στις ΗΠΑ ήταν αν όντως συνέβαλε γύρω στην ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων για το πολιτικό φαινόμενο και την δημιουργία προδιαθέσεων συμμετοχής την πολιτική ζωή, δηλαδή αν υπήρχε σχέση των σχετικών μαθημάτων με την εκλογική συμπεριφορά. Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό, μια πρώτη σημαντική έρευνα πραγματοποιήθηκε το 1965 με δεδομένα από το Survey Research Center του πανεπιστημίου του Michigan από τους Lagngton&Jennings (1968). Εντόπισε ότι το πρόγραμμα σπουδών της αγωγής του πολίτη όπως διδάσκονταν στα γενικά λύκεια των ΗΠΑ δεν είχε σχεδόν καμία επίδραση στις πολιτικές τάσεις και στην πολιτική συμμετοχή των μαθητών. Οι μαθητές οι προοριζόμενοι για το κολέγιο έχουν ήδη πριν την φοίτηση τους στο κολλέγιο λόγω της καλύτερης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης τους πιο ισχυρά πολιτικά ερεθίσματα. Ωστόσο η αγωγή του πολίτη ήταν θετική (υπόθεση αποζημίωσης) σε νεαρούς νέγρους μαθητές επηρεάζοντας τις στάσεις τους απέναντι στο πολιτικό φαινόμενο. Τα ευρήματα της μελέτης αυτής, αντικατόπτριζαν την ιδέα ότι η αγωγή του πολίτη είναι ένας αντιπαραγωγικός τομέας έρευνας.

Σήμερα η έρευνα τείνει σε σημαντικό βαθμό να υποστηρίζει τη υπόθεση της αποζημίωσης, δηλαδή ότι η επίδραση της αγωγής του πολίτη εμφανίζεται πολύ μεγαλύτερη για μαθητές με χαμηλή κοινωνικο-οικονομική κατάσταση που εμφανίζονται λιγότερο πολιτικά εμπλεκόμενοι από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Cambell,2019). Το μάθημα της αγωγής του πολίτη που οργανώνεται γύρω από ένα ανοιχτό κλίμα σχολικής τάξης που ορίζεται ως το περιβάλλον που συζητιούνται πολιτικά θέματα, εκφράζονται ελεύθερα διαφορετικές απόψεις, ενισχύεται ο διάλογος λειτουργεί αντισταθμιστικά για μαθητές με χαμηλότερο SES (Cambell, 2008) αλλά και ως αντίδοτο στις κοινωνικές ανισότητες (βλ. εμπειρική μελέτη σε 17 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Βρετανία, Weinberg, 2021)

Η εμπειρική έρευνα τα τελευταία χρόνια τείνει να ενισχύει την θέση αυτή. Τρείς μελέτες περίπτωσης σε τρεις διαφορετικές χώρες (Ισπανία, ΗΠΑ, Η. Βασίλειο). Εντοπίζουν ισχυρή θετική επίδραση των μαθητών που παρακολούθησαν μαθήματα της αγωγής του πολίτη, ειδικά από μειονεκτούντα κοινωνικά περιβάλλοντα ως προς το πολιτικό ενδιαφέρον και την πολιτική αποτελεσματικότητα (Garcia-Albacete, 2013, Martens & Gainous, 2013, Hoskins et al., 2017). Στην κατεύθυνση αυτή, μια πολύ χαρακτηριστική έρευνα είναι εκείνη των Neudorf et al. (2016). Χρησιμοποιεί δύο μεγάλες διαχρονικές μελέτες (lognitudal panel studies) από δυο

διαφορετικές χώρες (ΗΠΑ, 1965-1997) και Βέλγιο (2006-2011). Τονίζει αν και η σχέση μεταξύ αγωγής του πολίτη στο σχολείο γονεικής και πολιτικής κοινωνικοποίησης είναι σύνθετη , ωστόσο τα ευρήματα, δείχνουν ότι η έκθεση σε μαθήματα αγωγής του πολίτη και στην ομαδική εργασία (project group), μειώνει το χάσμα στην πολιτική συμμετοχή που προκαλείται από το χαμηλό κοινωνικό υπόβαθρο συμβάλλοντας στον στόχο της πολιτικής ισότητας.

Η στροφή της έρευνας γύρω από την διδακτική πλαισίωση του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτη. Μερικές παρατηρήσεις της εμπειρικής έρευνας.

Μετά το 2000 η έρευνα γύρω από το μάθημα της Αγωγής του Πολίτη στις ΗΠΑ και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει εστιάσει όχι τόσο στις προϋποθέσεις της κοινωνικοπολιτικής αξίας του μαθήματος που θεωρείται μάλλον δεδομένη αλλά στον τρόπο με τον οποίο το μάθημα διδάσκεται μέσα στις σχολικές τάξεις και στις μεθόδους διδασκαλίας καθώς και στην επίδραση σημαντικών μεταβλητών όπως ο ρόλος του κλίματος της σχολικής τάξης ή το ήθος του σχολείου στη διαμόρφωση δημοκρατικών στάσεων και αξιών από την πλευρά των μαθητών. Πρόκειται για μια μετατόπιση από το τι διδάσκεται στο πως διδάσκεται. Ωστόσο τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι πάντα συναφή και συνεπή μεταξύ τους , ενώ υπογραμμίζεται η ανάγκη για περισσότερη έρευνα. Φαίνεται ωστόσο να κερδίζουν ιδιαίτερα έδαφος και δημοτικότητα ως προς την αποτελεσματικότητα τους οι διαλογικές-συμμετοχικές μορφές μάθησης-μη τυπικές μορφές μάθησης όπως τα σχολικά συμβούλια, και η συμμετοχή εντός της τάξης σε συζητήσεις και προβληματισμούς γύρω από την πραγματική πολιτική.

Η αποτελεσματικότητα τους έγκειται στο γεγονός ότι το μάθημα της αγωγής του πολίτη ξεφεύγει από τον παραδοσιακή γνωσιοκεντρική διάσταση του και οργανώνεται γύρω από την φιλοσοφία learning by doing. Το πιο σημαντικό είναι η εμπειρική διαπίστωση ότι παιδιά σε διάφορες χώρες του ΟΟΣΑ που στο παρελθόν παρακολούθησαν μαθήματα Αγωγής του Πολίτη που οργανώθηκε γύρω από συμμετοχικές και βιωματικές μεθόδους όπως τα μαθητικά συμβούλια, οι εκλογές για ανάδειξη μαθητικής αντιπροσωπείας και οι συζητήσεις γύρω ένα ανοιχτό κλίμα σχολικής τάξης είχαν ισχυρή επίδραση στην μετέπειτα πολιτειακή δέσμευση των μαθητών (Hoskins et al 2012). Ωστόσο η μελέτη των Dassonneville

et. al. (2012) που μελέτησε την ανάπτυξη πολιτικών στάσεων και συμπεριφορών των Βέλγων μαθητών που παρακολούθησαν μαθήματα Αγωγής του Πολίτη, έθεσε την σημασία του διδακτικού εκλεκτισμού**.** Τα ευρήματα υποστήριξαν ότι δεν πρέπει να γίνεται διάκριση τυπικών (σχολικό βιβλίο) και μη τυπικών μεθόδων διδασκαλίας αλλά πολύ περισσότερο να υπάρξει ένας γόνιμος συνδυασμός τους που επιδρά πολύ σημαντικά στην ανάπτυξη πολιτικών στάσεων και συμπεριφορών, ενώ το ανοιχτό κλίμα της τάξης συνέβαλε στην ανάπτυξη πολιτικής εμπιστοσύνης

«Με τα δικά μας μάτια»: μία ταινία των μαθητών του 132 Δ.Σ Αθηνών

Ως χαρακτηριστική μελέτη περίπτωσης, ενδεικτική του μοντέλου της συμμετοχικής μάθησης και της δικής μας θεωρητικής σύλληψης αλλά και διδακτικής προσέγγισης της Αγωγής του Πολίτη, παρουσιάζουμε την δημιουργία μιας ταινίας από τους μαθητές της Στ΄Δημοτικού του 132ου Δ. Σ Αθηνών. Η ταινία έλαβε βραβείο στο Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για παιδιά και Νέους 2015- Ελληνικό Διαγωνιστικό Τμήμα.

Η ταινία δημιουργήθηκε το 2015 από μαθητές/τριες της Έκτης τάξης όταν το προσφυγικό ζήτημα αποτέλεσε το κυρίαρχο θέμα στη ζωή του σχολείου καθώς το προσφυγικό ρεύμα ήταν έντονο την περίοδο εκείνη. Στην ταινία οι μαθητές διερευνούν με την βοήθεια των ιδίων των προσφύγων, τα αίτια της μετανάστευσης, το ταξίδι και τις συνθήκες εγκατάστασης τους στην Ελλάδα. Η ταινία είναι αποτέλεσμα εκτεταμένης έρευνας σε σχέση με το προσφυγικό ζήτημα και ουσιαστικά αποτυπώνεται σε αυτή το αποτέλεσμα της ερευνητικής διαδικασίας. Η έρευνα, σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς του σχολείου σε συνεργασία με τους μαθητές/τριες. Χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία συνεντεύξεις από παιδιά και γονείς πρόσφυγες, παράλληλα με φωτογραφικό υλικό, το οποίο ήταν διαθέσιμο στο διαδίκτυο. Μελετήθηκαν ακόμη συστηματικά στο πλαίσιο των μαθημάτων, κείμενα, εφημερίδες, περιοδικά σχετικά με το θέμα. Συγχρόνως με τη συστηματική ανάλυση του προσφυγικού ζητήματος οι μαθητές ενθαρρύνονται να προχωρήσουν σε δράσεις και προτάσεις για τη στήριξη των προσφύγων, εμβαθύνοντας στην έννοια της αλληλεγγύης και της συμπαράστασης στους πρόσφυγες .

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην ταινία αφορά:

- Την ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να διερευνήσουν το προσφυγικό ζήτημα
- Την οργάνωση και την εποπτεία της ερευνητικής τους εργασίας

- Την οργάνωση της συνεργασίας μεταξύ γονέων και μαθητών.
- Την αξιοποίηση διερμηνέων για τις ανάγκες των γονέων προσφύγων.
- Την δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ των προσφύγων γονέων και της σχολικής κοινότητας.
- Την σύνδεση παράλληλων δράσεων που εξελίσσονταν στο σχολείο(π.χ μαθήματα ελληνικής γλώσσας στους γονείς –πρόσφυγες , ενισχυτική διδασκαλία τα απογεύματα στα παιδία τους).
- Την ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να προχωρήσουν στην ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση προβλημάτων που εντόπιζαν.
- Η ταινία καταδεικνύει την αντίληψη των εκπαιδευτικών ενός σχολείου το οποίο:
- Είναι ανοιχτό και ευαίσθητο απέναντι σε κρίσιμα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα, θέση που υπονομεύει την κυρίαρχη αντίληψη περί ενός ουδέτερου σχολείου.
- Προωθεί και υιοθετεί την λογική των ανοιχτών συνόρων (όπως τα εννοεί ο B. Bernstein) μεταξύ σχολικής και μη σχολικής γνώσης, γεγονός που αναδεικνύει μια διαφορετική παιδαγωγική αντίληψη περί γνώσης και κατά συνέπεια περί παιδαγωγικών πρακτικών.
- Προκρίνει την συλλογική δράση όχι μόνο μεταξύ των μαθητών/τριών αλλά και μεταξύ των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, εγκαθιστώντας έτσι μια βάση για την δημιουργία και την ανάπτυξη μιας όσο γίνεται ισότιμης μεταξύ τους σχέσης.
- Αναγνωρίζει τα παιδιά ως ικανούς δρώντες και ως υποκείμενα ικανά να κατανοήσουν, να βιώσουν, να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις ανεξάρτητα από τους γονείς τους
- Αξιοποιεί τους «ελεύθερους χώρους» στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος (όπως τους εννοεί ο P. Freire).
- Εισάγει περιερχόμενα που είθισται να θεωρούνται «ακατάλληλα», «δυσνόητα», ή ακόμη και «δύσκολα» για τα παιδιά (πόλεμος, οικονομική κρίση, μετανάστευση και εγκατάλειψη μιας πατρίδας) καθώς αφορούν τις προσωπικές τους εμπειρίες, οι οποίες για πολλά από αυτά ενδέχεται να μην εναρμονίζονται με την κυρίαρχη αντίληψη για το παιδί και την ζωή του
- Αφήνει χώρο να μπουν στο σχολείο και να εκφραστούν ανοιχτά τα συναισθήματα και οι επιθυμίες των παιδιών (φόβος, χαρά, αγωνία, θλίψη, προσδοκίες και στόχοι για το μέλλον)

- Η ταινία είναι διαθέσιμη στην ιστοσελίδα του 132ου Δ.Σ Αθηνών.
- https://www.youtube.com/watch?v=jBPE_cSQJf4

Συμπέρασμα και επίλογος

Από τη συζήτησε που προηγήθηκε, κατέστη φανερό ότι το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, οφείλει να στρέψει πολύ σοβαρά την προσοχή σε μαθήματα σχετικά με την Αγωγή του Πολίτη. Η επιτακτική αυτή ανάγκη προκύπτει από την κρίση που αντιμετωπίζουν οι δημοκρατικοί θεσμοί σε ένα σύνολο από χώρες μέλη της Ε.Ε, μια κρίση κατά την άποψη μας πολυδιάστατη που εκτείνεται από την εκλογική συμπεριφορά και ευρύτερα τα χαμηλά ποσοστά της πολιτικής συμμετοχής μέχρι την εκ των έσω διάβρωση των πολιτικών θεσμών από τις νόμιμα εκλεγμένες «δημοκρατικές» κυβερνήσεις. Απότοκο της κρίσης αυτής είναι η εμφάνιση ακραίων λαϊκιστικών πολιτικών.

Μπορεί το σχολείο να απαντήσει στην κρίση αυτή; Η δημοκρατική απάντηση μπορεί να μείνει μόνο σε επίπεδο της σχολικής κοινότητας; Και αν δεχτούμε ότι το σχολείο μπορεί να παράξει τον αυριανό δημοκρατικό ενεργό πολίτη, τότε πώς μπορεί να συμβεί αυτό; Συμβάλλουν τα σχετικά μαθήματα με την αγωγή του πολίτη στην κατεύθυνση αυτή; Η μελέτη μας δε δίνει έτοιμες απαντήσεις, αλλά δημιουργεί ένα προβληματισμό γύρω από αυτή την συζήτηση. Υποστηρίζουμε ωστόσο, τόσο μέσα από την θεωρητική μας προσέγγιση για το μάθημα της αγωγής του πολίτη, αλλά όσο και μέσα από την μελέτη περίπτωσης που προβάλλαμε ότι οι σχολικές κοινότητες οφείλουν να λάβουν υπόψιν τους τις πιο ριζοσπαστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις αν θέλουν να κινηθούν προς ένα σύγχρονο ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο χωρίς αποκλεισμούς και εμπόδια. Επιπλέον υποστηρίζουμε ότι στην προοπτική αυτή μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά και η αξιοποίηση των συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας στην βάση εμπειρικής και βιωματικής διάστασης της μάθησης αν δεχτούμε ότι η δημοκρατία είναι κάτι πολύ περισσότερο από κανόνες και νόμους αλλά ένας συνολικότερος, άγραφος τρόπος συμπεριφοράς και ζωής.

Βιβλιογραφία

Brady H. E, Verba S. , Schlozman KL. (1995). Beyond SES: A Resource Model of Political Participation. *American Political Science Review*, *89(*2), 271-294.

Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior, 30*(4), 437–454

Campbell, D. E. (2019). What Social Scientists Have Learned About Civic Education: A Review of the Literature. *Peabody Journal of Education*, *94*(1), 32–47. https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553601

Dassonneville, R., Quintelier, E., Hooghe, M., & Claes, E. (2012). The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior: A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents. *Applied Developmental Science*, *16*(3), 140–150.

Ekman, J.& Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology *Human Affairs*, *(22)*3, 283-300.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017*) Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/11/Citizenship_education_Final-Report-2017-1.pdf.

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.

García-Albacete, G. 2013, Promoting political interest in school: The role of civic education. In Abenschön, S. (Ed.) *Growing into Politics: Contexts and Timing of Political Socialisation*. ECPR Press.

Haggard, S., & Kaufman, R. (2021). The anatomy of democratic backsliding. *Journal of Democracy*, *32*(4), 27-41.

Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship (Innocenti Essay No. 4)*. Florence: UNICEF.

Hoskins, B., Janmaat, J. G., & Villalba, E. (2012). Learning citizenship through social participation outside and inside school: An international, multilevel study of young people's learning of citizenship. British *Educational Research Journal, 38*(3), 419–446.

Hoskins, B., Kerr, D., & Liu, L. (2016). Citizenship and the economic crisis in Europe: An introduction. *Citizenship Teaching & Learning*, *11*(3), 249–265

Hoskins, B., Janmaat, J. G., & Melis, G. (2017). Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. *Social Science Research*, *68*, 88–101

Hoskins B. (2018). *What type of citizens do we have in Europe? And what type of citizens do we want?* Online reflection paper published by the Youth Partnership between Council of Europe and European Commission.

Inglehart R. (2016), The danger of deconsolidation: how much should we worry?. *Journal of Democracy*, *27*(3), 18–23. DOI

Giroux, H. A., & Bosio, E. (2021). Critical pedagogy and global citizenship education. In E. Bosio (Ed.), *Conversations on global citizenship education: Perspectives on research, teaching, and learning in higher education* (pp. 1-10). Routledge.

Karakatsani, D. & Fragkoulidou, P. (2023). The place of civic education in the Greek education system. Problems, inconsistencies, contradictions and stakes. *Journal of Social Science Education 22*(2), 1-15.

Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: an international review. *School Field, 10* (3/4), 5–32

Kymlicka, W. (2017). Multiculturalism without citizenship? In A. Triandafyllidou (Ed.), *Multicultural governance in a mobile world* (pp. 139–161). Edinburgh University Press.

Kymlicka, W. (2021). Building solidarities through public education: National, multicultural and cosmopolitan? *On Education. Journal for Research and Debate, 4*(10). https://doi.org/10.17899/on_ed.2021.10.3

Langton KP, Jennings MK. Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States. *American Political Science Review*. *62*(3), 852-867. doi:10.2307/1953435

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge University Press.

Lipset, SM. (1959). Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy. *American Political Science Review*. *53*(1), 69-105.

Lipset, SM. (1994). The Social Requisites of Democracy Revisited: 1993 Presidential Address. *American Sociological Review*, *59*(1),1-22.

Lundy L (2007) 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal* 33(6): 927–942.

Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*, *25*(3), 340-354.

Martens, M. & Gainous, J. (2013). Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works?, *Social Science Quarterly, Southwestern Social Science Association*, *94*(4), 956-976.

McCoy, J., Rahman, T., & Somer, M. (2018). Polarization and the Global Crisis of Democracy: Common Patterns, Dynamics, and Pernicious Consequences for Democratic Polities. *American Behavioral Scientist*, *62*(1), 16-42 (Original work published 2018).

Nikolakaki, M. (2005). Citizenship education in Greek primary schools: Tensions and contradictions. *Journal of the Hasan Ali Yusel Faculty of Education, University of Istanbul, 1, 21-42*.

Nikolakaki, M. (2006) .Multidimensional citizenship and education: The case of Greece. *Journal of the Hasan Ali Yusel Faculty of Education Journal, University of Istanbul 2,* 41- 53.

Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge University Press.

Neundorf, A., Niemi, R. G., & Smets, K. (2016). The Compensation Effect of Civic Education on Political Engagement: How Civics Classes Make Up for Missing Parental Socialization. *Political Behavior*, *38*(4), 921-949

Tridimas, M-F. (2020). Citizenship Education Curriculum in Greece. Beyond ethnocentric or Eurocentric approach. *Australian and New Zealand Journal of European Studies, 12*(*1*), 4-24.

Waldner, D. & Lust, E. (2018). Unwelcome Change: Coming to Terms with Democratic Backsliding. *Annual Review Political Science*, *21,* 93-113.

Weinberg, J. (2021). Civic education as an antidote to inequalities in political participation? New evidence from English secondary education. *British Politics, 17,* 185–209.

Westheimer, J. (2020). 'Can education transform our world? Global Citizenship Education and the UN's 2030 Agenda for Sustainable Development' in A. Wulff (ed.) *Grading Goal Four: Tensions, Threats, and Opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education*. (pp.156–169). Brill.

Verba, S., Brady, H. E., & Schlozman, K. L. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Harvard University Press.

Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση, Γνώσεις, Αξίες Πρακτικές.* Μεταίχμιο.

Μπαλτάς Χ. & Νικολακάκη, Μ. (2011). Ζητήματα ιστορικότητας της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το αίτημα του παρόντος. *Σύγχρονη εκπαίδευση. 166*, 136-154.

Ντιούι, Τζ. (1916/2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση.* Ηριδάνος

Ντιούι, Τζ. (1938/1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση.* Γλάρος

Φρέιρε, Π (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Κέδρος

Χαραβιτσίδης, Π. (2013). *Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο.* Επίκεντρο

Ανανεώνοντας τη διδασκαλία της Ιστορίας: Πρόταση παιδαγωγικής αναθεώρησης και συγγραφής σύγχρονων σχολικών βιβλίων

Μαριλένα Ζίγγα
Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
zinga.m@unic.ac.cy

Περίληψη

Η έρευνα εδράζεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού και στις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, με έμφαση στη διαθεματική και παιδαγωγικά ευαίσθητη προσέγγιση της γνώσης. Η εργασία αποσκοπεί στην αναθεώρηση ενός κεφαλαίου από το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας Α' Λυκείου "Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου", που χρησιμοποιείται στα δημόσια σχολεία της Κύπρου. Βασιζόμενη στη σύγχρονη βιβλιογραφία για τα σχολικά εγχειρίδια και τη διδακτική της Ιστορίας, η παρούσα εργασία στηρίχθηκε στην ανάπτυξη ενός εργαλείου αξιολόγησης και συγγραφής σχολικών εγχειριδίων, το οποίο περιλαμβάνει ποιοτικά κριτήρια σχεδιασμού περιεχομένου. Στόχος είναι η πρόταση συγγραφής σχολικών βιβλίων που να ενσωματώνουν παιδαγωγικά, διδακτικά και επιστημονικά κριτήρια ποιότητας.

Ακολουθήθηκε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με ανάλυση περιεχομένου του υφιστάμενου κεφαλαίου, ανάπτυξη εργαλείου αξιολόγησης βάσει κριτηρίων και συγγραφή αναθεωρημένου κεφαλαίου σύμφωνα με τα ευρήματα. Η μεθοδολογία περιλάμβανε αρχικά την ανάλυση του υφιστάμενου κεφαλαίου με χρήση του εργαλείου αξιολόγησης, και στη συνέχεια, τη συγγραφή του ίδιου κεφαλαίου εκ νέου. Το αναθεωρημένο κεφάλαιο ενσωματώνει QR codes, βίντεο και πολυμεσικό υλικό, προτείνοντας μια πολυτροπική προσέγγιση της Ιστορίας. Επιπλέον, εμπλουτίζεται με βιωματικές δραστηριότητες, καλλιεργώντας ιστορική ενσυναίσθηση και κριτικό στοχασμό. Τέλος, περιλαμβάνονται εργαλεία αυτοαξιολόγησης για την ενίσχυση της μεταγνώσης.

Η αναθεώρηση του κεφαλαίου ανέδειξε σημαντικές ελλείψεις στο υφιστάμενο εγχειρίδιο.Το προτεινόμενο κεφάλαιο ενσωματώνει σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της Ιστορίας, ευνοεί την κριτική σκέψη και ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή των μαθητών. Η εργασία καταδεικνύει τη σημασία της αναθεώρησης των σχολικών εγχειριδίων βάσει παιδα-

γωγικών, διδακτικών και επιστημονικών κριτηρίων, και συμβάλλει στον διάλογο για τη συγγραφή αφηγήσεων που προάγουν την ενεργό συμμετοχή και σκέψη των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικά εγχειρίδια, Ιστορία, παιδαγωγικά κριτήρια, αναθεώρηση, ποιότητα διδασκαλίας.

Abstract

The study is grounded in constructivist theory and the principles of critical pedagogy, with an emphasis on an interdisciplinary and pedagogically sensitive approach to knowledge. The purpose of the work is the revision of a chapter from the History textbook "History of the Ancient World" used in public schools in Cyprus. Drawing on contemporary literature on textbooks and history education, the study is based on the development of an evaluation and textbook-writing tool that incorporates qualitative content-design criteria. The aim is to propose a model for writing school textbooks that integrate pedagogical, didactic, and scientific quality standards.

A qualitative methodological approach was followed, including content analysis of the existing chapter, development of a criteria-based evaluation tool, and the writing of a revised chapter based on the findings. The methodology involved first analysing the original chapter using the evaluation tool and then rewriting the same chapter accordingly. The revised chapter integrates QR codes, videos, and multimodal material, promoting a multimodal approach to historical learning. Additionally, it is enriched with experiential activities designed to cultivate historical empathy and critical reflection. Finally, it includes self-assessment tools that support metacognitive development.

The revision process revealed notable gaps in the existing textbook. The proposed chapter incorporates contemporary approaches to history education, fosters critical thinking, and enhances student engagement. This work highlights the importance of revising school textbooks based on pedagogical, didactic, and scientific criteria, contributing to the broader dialogue on designing historical narratives that promote students' active participation and reasoning.

Keywords: school textbooks, History education, pedagogical criteria, revision, teaching quality.

Εισαγωγή

Η συζήτηση γύρω από την ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων και τον ρόλο τους στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο της διεθνούς και ελληνόφωνης βιβλιογραφίας. Τα σχολικά βιβλία αποτελούν τον πιο σταθερό και διαχρονικό πυλώνα της διδασκαλίας, ιδιαίτερα στα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα, όπου η καθημερινή σχολική πρακτική διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό από τις επιλογές των συντακτών των εγχειριδίων και τις κατευθύνσεις που αυτοί ενσωματώνουν. Η Ιστορία, ως γνωστικό αντικείμενο που αποσκοπεί όχι μόνο στη γνωστική καλλιέργεια αλλά και στη διαμόρφωση ιστορικής σκέψης και συνείδησης, καθώς και δημοκρατικής κουλτούρας, απαιτεί εγχειρίδια που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση, τη διδασκαλία και την πνευματική χειραφέτηση των μαθητών.

Στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας παραμένουν κατά κύριο λόγο παραδοσιακά στη δομή, τη μεθοδολογία και την παιδαγωγική τους φιλοσοφία. Η κυρίαρχη αφήγηση παρουσιάζει τα ιστορικά γεγονότα με γραμμικό τρόπο, σε ένα πλαίσιο που ευνοεί την αποστήθιση και την παθητική πρόσληψη της γνώσης. Οι μαθητές καλούνται να αναπαράγουν πληροφορίες, χωρίς να εμπλέκονται σε διαδικασίες ανάλυσης, αξιολόγησης, τεκμηρίωσης, ερμηνείας και σύνδεσης του παρελθόντος με το παρόν. Στερούνται, λοιπόν, τα εργαλεία εκείνα που θα τους επιτρέψουν να καλλιεργήσουν μια αποκλίνουσα σκέψη.

Η παρούσα εργασία αναλύει και παρουσιάζει τη διαδικασία αναθεώρησης του Κεφαλαίου 5 («Οι μεγάλες κατακτήσεις») του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας Α΄ Λυκείου, το οποίο διδάσκεται στα δημόσια σχολεία της Κύπρου. Η αναθεώρηση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας που αποσκοπούσε στην ανάπτυξη ενός εργαλείου αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων, βασισμένου σε παιδαγωγικά, διδακτικά και επιστημονικά κριτήρια ποιότητας. Το εργαλείο αξιολόγησης εφαρμόστηκε στο υφιστάμενο κεφάλαιο, αναδεικνύοντας τις αδυναμίες του και θέτοντας τη βάση για την παραγωγή ενός νέου, αναθεωρημένου υλικού.

Η ανάγκη για αναθεώρηση σχολικών εγχειριδίων στηρίζεται σε τρεις βασικές παραμέτρους. Πρώτον, στις σύγχρονες παιδαγωγικές θε-

ωρίες που επισημαίνουν ότι η μάθηση είναι ενεργητική, βιωματική και κοινωνικά διαμεσολαβημένη (Vygotsky, 1978· Bruner, 1996). Δεύτερον, στην έρευνα της διδακτικής της Ιστορίας, η οποία αλλάζει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε τη μάθηση του ιστορικού παρελθόντος, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, ενσυναίσθησης, τεκμηρίωσης και επιχειρηματολογίας (Wineburg, 2001· Barton & Levstik, 2004˙ Seixas & Morton, 2013). Τρίτον, στην ανάγκη για ενσωμάτωση της τεχνολογίας ως οργανικού μέρους της μαθησιακής διαδικασίας, σε μια εποχή όπου η πολυτροπικότητα και η ψηφιακή πλαισίωση της γνώσης έχουν γίνει αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Kress, 2010· Walsh, 2017).

Το αναθεωρημένο κεφάλαιο ενσωματώνει QR codes, βίντεο, διαδικτυακούς συνδέσμους, πολυτροπικές πηγές, δραστηριότητες ενσυναίσθησης, ερωτήσεις στοχασμού, παιχνίδια ρόλων, διαγράμματα, χάρτες και εργαλεία αυτοαξιολόγησης, επιδιώκοντας να συνδέσει τον μαθητή με το παρελθόν μέσα από πολλαπλές οπτικές και σύγχρονα κανάλια πρόσληψης της πληροφορίας. Με αυτόν τον τρόπο, προτείνεται ένα μοντέλο συγγραφής σχολικών εγχειριδίων που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα και στις ανάγκες των μαθητών μιας ψηφιακής εποχής.

Η εργασία επιδιώκει να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο για τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, προσφέροντας ένα χειροπιαστό παράδειγμα του πώς μπορεί να σχεδιαστεί ένα κεφάλαιο με βάση σύγχρονα κριτήρια ποιότητας. Η συμβολή αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε μια περίοδο κατά την οποία το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας κινείται προς την κατεύθυνση της ψηφιακής ανανέωσης των σχολικών εγχειριδίων, με την εισαγωγή QR codes, ψηφιακών βιβλίων και πολυτροπικών πηγών (Υπουργική Απόφαση 160159/ΓΔ4/2022).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης διαρθρώνεται γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες: τον εποικοδομητισμό, την κριτική παιδαγωγική, τη διδακτική της Ιστορίας και την ενσωμάτωση των σύγχρονων τεχνολογιών στη μάθηση.

Ο εποικοδομητισμός αποτελεί ένα από τα πιο επιδραστικά θεωρητικά μοντέλα για τη μάθηση (Piaget, 1973· Vygotsky, 1978). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι μαθητές δεν προσλαμβάνουν τη γνώση παθητικά, αλλά τη δομούν ενεργά, μέσα από αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον, επεξεργασία εμπειριών και σύνδεση νέων εννοιών με προϋπάρ-

χουσες δομές. Στο πλαίσιο της Ιστορίας, ο εποικοδομητισμός οδηγεί σε μια αντίληψη της μάθησης ως διαδικασίας ανακάλυψης, ερμηνείας και σύνδεσης, και όχι ως απομνημόνευσης αφηρημένων πληροφοριών. Τα σχολικά εγχειρίδια οφείλουν να ενισχύουν αυτή τη διεργασία, προσφέροντας ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου, πλούσιες πηγές και ευκαιρίες για στοχασμό και διερεύνηση.

Η κριτική παιδαγωγική, όπως διατυπώθηκε από τον Freire (1970) και επεκτάθηκε από πολλούς σύγχρονους θεωρητικούς, υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη διαδικασία, αλλά διαμορφώνει τρόπους σκέψης, στάσεις και αντιλήψεις για τον κόσμο. Στη διδασκαλία της Ιστορίας, η κριτική παιδαγωγική καλεί σε αποδόμηση στερεοτυπικών αφηγήσεων και σε εξερεύνηση διαφορετικών φωνών και οπτικών, ενθαρρύνοντας τη δημοκρατική συμμετοχή και την κοινωνική ευθύνη. Η πολυφωνική προσέγγιση αποτελεί βασικό στοιχείο της σύγχρονης διδακτικής της Ιστορίας, όπως επισημαίνουν οι Barton και Levstik (2004), οι οποίοι τονίζουν ότι οι μαθητές πρέπει να βιώνουν την Ιστορία ως πεδίο ερμηνείας και όχι ως μονοσήμαντη αλήθεια.

Η διδακτική της Ιστορίας προσανατολίζεται πλέον στη διδασκαλία δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης. Ο Wineburg (2001) περιγράφει την ιστορική σκέψη ως «αντι-διαισθητική» διαδικασία, η οποία απαιτεί ερμηνεία πηγών, κατανόηση του ιστορικού πλαισίου, συνθετική ικανότητα και κριτική αξιολόγηση. Αντίστοιχα, το μοντέλο των Seixas και Morton (2013) καθορίζει θεμελιώδεις έννοιες της ιστορικής σκέψης, όπως η αξιοπιστία των πηγών, η συνέχεια και αλλαγή, η πολλαπλότητα οπτικών, η αιτιότητα και η ιστορική σημασία. Τα σχολικά εγχειρίδια, επομένως, πρέπει να αποτελούν εργαλεία καλλιέργειας αυτών των δεξιοτήτων.

Τέλος, η ενσωμάτωση τεχνολογίας συνδέεται με την πολυτροπικότητα, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό της σύγχρονης γραμματοσύνης (Kress, 2010). Η χρήση QR codes, βίντεο, διαδραστικών πηγών και πολυμεσικού υλικού ενισχύει την προσβασιμότητα, την ενεργητική μάθηση και την αυθεντικότητα της εμπειρίας. Στην Ιστορία, όπου η εικόνα, ο χάρτης, το αρχειακό υλικό και το βίντεο παίζουν καθοριστικό ρόλο, η πολυτροπικότητα αποτελεί όχι μόνο εμπλουτισμό, αλλά παιδαγωγική αναγκαιότητα (Walsh, 2017).

Μεθοδολογία

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας ήταν ποιοτική, με στοιχεία ποσοτικής αποτύπωσης, και στηρίχθηκε στην ανάλυση περιεχομένου του

υφιστάμενου σχολικού κεφαλαίου σε συνδυασμό με την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός εργαλείου αξιολόγησης. Το εργαλείο αυτό δημιουργήθηκε με βάση διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία για τα σχολικά εγχειρίδια, τη διδακτική της Ιστορίας και τις παιδαγωγικές θεωρίες που διέπουν τη σύγχρονη διδασκαλία. Αποτελούνταν από οκτώ θεματικούς άξονες, οι οποίοι περιλάμβαναν κριτήρια επιστημονικής εγκυρότητας, ιστορικής ακρίβειας, πολυπρισματικότητας, παιδαγωγικής καταλληλότητας, σχέσης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ανάπτυξης κριτικής σκέψης, διαφοροποίησης διδασκαλίας, ενσωμάτωσης τεχνολογίας και κοινωνικοποιητικής διάστασης της ιστορικής γνώσης.

Η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόστηκε αρχικά στο υφιστάμενο Κεφάλαιο 5 του εγχειριδίου. Η διαδικασία περιλάμβανε επαναλαμβανόμενη, διερευνητική ανάγνωση του κειμένου, κωδικοποίηση των σημείων που ανταποκρίνονταν ή αποκλίνονταν από τα κριτήρια του εργαλείου αξιολόγησης και καταγραφή ποσοτικών δεδομένων που αφορούσαν τη συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Τα δεδομένα οργάνωσης, ερμηνείας και κατηγοριοποίησης επέτρεψαν τη διαμόρφωση σαφούς εικόνας ως προς τις αδυναμίες του υφιστάμενου εγχειριδίου καθώς και ως προς τα σημεία που χρήζουν αναθεώρησης.

Με βάση τα ευρήματα της αξιολόγησης, προχώρησα στη συγγραφή ενός πλήρως ανανεωμένου κεφαλαίου, το οποίο σχεδιάστηκε εξ' ολοκλήρου από την αρχή, με θεμελίωση στα κριτήρια του εργαλείου. Η συγγραφή ακολούθησε μια διαδικασία επαγωγικής προσέγγισης: τα κενά που εντοπίστηκαν αποτέλεσαν το σημείο εκκίνησης για την παραγωγή νέου υλικού, το οποίο συνδύασε τις απαιτήσεις της σύγχρονης διδακτικής της Ιστορίας, την ανάγκη για ενεργητική εμπλοκή των μαθητών και την αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων. Το νέο κεφάλαιο υποστηρίχθηκε από πρωτότυπο περιεχόμενο, ενσωμάτωση QR codes και διαδραστικών πηγών, ανάπτυξη δραστηριοτήτων κριτικού στοχασμού, παιχνίδι ρόλων, βιωματικές δραστηριότητες και εργαλεία αυτοαξιολόγησης.

Η διαδικασία της αναθεώρησης δεν περιορίστηκε στη μετατροπή του κειμένου, αλλά αφορούσε τη συνολική αναδιαμόρφωση της μαθησιακής εμπειρίας: από τη στοχοθεσία και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα μέχρι τον τρόπο αξιοποίησης των πηγών, τη ροή της αφήγησης και την επιλογή του ψηφιακού υλικού. Η μεθοδολογία, ως εκ τούτου, ενσωματώνει την παραγωγή διδακτικού υλικού ως ερευνητική πράξη, με βάση την αρχή ότι η συγγραφή σχολικών βιβλίων αποτελεί παιδαγωγική, επιστημονική και διδακτική δραστηριότητα.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση του υφιστάμενου κεφαλαίου ανέδειξε σημαντικές ελλείψεις, χαρακτηριστικές των παραδοσιακών σχολικών εγχειριδίων. Το κείμενο παρουσίαζε τα ιστορικά γεγονότα της ρωμαϊκής επέκτασης με γραμμικό και περιγραφικό τρόπο, χωρίς επαρκή αιτιολόγηση, χωρίς συνδέσεις με κοινωνικές, οικονομικές ή πολιτισμικές διαστάσεις και με περιορισμένη αναφορά σε πολλαπλές οπτικές. Η παρουσίαση των γεγονότων ακολουθούσε μονοδιάστατη αφήγηση, γεγονός που δεν επιτρέπει την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης ούτε την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που ορίζουν οι σύγχρονες προσεγγίσεις.

Πίνακας 1. *Συγκριτικός πίνακας υφιστάμενου και αναθεωρημένου κεφαλαίου 5.*

Υφιστάμενο Κεφάλαιο	**Αναθεωρημένο Κεφάλαιο**
Ελλείψεις	**Προσθήκες**
Δεν περιέχει στοχοθεσία/μαθησιακά αποτελέσματα	Έναρξη με στοχοθεσία/μαθησιακά αποτελέσματα-οι μαθητές γνωρίζουν εκ των προτέρων τους στόχους της μελέτης τους
Περιέχει περιλήψεις για κάθε ενότητα και όχι για ολόκληρο το κεφάλαιο. Κατακερματίζει τη γνώση.	Προσθήκη της κεντρικής ιδέας του κεφαλαίου-οι μαθητές καταλαβαίνουν την λογική του κεφαλαίου και το βασικό θέμα μελέτης
Κυριαρχεί η αφήγηση των γεγονότων	Κυριαρχεί η αναζήτηση πληροφοριών για κατανόηση των γεγονότων
Αναφέρεται μόνο στα γεγονότα του παρελθόντος χωρίς σύνδεση με την εμπειρία των μαθητών και τη σύγχρονη εποχή.	Περιλαμβάνει «ερωτήσεις στοχασμού», ώστε οι μαθητές να κάνουν προσωπικές συνδέσεις καθώς μελετούν τις ιδέες που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο
Δεν περιέχει βασικές ερωτήσεις πριν την έναρξη του κεφαλαίου	Περιέχει ερωτήσεις που ενεργοποιούν τη σκέψη των μαθητών σχετικά με τα βασικά θέματα του κεφαλαίου
Δεν περιέχει νοητικούς χάρτες και διαγράμματα	Περιέχει διάγραμμα με τα βασικά γεγονότα των κατακτήσεων τω Ρωμαίων.

Δεν περιέχει δραστηριότητες που εντάσσουν την τεχνολογία στη μαθησιακή διαδικασία	Περιεχει δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιείται η τεχνολογία για σκοπούς μάθησης (σύνδεσμοι για αναζήτηση ιστοσελίδων, βίντεο, QR codes, χρήση κινητού τηλεφώνου)
Περιέχει μόνο ένα είδος δραστηριοτήτων	Περιέχει ποικιλία δραστηριοτήτων (παιχνίδι ρόλων, παρακολούθηση βίντεο, αναζήτηση συνδέσμων, άνοιγμα QR code, μελέτη γραπτών πηγών, μελέτη εικονιστικών παραθεμάτων, συγγραφή κειμένου, δημιουργία χάρτη, διαδραστικά τεστ αυτοαξιολόγησης)
Περιέχει μόνο δύο είδη πηγών (γραπτά παραθέματα και εικόνες)	Περιέχει ποικιλία πηγών (γραπτά παραθέματα, συνδέσμους στο διαδίκτυο, βίντεο, χάρτες, εικόνες, διάγραμμα
Περιέχει μονοδιάστατες πηγές. Οι πηγές επιβαιβεώνουν το κείμενο της αφήγησης. Αρκετές πηγές δεν αξιοποιούνται σε δραστηριότητες.	Περιέχει αντικρουόμενες πηγές και εικονιστικά παραθέματα. Ακολουθεί την πολυπρισματική προσέγγιση διδασκαλίας της ιστορίας. Οι πηγές ξεπερνούν το κείμενο της αφήγησης.
Οι δραστηριότητες βρίσκονται πάντα στο τέλος της κάθε ενότητας. Η αξιολόγηση είναι μόνο τελική και έχει ως κύριο στόχο τον έλεγχο της κατανόησης των ιδεών.	Η γνώση των ιδεών στηρίζεται σε δραστηριότητες αναζήτησης και διερεύνησης (διερευνητική προσέγγιση). Δίνεται στους μαθητές μια αποστολή μέσω της οποίας θα οδηγηθούν στη γνώση (λύση προβλήματος, επαγωγική μέθοδος).
Δεν περιέχει δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης	Περιέχει «δελτίο εξόδου» με δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης
Δε συνδέει τη νέα γνώση με τις προϋπάρχουσες	Περιέχει «δελτίο εισόδου» για αφόρμηση και σύνδεση των προϋπάρχουσων γνώσεων με τη νέα γνώση

Από την ανάλυση του κεφαλαίου αναδείχθηκε η απουσία αντικρουόμενων και και ποικίλου είδους ιστορικών πηγών. Οι μαθητές δεν καλούνταν να αναλύσουν παραθέματα, να συγκρίνουν πηγές, να εξετάσουν την αξιοπιστία μιας μαρτυρίας ή να αξιολογήσουν διαφορετικές οπτικές. Η διάνθιση του κεφαλαίου με επιβεβαιωτικές και συμπληρωματικές, ως προς το κείμενο, πηγές καθιστούσε τη διδασκαλία της Ιστορίας αποκομμένη από το ερευνητικό της στοιχείο, οδηγώντας σε μια αντίληψη της Ιστορίας ως έτοιμης αλήθειας και όχι ως διαδικασίας αναζήτησης και ερμηνείας.

Παράλληλα, δεν υπήρχαν δραστηριότητες που να καλλιεργούν κριτική σκέψη, ιστορική ενσυναίσθηση ή ερμηνευτικές δεξιότητες. Οι ερωτήσεις περιορίζονταν σε ανακλητικού τύπου ερωτήσεις, χωρίς εμβάθυνση σε κοινωνικά, πολιτικά ή πολιτισμικά ζητήματα των ρωμαϊκών κατακτήσεων. Οι μαθητές δεν καλούνταν να ερμηνεύσουν κίνητρα, να εξετάσουν συνέπειες ή να προβούν σε συγκρίσεις.

Ακόμη, η τεχνολογία απουσίαζε πλήρως. Δεν υπήρχαν QR codes, διαδικτυακοί σύνδεσμοι, βίντεο ή ψηφιακά εργαλεία που θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν τη μαθησιακή εμπειρία. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και τεχνολογικές απαιτήσεις, όπως αυτές διατυπώνονται στα προγράμματα σπουδών.

Η έλλειψη στοχοθεσίας και αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελούσε επίσης σημαντικό κενό. Το κεφάλαιο δεν καθοδηγούσε τον μαθητή ως προς το τι αναμένεται να κατανοήσει, ποιες δεξιότητες να αναπτύξει ή ποια ερωτήματα να εξερευνήσει. Η δομή του κειμένου δεν υποστηριζόταν από κεντρική ιδέα που να οργανώνει τη μάθηση.

Τέλος, απουσίαζαν εργαλεία αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού. Δεν υπήρχε καμία διαδικασία που να επιτρέπει στον μαθητή να αποτιμήσει τη μάθησή του, να εντοπίσει δυσκολίες, να αξιολογήσει την κατανόηση ή να διατυπώσει νέα ερωτήματα.

Το Αναθεωρημένο Κεφάλαιο: Δομή, Λογική και Περιεχόμενο

Το αναθεωρημένο κεφάλαιο σχεδιάστηκε ως μια πλήρης παιδαγωγική και διδακτική πρόταση, η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών του 21ου αιώνα και στις αρχές της σύγχρονης διδακτικής της Ιστορίας. Στοχεύει στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει τη διερεύνηση, τον στοχασμό, την ενσυναίσθηση, την επιχειρηματολογία και τη δημιουργική σκέψη.

Το κεφάλαιο ξεκινά με σαφώς διατυπωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία καθορίζουν τις προσδοκίες της μάθησης και δίνουν στους μαθητές έναν προσανατολισμό για τη μελέτη τους. Στη συνέχεια, εισάγεται μια κεντρική ιδέα που οργανώνει όλο το περιεχόμενο και δίνει νοηματική συνοχή στο κεφάλαιο. Η κεντρική ιδέα σχετίζεται με τα αίτια, τις διαδικασίες και τις συνέπειες των ρωμαϊκών κατακτήσεων μέσα από μια πολυπρισματική προσέγγιση.

Εικόνα 1. *Προσδιορισμός του μαθησιακού αποτελέσματος*

Το κυρίως μέρος του κεφαλαίου περιλαμβάνει αναδιαμορφωμένο ιστορικό κείμενο, συνοδευόμενο από πολλαπλές μορφές πηγών: γραπτά παραθέματα, εικόνες, χάρτες, χρονολόγια, αντικρουόμενες πηγές και διαγράμματα. Οι πηγές επιλέχθηκαν ώστε να επιτρέπουν ανάλυση, σύγκριση και αξιολόγηση. Ο μαθητής καλείται να διατυπώσει κρίσεις, να τεκμηριώσει επιχειρήματα και να συνδέσει γεγονότα με κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα.

Εικόνα 2. *Πολυτροπικό υλικό*

Η τεχνολογία αποτελεί βασικό στοιχείο του κεφαλαίου. Ενσωματώθηκαν QR codes που οδηγούν σε βίντεο, ιστορικά ντοκιμαντέρ, εικονικές περιηγήσεις, διαδικτυακούς χάρτες και πηγές αναγνωρισμένης επιστημονικής εγκυρότητας. Η χρήση των QR codes επιτρέπει στους μαθητές να επεκτείνουν την εμπειρία μάθησης πέρα από το έντυπο κείμενο, δημιουργώντας ένα περιβάλλον πολυτροπικής πρόσληψης (Scanova, 2018˙ Dressen-Hammouda & Wigham, 2022).

Εικόνα 3. *Ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων*

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη δημιουργία δραστηριοτήτων που ενισχύουν την ιστορική ενσυναίσθηση και τη βιωματική μάθηση. Το κεφάλαιο περιλαμβάνει σενάρια, δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών προσώπων της εποχής και ερωτήσεις στοχασμού που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τη ζωή, τις επιλογές και τα κίνητρα των ανθρώπων του παρελθόντος. Παράλληλα, εντάσσονται δραστηριότητες που συνδέουν το ιστορικό περιεχόμενο με το παρόν, ενισχύοντας τη διαθεματικότητα και την κοινωνική χρησιμότητα της Ιστορίας (VanSledright, 2013).

Εικόνα 4. *Σύνδεση ιστορικής γνώσης με σύγχρονες αναλογίες και εμπειρίες*

Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με «δελτίο εξόδου», το οποίο λειτουργεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές καλούνται να ανατρέξουν σε όσα μελέτησαν, να αναστοχαστούν για τις γνώσεις που απέκτησαν, να εντοπίσουν σημεία δυσκολίας και να διατυπώσουν νέα ερωτήματα. Το δελτίο εξόδου αντανακλά τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη μεταγνώση, σύμφωνα με τις οποίες η αυτοαξιολόγηση αποτελεί κεντρικό στοιχείο της μαθησιακής αυτονομίας (Zimmerman, 2002).

Συμπεράσματα

Η σύγκριση του υφιστάμενου και του αναθεωρημένου κεφαλαίου καταδεικνύει ότι η αναθεώρηση αποτελεί μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική και επιστημονική παρέμβαση. Το αναθεωρημένο κεφάλαιο ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της σύγχρονης διδακτικής της Ιστορίας, προσφέροντας ευκαιρίες για εμβάθυνση, διερεύνηση και ανάπτυξη κριτικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας λειτουργεί ενισχυτικά και όχι διακοσμητικά, καθιστώντας το κεφάλαιο ένα σύγχρονο πολυτροπικό εργαλείο.

Στο επίπεδο της θεωρητικής συμβολής, η εργασία υπογραμμίζει ότι η συγγραφή σχολικών εγχειριδίων πρέπει να αποτελεί μια διαδικασία που βασίζεται σε παιδαγωγικά και επιστημονικά μοντέλα, και όχι απλή συλλογή πληροφοριών. Η αναθεώρηση ενός μόνο κεφαλαίου μπορεί να λειτουργήσει ως μοντέλο για το πώς πρέπει να σχεδιάζονται τα εγχειρίδια στο σύνολό τους, ενσωματώνοντας την τεχνολογία, την ιστορική ενσυναίσθηση, την πολυπρισματικότητα και την κριτική παιδαγωγική.

Βιβλιογραφία

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Dressen-Hammouda, D., & Wigham, C.R. (2022). Evaluating multimodal literacy: Academic and professional perspectives. *System, 105.*

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Moniot, H. (2012). Η διδακτική της Ιστορίας. Μεταίχμιο.

Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Viking Press.

Pingel, F. (2016). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (updated ed.). UNESCO.

Scanova. (2018). QR codes in school textbooks to make learning more interactive. https://scanova.io/blog/qr-code-school-textbooks-learning-interactive/

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

Throp, R., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, *52*(8), 891-901.

VanSledright, B.A. (2013). *Assessing Historical Thinking and Understanding*. Taylor & Fress.

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

Walsh, M. (2017). Multimodal literacy: Researching classroom practice. *Changing English*, *24*(3), 278–283.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Ypourgiki Apofasi 160159/ΓΔ4/2022.Δημιουργία, συγκρότηση, λειτουργία και τεχνική υποστήριξη του Μητρώου Διδακτικών Βιβλίων (Μ.Δ.Β.) και της Ψηφιακής Βιβλιοθήκης Διδακτικών Βιβλίων (Ψ.Β.Δ.Β), (Φ.Ε.Κ.6712/Β/23-12-2022). Κοινή Υπουργική Απόφαση 160159/ΓΔ4/2022-ΦΕΚ6712/Β/23-12-2022(Κωδικοποιημένη)-Βιβλιοθήκες

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, *41*(2), 64–70

Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και διαμόρφωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Μαρία Λιακοπούλου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
liakopouloum@uoi.gr

Περίληψη

Οι μεταρρυθμίσεις των Αναλυτικών προγραμμάτων αποτελούν μια δομημένη διαδικασία, μια αλλαγή προσανατολισμένη στην αποστολή και στους στόχους του εκάστοτε εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της οποίας καθορίζονται το περιεχόμενο, η κατεύθυνση, οι σκοποί και οι στόχοι του κάθε μαθήματος, οι μέθοδοι και τα μέσα για την επίτευξη της επιδιωκόμενης αλλαγής. Ένα εθνικό Αναλυτικό πρόγραμμα παρέχει τις κατευθυντήριες γραμμές για το τι και πώς να διδαχθεί στα σχολεία όλης της χώρας. Παράλληλα, είναι ένα σημαντικό γεγονός εκπαιδευτικής πολιτικής, στο οποίο οι αντιλήψεις για την επαγγελματική «εξουσία» των εκπαιδευτικών επαναπροσδιορίζονται. Ως εκ τούτου και δεδομένου ότι στην Ελλάδα έχουν συγκροτηθεί νέα Αναλυτικά προγράμματα, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι τρόποι με τους οποίους τα νέα αυτά προγράμματα ανοίγουν τον χώρο για αναδιαμόρφωση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών και για ενίσχυση του επαγγελματισμού και της αυτονομίας τους.

Λέξεις κλειδιά: Αναλυτικό πρόγραμμα, επαγγελματισμός, αυτονομία του εκπαιδευτικού

Abstract

Curriculum reforms constitute a structured process—a change oriented toward the mission and objectives of each national education system—through which the content, direction, purposes, and objectives of each subject, as well as the methods and means for achieving the intended change, are defined. A national curriculum provides guidelines on what

and how teaching should take place in schools across the country. At the same time, it is a significant educational policy event in which perceptions of teachers' professional "authority" are redefined. Therefore, given that new curricula have been developed in Greece, it is important to examine the ways in which these new curricula create space for the reconfiguration of teachers' perceptions and practices and for the strengthening of their professionalism and autonomy.

Keywords: curriculum, professionalism, teacher autonomy

Αντί εισαγωγής: «Αυθεντία» του ΑΠ vs επαγγελματική «αυθεντία» του εκπαιδευτικού

Τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) αποτελούν κομβικό στοιχείο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς δεν περιορίζονται στην απλή καταγραφή διδακτέας ύλης και μεθόδων, αλλά λειτουργούν ως κείμενα πολιτικής και αντανακλούν ιδεολογίες (Γρόλλιος, 2022; Δαμιανίδου & Φτιάκα, 2019; Σούνογλου, 2024, Φωτεινός, 2020). Η αυτονομία του εκπαιδευτικού, ως χαρακτηριστικό του επαγγελματισμού, βρίσκεται στο επίκεντρο της συζήτησης για τη μεταρρύθμιση του ΑΠ (Gerrard & Farrell, 2014; Ramberg, 2014; Savage, 2016), καθώς αυτά τα δύο πλαίσια εξουσία -ΑΠ και εκπαιδευτικός- δεν συνυπάρχουν πάντα αρμονικά, υπάρχου πάντα δυνατότητες συμφωνίας και περιθώρια διαφωνίας. Οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν το ΑΠ κατά τη διδακτική πράξη, αλλά και προσαρμόζουν τις πρακτικές τους για να εναρμονιστούν με το ΑΠ (Campbell, 2006).

Η συζήτηση για το ΑΠ περιστρέφεται γύρω από δύο συγκρουόμενες έννοιες εξουσίας: την εξουσία του ΑΠ και την επαγγελματική εξουσία του διδάσκοντος. Η εξουσία του ΑΠ (curriculum authority) αναφέρεται στη νομιμότητα του προγράμματος σπουδών, η οποία απορρέει από την κεντρική εξουσία και εκφράζεται μέσω κεντρικών πολιτικών και επίσημων κειμένων (Campbell, 2006). Αυτή η κεντρική εξουσία αποβλέπει στην τυποποίηση της διδασκαλίας και στη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε ένα κοινό, ισότιμο εκπαιδευτικό περιεχόμενο (Gerrard & Farrell, 2014). Η επαγγελματική εξουσία (professional authority) εδράζεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να ασκεί το έργο του με διακριτική ευχέρεια, κρίση και επάρκεια, βασιζόμενος στην επαγ-

γελματική του προετοιμασία και εμπειρία. Η επαγγελματική αυθεντία του εκπαιδευτικού αντλεί την ακεραιότητά της μεταξύ άλλων από τη δέσμευση προς όλους του μαθητές που τίθενται υπό την φροντίδα του, δέσμευση η οποία δεν μεταφράζεται σε μια ενιαία και πανομοιότυπη «μεταχείριση» των μαθητών, αλλά απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να κάνει το καλύτερο δυνατό για κάθε μαθητή σταθμίζοντας περιστάσεις και πόρους (Campbell, 2006). Κεντρικό ερώτημα στις μεταρρυθμίσεις των ΑΠ είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν την αυτονομία στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων και κατά πόσο το επίσημο ΑΠ αποτελεί καθοδηγητικό εργαλείο, το οποίο οι εκπαιδευτικοί, ως υπάλληλοι του συστήματος, καλούνται να διεκπεραιώσουν.

Η παγκόσμια στροφή προς την κεντρική διακυβέρνηση της εκπαίδευσης και την λογοδοσία (accountability) έχει οδηγήσει σε σημαντικές αλλαγές στη φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού και συνεπάγεται την απώλεια του ελέγχου του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμού και στην υλοποίησης της εργασίας του. Αυτή η απώλεια ελέγχου περιγράφεται ως «προλεταριοποίηση» της διδασκαλίας και ενισχύεται -μεταξύ άλλων- από τον εφαρμογή κεντρικά σχεδιασμένων και τυποποιημένων ΑΠ (Apple, 1986). Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τον έλεγχο του ΑΠ με διάφορους τρόπους, όπως η επιβολή αυξημένου διοικητικού και γραφειοκρατικού φόρτου εργασίας (Gerrard & Farrell, 2014; Park & Sung, 2013). Από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αρνητικά συναισθήματα για τις μεταρρυθμίσεις, θεωρώντας ότι επιβάλλουν αυξημένες διοικητικές εργασίες που περιόριζαν τον χρόνο τους για την κατανόηση των ιδεών πίσω από τις αλλαγές (Park & Sung, 2013) και υψηλό φόρτο εργασίας, ο οποίος περιόριζε τον διαθέσιμο χρόνο για ενασχόληση με το καθαυτό διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο (Kagema, 2018). Αυτή η αύξηση του ελέγχου και της γραφειοκρατίας, παρά τη ρητορική για μεγαλύτερη αυτονομία, έχει δημιουργήσει σε πολλούς εκπαιδευτικούς την αίσθηση ότι οι διδακτικές τους πρακτικές πηγάζουν από άνωθεν διαμορφωμένες πολιτικές, στερούμενες νοήματος και προοπτικής.

Δεδομένου ότι στην Ελλάδα έχουν συγκροτηθεί νέα ΑΠ, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι τρόποι με τους οποίους τα νέα αυτά προγράμματα ανοίγουν τον χώρο για αναδιαμόρφωση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών και για ενίσχυση του επαγγελματισμού και της αυτονομίας τους.

Αναλυτικό πρόγραμμα & ρόλος του εκπαιδευτικού

Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να δρα ενεργά και να «αυτο-συγγράφει» τις πρακτικές του είναι κρίσιμη για την εφαρμογή των πολιτικών. Η δράση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ένα νέο ΑΠ δεν είναι αυτομάτως θετική. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι παθητικοί υπάλληλοι, αλλά ενεργοί παράγοντες που ερμηνεύουν, προσαρμόζουν, και μερικές φορές αντιστέκονται στις προδιαγραφές του ΑΠ (Park & Sung, 2013; Sloan, 2006). Στα κείμενα των ΑΠ συχνά ρητά ή υπόρρητα υπάρχει ένας διαχωρισμός ΑΠ και παιδαγωγικής εφαρμογής τους. Στο πλαίσιο αυτού του διαχωρισμού ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στο «πώς να διδάξει», ενώ το ίδιο το ΑΠ καθορίζει το «τι να διδάξει». Αυτή η διάκριση υποδηλώνει ότι η επαγγελματική τους εξουσία έγκειται κυρίως στην ανταποκριτική εφαρμογή του ΑΠ (Gerrard & Farrell, 2014). Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αγνοήσουν το ΑΠ (Campbell, 2006), ενώ άλλοι μπορεί να χρησιμοποιήσουν τις επιταγές του ΑΠ ως «απαραίτητους οδηγούς και πόρους». Η δράση του εκπαιδευτικού εξαρτάται από την ταυτότητα και την εμπειρογνωμοσύνη που διαθέτει στο πλαίσιο του σχολικού κόσμου (Sloan, 2006).

Η ανταπόκριση σε οποιαδήποτε αλλαγή εισάγεται από πάνω προς τα κάτω είναι μια διαδραστική πράξη που για τους εκπαιδευτικούς είναι προσωπική, συνεργατική και συνεχής. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα προσωπικά τους φίλτρα, τις αλληλεπιδράσεις με άλλους παράγοντες του συστήματος του σχολείου και της τάξης, τις αλληλεπιδράσεις με τους υπόλοιπους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητές, γονείς, συναδέλφους, φορείς διοίκησης), ερμηνεύουν και επανερμηνεύουν διαρκώς το προτεινόμενο ΑΠ και αναλόγως ενεργούν. Και αυτή η «μετάφραση» δεν είναι δυνητική, πιθανή ή εθελοντική, αλλά αναπόφευκτη (Callon, 1980; Latour, 1999; Wæraas & Agger Nielsen, 2015). Ενώ το ΑΠ μεταρρυθμίζεται σε εθνικό επίπεδο, η πραγματική δοκιμασία λαμβάνει χώρα στις καθημερινές μεταφράσεις στο πεδίο (Παπαδάκης & Σταύρου, 2024; Soini et al., 2021; Tatnall & Davey, 2001): εάν οι μεταφράσεις των εκπαιδευτικών συνάδουν με το ΑΠ η αλλαγή του διαρκεί, αν όχι, ακυρώνεται μέσω της μη δέσμευσης και της διαφωνίας. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο ΠΣ διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση τριών πλαισίων (Παπαδάκης & Σταύρου, 2024): α) Προσωπικό πλαίσιο: Η επαγγελματική ταυτότητα, οι γνώσεις και οι διδακτικές δεξιότητες, β) Εσωτερικό πλαίσιο: Οι τοπικές συνθήκες του σχολείου, όπως οι πόροι και το επίπεδο των μαθητών, γ) Εξωτερικό πλαίσιο: Κοινωνικές επιρροές, προσδοκίες γονέων και απαιτήσεις εξετάσεων.

Επιπλέον, υπάρχει ο τοπικός πολιτισμός ή η τοπική κοινωνική κουλτούρα, «το υπόγειο ρεύμα κανόνων, αξιών, πεποιθήσεων, παραδόσεων και τελετουργιών που έχουν δημιουργηθεί με την πάροδο του χρόνου καθώς οι άνθρωποι εργάζονται μαζί, λύνουν προβλήματα και αντιμετωπίζουν προκλήσεις» (Peterson & Deal, 1998), ή πιο απλά, το σύνολο αξιών, πεποιθήσεων, εθίμων και στάσεων που διακρίνουν μια κοινωνία (Fan, 2000). Η τοπική κοινωνική κουλτούρα συχνά λειτουργεί ως διαμεσολαβητής και φίλτρο για πολιτικές και πρακτικές που εισάγονται (Dimmock & Walker, 2000). Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που με τις διδακτικές και παιδαγωγικές του επιλογές μπορεί να ενισχύσει την υπάρχουσα τοπική κουλτούρα, να τη διαμορφώνει ή να την μεταβάλει.

Από την άλλη, σύμφωνα με την Callon, η συνοχή είναι ένας άλλος κεντρικός παρονομαστής (Fountain, 1999). Ο κύριος στόχος του εθνικού προγράμματος σπουδών ως στρατηγικής καθοδήγησης της εκπαίδευσης είναι η οικοδόμηση εθνικής συνοχής (πρβλ. Pietarinen et al., 2017) και ισότητας (Fenwick, 2010). Η μεγάλη πρόκληση είναι να επιτευχθούν εθνικές αρχές που μπορούν να διαβαστούν, να κατανοηθούν και να εφαρμοστούν σε ένα σύστημα που δεν μπορεί να τεθεί σε παύση, αλλά εργάζεται συνεχώς και παράγει μεταφράσεις της εκπαίδευσης. Σε όλη την πολυπλοκότητα και το σχετικισμό που διέπει την εκπαίδευση, προβάλει ως αδήριτη ανάγκη η διασφάλιση συνοχής, η ύπαρξη μιας αναγνωρισμένης αποστολής, βασικών αρχών, αξιών, με τις οποίες οι φορείς μπορούν να διαπραγματευτούν τις σχέσεις τους με το δίκτυο και να τοποθετηθούν είτε μέσα είτε έξω από αυτό. Κατά τον καθορισμό και την υποστήριξη ενός δικτύου, η λήψη αποφάσεων και η κοινή κατανόηση σχετικά με το κεντρικό περιεχόμενο είναι ζωτικής σημασίας (Lunenburg, 2011).

Μεθοδολογία της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστούν οι τρόποι με τους οποίους τα νέα ΑΠ παρέχουν τον χώρο στους εκπαιδευτικούς να κάνουν τις δικές τους «μεταφράσεις», να αξιοποιήσουν τις υπάρχουσες εμπειρίες τους, να λαμβάνουν αποφάσεις για το έργο τους με βάσει το πλαίσιο και τις εκάστοτε ανάγκες. Για την απάντηση στο ερώτημα αυτό αντλούνται δεδομένα από δύο πηγές -τα νέα ΑΠ και τους εκπαιδευτικούς- και συνεπώς υπάρχει μια διπλή στόχευση, να διερευνηθεί: α) Σε ποιο βαθμό κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα νέα ΑΠ διασφαλίζουν περιθώρια λήψης αποφάσεων και ενισχύουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού στο διδακτικό του έργο; και β) Σε πιο βαθμό τα

νέα ΑΠ και ο αντίστοιχοι Οδηγοί Εκπαιδευτικού (ΟΕ) ως επίσημα κείμενα ενισχύουν τον επαγγελματισμό και την αυτονομία των εκπαιδευτικών;

Για την απάντηση στο πρώτο ερώτημα τα δεδομένα που παρουσιάζονται προέρχονται από ποσοτική έρευνα επισκόπησης. Πληθυσμός της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της ελληνικής επικράτειας και το δείγμα (N= 210) συγκροτήθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψίας με αποστολή ηλεκτρονικού αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου μέσω των Περιφερειών Εκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία της χώρας. Στο δείγμα υπάρχει υπεραντιπροσώπευση των γυναικών, όπως εξάλλου και στον γενικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι ηλικία 51-60 ετών, με πάνω από 21 έτη προϋπηρεσίας και είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (Βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. *Προφίλ συμμετεχόντων (N=210, %)*

ΦΥΛΟ	
Γυναίκα	72,8
Άνδρας	27,2
ΗΛΙΚΙΑ	
22-30	6,8
31-40	13,6
41-50	23,3
51-60	47,6
Άνω των 60	8,7
ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	
1-5	11,9
6-10	11,9
11-20	14,9
21-30	39,6
Πάνω από 30	21,8
ΣΠΟΥΔΕΣ	
Δίπλωμα Παιδαγωγικής Ακαδημίας	3,9
Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	24,5
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	67,6
Διδακτορικό δίπλωμα	3,9

Για την απάντηση στο δεύτερο ερώτημα έγινε Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, η οποία στοχεύει στην αποκάλυψη του υποκείμενου νοήματος των δεδομένων, στην σε βάθος μελέτη του λόγου, των αντιλήψεων και των αξιών που εκφράζονται μέσα από κείμενα των ΑΠ και των ΟΕ. Ως προς τη μορφή της ανάλυσης έγινε ανάλυση για διευκρίνιση ή ερμηνεία και μονάδα ανάλυσης ήταν η φράση. Το δείγμα που μελετήθηκε ήταν τα ΑΠ και οι ΟΕ των μαθημάτων της Γλώσσας, των Μαθηματικών, των Φυσικών και της Ιστορίας. Το σύστημα κατηγοριών προέκυψε απαγωγικά βάσει της θεωρίας για τα ΑΠ και την αυτονομία του εκπαιδευτικού και φαίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. *Σύστημα κατηγοριών*

Σκοποί & στόχοι	Είναι οι στόχοι δεσμευτικοί ή ενδεικτικοί; Δίνεται δυνατότητα προσαρμογής σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα;
Περιεχόμενο/ ύλη	Είναι η ύλη αυστηρά καθορισμένη ή αφήνει χώρο για επιλογές/εμπλουτισμό;
Διδακτικές μέθοδοι	Προτείνονται ποικίλες μέθοδοι ή επιβάλλεται συγκεκριμένη;
Αξιολόγηση μαθητών/ εργαλεία & κριτήρια	Προβλέπονται συγκεκριμένα εργαλεία/τεστ ή υπάρχουν εναλλακτικές;
	Είναι ομοιόμορφα και υποχρεωτικά ή διαμορφώσιμα από τον εκπαιδευτικό;
Ρόλος του εκπαιδευτικού	Εκτελεστής ή σχεδιαστής;
Χρήση δεσμευτικής γλώσσας/ τόνος του λόγου	Είναι κανονιστικός, περιγραφικός ή ενδυναμωτικός;

Παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Ένα πρώτο ερώτημα που διερευνήθηκε είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα νέα ΑΠ ενισχύουν την παιδαγωγική αυτονομία τους. Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι μια μεγάλη πλειοψηφία θεωρούν ότι παρέχουν πολύ έως και πάρα πολύ μεγάλη αυτονομία στην επιλογή διδακτικών μεθόδων στη διδασκαλία κυρίως των μαθημάτων της Μελέτη

Περιβάλλοντος, της Πολιτικής Αγωγής, των Θρησκευτικών και της Ιστορίας, ενώ αυτή η ελευθερία τείνει να περιορίζεται σταδιακά στα μαθήματα των Φυσικών, της Γλώσσας και των Μαθηματικών, παραμένοντας ωστόσο υψηλή. Αυτή η φθίνουσα τάση δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά και μόνο στο περιεχόμενο, τη μορφή και τη δομή των νέων ΑΠ, αλλά θα πρέπει να αναλογιστεί κανείς και παραμέτρους όπως η υφιστάμενη κουλτούρα όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας αναφορικά με τη βαρύτητα των μαθημάτων (διαχωρισμός μαθημάτων σε «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα»), η οποία μπορεί να λειτουργεί ως βαρίδιο στη δοκιμή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και στην απομάκρυνση από την πεπατημένη. Επίσης, υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών νιώθουν ελεύθεροι να προσθέτουν, να εμπλουτίζουν, να τροποποιούν, να παραλείπουν μη σημαντικό περιεχόμενο. Λιγότερο ελεύθεροι θεωρούν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί στο να διαφοροποιούν τη διδασκαλία και να την προσαρμόζουν στα ενδιαφέροντα των μαθητών και ακόμη λιγότερο να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στο ρυθμό μάθησης των μαθητών. Τέλος, φαίνεται ότι δεν έχουν την ελευθερία προσαρμογής της διδασκαλίας σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, ούτε και στο στυλ μάθησης των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, εύρημα που θα πρέπει να προβληματίσει σε μια εποχή η συμπερίληψη δεν θα έπρεπε να είναι ζητούμενο, αλλά δεδομένο.

Πίνακας 3. *ΑΠ και Παιδαγωγική αυτονομία (N=210, %)*

Βαθμός ελευθερίας στην…	**Καθόλου**	**Λίγο**	**Αρκετά**	**Πολύ**	**Πάρα πολύ**
Επιλογή διδακτικών μεθόδων στη διδασκαλία της Μελέτης Περιβάλλοντος	1	3	17	44	35
Επιλογή διδακτικών μεθόδων στη διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής	4,1	4,1	20,6	42,3	28,9
Επιλογή διδακτικών μεθόδων στη διδασκαλία των Θρησκευτικών	6,1	12,2	18,4	34,7	28,6
Επιλογή διδακτικών μεθόδων στη διδασκαλία της Ιστορίας	4	8	21	40	27
Προσαρμογή ή εμπλουτισμός του περιεχομένου	-	5,8	26	46,2	22,1

Επιλογή διδακτικών μεθόδων στη διδασκαλία των Φυσικών	-	7,2	20,6	52,6	19,6
Επιλογή διδακτικών μεθόδων στη διδασκαλία της Γλώσσας	1	4	24,8	52,5	17,8
Σύνδεση του περιεχομένου με το τοπικό πλαίσιο;	-	8,7	29,1	44,7	17,5
Παράληψη μη σημαντικών θέματα;	2,9	8,7	24	47,1	17,3
Επιλογή διδακτικών μεθόδων στη διδασκαλία των Μαθηματικών	-	3	29,7	51,5	15,8
Προσθήκη νέων θεμάτων	2.9	13,5	31,7	37,5	14,4
Τροποποίηση του υπάρχοντος περιεχομένου;	-	4,9	35	48,5	11,7
Διαφοροποίηση της διδασκαλίας	1	13,5	33,7	40,4	11,5
Προσαρμογή της διδασκαλίας στα ενδιαφέροντα των μαθητών;	13,6	29,1	33	19,4	4,9
Προσαρμογή της διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησης των μαθητών;	15,4	34,6	37,5	9,6	2,9
Προσαρμογή της διδασκαλίας στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών;	17,5	40,8	26,2	12,6	2,9
Προσαρμογή του επιπέδου δυσκολίας	5,8	27,2	41,7	22,3	2,9
Προσαρμογή της διδασκαλίας στο στυλ μάθησης των μαθητών;	15,4	35,6	34,6	12,5	1,9

Ακόμη περισσότερο προβληματίζεται κανείς παρατηρώντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το βαθμό ελευθερίας που παρέχουν τα νέα ΑΠ στον εκπαιδευτικό αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Τόσο ως προς τις μεθόδους αξιολόγησης και τα κριτήρια όσο και ως προς το περιεχόμενο -και κυρίως ως προς αυτό- της αξιολόγησης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αισθάνεται ένα μέτριο βαθμό ελευθερίας. Μάλιστα 1 στους 4 θεωρεί ότι λίγη ελευθερία έχει να καθορίσει το περιεχόμενο αξιολόγησης των μαθητών. Αυτά τα δεδομένα ενισχύουν την αίσθηση που προκύπτει και από τα παραπάνω δεδομένα ότι

το ΑΠ και συνακόλουθα το σχολείο δύσκολα μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών, η διαφοροποίηση και η εξατομίκευση ακόμη συναντούν εμπόδια και είναι ένα ζήτημα που οφείλουμε να εστιάσουμε τόσο σε επίπεδο έρευνας όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών.

Πίνακας 4. *ΑΠ και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών/τριων (N=210, %)*

Βαθμός ελευθερίας	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Στην επιλογή μεθόδων αξιολόγησης	4,9	8,7	35,9	36,9	13,6
Στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης	9,6	21,2	43,3	19,2	6,7
Στον καθορισμό του περιεχομένου της αξιολόγησης	8,7	26,2	39,8	19,4	5,8

Σε ό,τι αφορά την οργανωσιακή αυτονομία φαίνεται ότι υπάρχει πολύ μεγάλη ελευθερία στη διαμόρφωση του χώρου, καθώς και στην επιλογή διδακτικών εργαλείων και υλικού. Αυτή η αυτονομία περιορίζεται όταν τίθεται ζήτημα αλλαγής της σειράς διδασκαλίας των ενοτήτων, αλλά παραμένει υψηλή. Εκεί που φαίνεται να μην αισθάνονται ελεύθεροι να κάνουν επιλογές οι εκπαιδευτικοί είναι ο χρόνος που θα αφιερώσουν για τη διδασκαλία και την επεξεργασία του κάθε επιμέρους θέματος, η κατανομή του χρόνου ανά μάθημα και η προσαρμογή στο ρυθμό μάθησης των μαθητών, δεδομένο που συνάδει απόλυτα και με τις απαντήσεις σε προηγούμενα ερωτήματα και ενισχύει το συμπέρασμα αδυναμίας του σχολείου να ανταποκριθεί στην ανάγκη διαφοροποίησης και εξατομίκευσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πίνακας 5. *ΑΠ και οργανωσιακή αυτονομία (N=210, %)*

Βαθμός ελευθερίας στη…	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Διακόσμηση της τάξης	1	1	5,8	28,8	63,5
Διάταξη των θρανίων	1	1	10,6	27,9	59,6
Δημιουργία γωνιών δραστηριοτήτων	2,9	11,5	10,6	26	49

Επιλογή ψηφιακών εργαλείων	1,9	4,8	21,2	37,5	34,6
Επιλογή εποπτικού υλικού	1	5,8	15,5	45,6	32
Επιλογή εκπαιδευτικού υλικού	1	7,7	26	33,7	31,7
Αλλαγή της σειράς διδασκαλίας των ενοτήτων	7,7	18,3	29,8	27,9	16,3
Καθορισμός της διάρκειας διδασκαλίας και επεξεργασίας κάθε επιμέρους θέματος	4,8	26,9	31,7	25	11,5
Κατανομή του χρόνου ανά μάθημα	14,4	26	31,7	17,3	10,6
Προσαρμογή του ρυθμού διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησης των μαθητών	11,5	30,8	30,8	22,1	4,8

Τέλος, αναφορικά με τη «γλώσσα» των νέων ΑΠ, το 40,4% τη θεωρεί ισορροπημένη αναφορικά με το κατά πόσο είναι δεσμευτική ή προτρεπτική προς τους εκπαιδευτικούς, 1 στους 5 τη θεωρεί προτρεπτική, αντίστοιχο ποσοστό δεν είναι σίγουρο και ένα ποσοστό όχι ευκαταφρόνητο τη θεωρεί δεσμευτική. Επίσης, για τις ΟΕ οι μισοί περίπου θεωρούν ότι παρέχουν απλώς κατευθύνσεις, αλλά 1 στους 4 τις θεωρούν αρκετά λεπτομερείς. Οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό ενισχύουν μια από τις βασικές αφετηριακές παραδοχές της παρούσας έρευνας, αναφορικά με τη «μετάφραση». Ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν το ίδιο ΑΠ τα διαφορετικά φίλτρα τους οδηγούν σε διαφορετικές αναγνώσεις, ερμηνείες και υποθέτουμε πρακτικές, οι οποίες μπορούν να τοποθετηθούν σε διάφορα σημεία σε ένα συνεχές από την πιστή εφαρμογή των ζητουμένων και των προδιαγραφών του ΑΠ έως τη δημιουργική ερμηνεία και τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων που να βασίζονται κυρίως στις ανάγκες που προκύπτουν από τους μαθητές και το πλαίσιο διδασκαλίας.

Πίνακας 5. *Η «γλώσσα» των νέων ΑΠ (N=210, %)*

Πώς θα περιγράφατε τη γλώσσα των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων; (Επιλέξτε την απάντηση που ταιριάζει καλύτερα)	**%**
Ισορροπημένη (συνδυασμός δεσμευτικής και προτρεπτικής)	40,4
Κυρίως προτρεπτική	22,1
Δεν είμαι σίγουρος/η	22,1
Κυρίως δεσμευτική	13,5

Οι οδηγίες των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι:	%
Γενικές κατευθύνσεις	52
Αρκετά λεπτομερείς	26,5
Πολύ γενικές	9,8
Ανοιχτές για ερμηνεία	6,9
Πολύ λεπτομερείς (βήμα προς βήμα)	4,9

Σε πιο βαθμό τα ΑΠ & οι ΟΕ ενισχύουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών;

Ο «χωρικός» περιορισμός μόνο ένα μικρό δείγμα των πλούσιων δεδομένων που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση επιτρέπει να παρατεθούν στο παρόν κείμενο, με κριτήριο την αντιπροσωπευτικότητά τους. Επίσης, για λόγους οικονομίας στο σημείο αυτό δεν παρουσιάζεται η ανάλυση του ΑΠ και του ΟΕ των Φυσικών, καθώς και τα δεδομένα που προέκυψαν αναφορικά με την τελευταία κατηγορία ανάλυσης που αφορά στη γλώσσα που υιοθετείται στα νέα ΑΠ.

Αναφορικά με τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους, το βασικότερο εύρημα είναι η εξαιρετικά μεγάλη ανομοιογένεια των προσεγγίσεων που υιοθετούνται μεταξύ των διαφορετικών μαθημάτων. Σε κάποιες περιπτώσεις οι στόχοι απορρέουν κατά προτεραιότητα -όχι φυσικά κατ' αποκλειστικότητα- από τις ανάγκες των μαθητών (αφετηρία οι μαθησιακές εμπειρίες), ενώ σε άλλες περιπτώσεις από το γνωστικό αντικείμενο (αφετηρία τα μαθησιακά αποτελέσματα). Αυτή η διαφοροποίηση φαίνεται να συμβαδίζει με μια διαφορετική αντίληψη αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού εν γένει. Χαρακτηριστικές και αντιπροσωπευτικές αναφορές είναι οι ακόλουθες:

> *«Ο εκπαιδευτικός …καθορίζει με τη βοήθεια του ΑΠ τους στόχους του και τα μέσα επίτευξής τους ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών»* (Μαθηματικά, ΟΕ)
>
> *«Στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, οι ειδικοί σκοποί προκύπτουν από τη φυσιογνωμία του γνωστικού αντικειμένου και εξασφαλίζουν την ενότητα στη διδασκαλία του τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων, όσο και μεταξύ των τάξεων»* (Γλώσσα, ΑΠ)

Αναφορικά με περιεχόμενο/ ύλη, παρατηρείται συνοχή ως προς τις θεωρητικές παραδοχές και τη φιλοσοφία μεταξύ των σκοπών, των στόχων και του περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα στα ΑΠ που φαίνεται να δίνεται έμφαση στις μαθησιακές εμπειρίες για τη διατύπωση των σκοπών,

οι ίδιες αρχές διαπνέουν και την οργάνωση του περιεχομένου, και κατ' αναλογία και στα ΑΠ που η έμφαση δίνεται στο περιεχόμενο και σε μια ακαδημαϊκή θεωρία. Ενδεικτικά παρατίθενται τα ακόλουθα:

> *«Οι εκπαιδευτικοί θα αναδείξουν και καλλιεργήσουν Μεγάλες Ιδέες των Μαθηματικών…Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών ως κατεξοχήν Μεγάλες Ιδέες των Μαθηματικών αναγνωρίζονται η Μαθηματική δομή, η Απόδειξη, η Γενίκευση, η Μεταβολή, η Ισοδυναμία, οι Μετασχηματισμοί και η Προσέγγιση- σύγκλιση»* (Μαθηματικά, ΟΕ)
>
> *«Το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο επικεντρώνεται στην Ελληνική Μυθολογία και στην Ελληνική Ιστορία…Στη Γ΄ τάξη διδάσκεται το Θεματικό Πεδίο Ελληνική Μυθολογία στις ακόλουθες Θεματικές Ενότητες…»* (Ιστορίας, ΑΠ)
>
> *«…Ο περαιτέρω διαχωρισμός και η εξειδίκευση του περιεχομένου των ΘΠ σε ειδικότερες περιοχές ή Θεματικές Ενότητες (ΘΕ) παρέχει τη δυνατότητα ακριβέστερης αλλά και επαρκέστερης εξέτασης του υλικού, ενώ ταυτόχρονα, επιτρέπει τη συγκεκριμενοποίηση του περιεχομένου των ΘΠ με τη μορφή επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία, σε κατάλληλες συνθήκες μπορούν να μετατραπούν και σε μετρήσιμα αποτελέσματα»* (Γλώσσας, ΑΠ)
>
> *«Για την εφαρμογή του νέου ΠΣ προτείνεται ο ακόλουθος* χρονοπρογραμματισμός, *ο οποίος έχει προκύψει από τον συνδυασμό των τριών παραμέτρων: Θεματικά Πεδία – διαθέσιμος χρόνος – βαρύτητα του ΘΠ ανά τάξη… Ωστόσο, βασική αρχή είναι η ισόποση/ισόχρονη ενασχόληση των μαθητών/τριών με τις διαφορετικές γλωσσικές παραμέτρους, ώστε τελειώνοντας την πρωτοβάθμια εκπαίδευση να έχουν επιτύχει ολιστική ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και γνώσεων»* (Γλώσσας, ΑΠ)

Αναφορικά με τις *διδακτικές μεθόδους*, φαίνεται να παρέχεται μεγάλη ελευθερία και να ενισχύεται η αυτονομία των εκπαιδευτικών μέσα από το σύνολο των ΑΠ και των ΟΕ. Ωστόσο, και σε αυτή την κατηγορία παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των προγραμμάτων στο κατά πόσο δίνεται έμφαση στο πλαίσιο της τάξης και στην καταστασιακή ανάλυση, πόση έμφαση δίνεται στις μαθησιακές εμπειρίες ή στο τελικό προϊόν. Αντιπροσωπευτικές αναφορές είναι οι ακόλουθες:

> *«…πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα: α) στο μαθηματικό έργο, όπως αυτό σχεδιάστηκε αρχικά, β) στο μαθηματικό έργο, όπως παρουσιάστηκε από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, γ) στο μαθηματικό έργο, ως αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ των μαθητών, δ) στο μαθηματικό έργο, όπως αυτό τελικά διαμορφώθηκα ως συνισταμένη*

των δράσεων εκπαιδευτικών και μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης…Το ΠΣ υποστηρίζει διδακτικές στρατηγικές συμπερίληψης και διαφοροποίησης αναγνωρίζοντας ότι οι μαθητές/τριες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον τρόπο και τον ρυθμό που μαθαίνουν, τα ενδιαφέροντα τους, τις προηγούμενες γνώσεις και τις εμπειρίες τους, την κουλτούρα και τη γλώσσα τους» (Μαθηματικά, ΟΕ)

«Η γλωσσική διδασκαλία έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει κάθε μαθητή/-τρια υιοθετώντας μεθόδους και αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης…Ο χρονοπρογραμματισμός δείχνει και τη σωστή αναλογία που οφείλουν οι δραστηριότητες κάθε ΘΠ για κάθε τάξη, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύσσουν ισόρροπα τις δεξιότητές τους…ποια θα είναι η διδακτική πλαισίωση όσον αφορά στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων με τις οποίες θα αντιστοιχηθούν τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα» (Γλώσσα, ΑΠ)

«Η διδακτική πράξη και ο τρόπος πραγμάτωσής της στο πλαίσιο του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας θα πρέπει να έχουν ως αφετηρία τις πάσης φύσεως δεξιότητες, που οι μαθητές/-τριες πρέπει να δομήσουν στο μάθημα της Ιστορίας σε αντιστοίχιση με τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους της κάθε ενότητας του Προγράμματος Σπουδών, ενός κεφαλαίου ή μίας ωριαίας διδασκαλίας…» (Ιστορία, ΑΠ)

Αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών, στο σύνολο των κειμένων που αναλύθηκαν φαίνεται να δίνεται απόλυτη ελευθερία στον εκπαιδευτικό στην διαμόρφωση κριτηρίων και μέσων/εργαλείων αξιολόγησης και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Αντιπροσωπευτικές αναφορές είναι οι ακόλουθες:

«Ο/η εκπαιδευτικών καλείται να προσαρμόζει την αξιολογική διαδικασία στις «ιδιαιτερότητες» και τις ανάγκες των μαθητών/τριων της τάξης τους/της, να διαμορφώνει ανάλογα το πώς και το τι προτίθεται να αξιολογήσει και να αξιοποιεί τα κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης» (Μαθηματικά, ΑΠ)

«Ειδικότερα, όσον αφορά στις γλωσσικές δεξιότητες, το ενδιαφέρον θα εστιαστεί στη διαμορφωτική ή συνεχή αξιολόγηση» (Γλώσσα, ΑΠ)

«η αξιολόγηση είναι διαρκής και διαμορφωτική και διεξάγεται ατομικά ή ομαδικά, με σκοπό τον περιορισμό της αποστήθισης και της στείρας ή μηχανιστικής αναπαραγωγής των ιστορικών πληροφοριών» (Ιστορία, ΑΠ)

Τέλος, εντοπίζεται πολύ σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ΑΠ αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού και το κατά πόσο ο εκπαι-

δευτικός εφαρμόζει ή σχεδιάζει μια διδακτική διαδικασία. Αυτές οι διαφοροποιήσεις είναι εμφανείς στα ακόλουθα αποσπάσματα:

> *«…ο Οδηγός φιλοδοξεί να προσφέρει κεντρικές αλλά συγκεκριμένες κατευθύνσεις για τη διδασκαλία των μαθηματικών, με σεβασμό στους βαθμούς ελευθερίας που επιβάλλουν τόσο η αναγνώριση της πολυπλοκότητάς της, όσο και η αναγνώριση της επιστημονικής συγκρότησης του εκπαιδευτικού και της μοναδικότητα του ρόλου του ως ειδικού που διδάσκει στην τάξη καθημερινά»* (Μαθηματικά, ΟΕ)
>
> *«Στο σύνθετο και απαιτητικό αυτό έργο, όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο, ο/η εκπαιδευτικός υποστηρίζεται αφενός από το νέο ΠΣ, το οποίο εκθέτει αναλυτικά, με ακρίβεια και σαφήνεια, τα μαθησιακά αποτελέσματα, και, αφετέρου από τους Οδηγούς Εκπαιδευτικού,…»* (Γλώσσα, ΑΠ)
>
> *«Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αλλάζει και πλέον καλείται όχι απλώς να εφαρμόζει, αλλά να σχεδιάζει και να πειραματίζεται, να προωθεί την επικοινωνία και την κριτική αντιμετώπιση της πληροφορίας»* (Ιστορία, ΑΠ).

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι υπάρχουν ΑΠ τα οποία υιοθετούν μια τεχνοκρατική και συμπεριφοριστική οπτική, καθώς στηρίζονται στη λεπτομερή διατύπωση διδακτικών στόχων (υπό τον όρο «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα») ως βάση για κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα. Στην περίπτωση αυτών των προγραμμάτων ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται υπό το πρίσμα της συμμόρφωσης με προκαθορισμένους στόχους, περιορίζεται σε έναν ρόλο αξιολογητή της ατομικής επίδοσης των μαθητών, με θεμελιώδες κριτήριο την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Η εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέπεται σε μια μηχανική δραστηριότητα επίτευξης στόχων, όπου η περιγραφική αξιολόγηση και οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας παραμένουν περιθωριακές (Γρόλλιος, 2022; Σούνογλου, 2024). Ωστόσο, σε κάποια ΑΠ προγράμματα το «τοπίο» είναι πολύ διαφορετικό, οι σκοποί και οι στόχοι, το περιεχόμενο και οι μέθοδοι έχουν τον χαρακτήρα πρότασης και υλικού προς διευκόλυνση του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι αυτός που λαμβάνει τις αποφάσεις σταθμίζοντας το πλαίσιο. Η έμφαση μετατοπίζεται από τα μαθησιακά αποτελέσματα στις μαθησιακές εμπειρίες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται ενεργός, αναστοχαστικός και καθοριστικός. Το παράδοξο είναι ότι και τους δύο περιγραφόμενους ρόλους καλείται να τους ερμηνεύσει και να τους υπηρετήσει το ίδιο άτομο ταυτόχρονα!

Συμπεράσματα/ προτάσεις

Η αυτονομία του εκπαιδευτικού αποτελεί ταυτόχρονα ζητούμενο και προϋπόθεση. Αφενός, τα ίδια τα ΑΠ και όλα τα επίσημα κείμενα του Υπουργείου Παιδείας που συνδέονται με αυτά διαμορφώνουν το βαθμό αυτονομίας και επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό πάντα με άλλους παράγοντες σε μίκρο-, μέσο- και μακροεπιπεδο. Ταυτόχρονα, η αυτονομία του εκπαιδευτικού αποτελεί βασική προϋπόθεση αφενός για την επιτυχία των στόχων των ΑΠ μέσω της προσαρμογής τους στο πλαίσιο, στις τοπικές ανάγκες και συνθήκες, στις ανάγκες των μαθητών και αφετέρου για τη βιωσιμότητα των όποιων αλλαγών μέσω της δέσμευσής του και της υποστήριξης αυτών των αλλαγών σε βάθος χρόνου.

Επιστρέφοντας στο αρχικό μας ερώτημα «Σε ποιο βαθμό τα νέα ΑΠ ενισχύουν τον επαγγελματισμό και την αυτονομία των εκπαιδευτικών;», θα σταθούμε σε τέσσερα βασικά συμπεράσματα, τα οποία κατά την εκτίμησή μας αποτελούν τη βάση για να πάμε στο επόμενο βήμα:

α) Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται διαφορετικά επίπεδα ελευθερίας ανάλογα μς διαφορετικές πτυχές του ρόλου τους. Υψηλός βαθμός αυτονομίας παρατηρείται στην επιλογή διδακτικών μεθόδων, στην επιλογή διδακτικών εργαλείων/υλικού και στη διαμόρφωση του σχολικού χώρου. Υπάρχει η αίσθηση ενός μέτριου βαθμού ελευθερίας όσον αφορά τον καθορισμό των κριτηρίων και του περιεχομένου της αξιολόγησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται, ωστόσο ελάχιστα ελεύθεροι να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στον ρυθμό μάθησης των μαθητών, να ανταποκριθούν σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή να καθορίσουν τον χρόνο που αφιερώνουν σε κάθε θέμα.

β) Ένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα της ποιοτικής ανάλυσης των κειμένων είναι η μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των επιμέρους ΑΠ. Σε ορισμένα μαθήματα, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως «σχεδιαστής» και ερευνητής που λαμβάνει υπόψη τη μοναδικότητα της τάξης του. Σε άλλα, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στα προκαθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα και τη διδακτέα ύλη, περιορίζοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτόν του «εκτελεστή». Αυτή η έλλειψη συνεκτικότητας μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον επαγγελματικό τους ρόλο.

γ) Τα νέα ΑΠ επιδιώκουν να ανοίξουν χώρο για την αναδιαμόρφωση των πρακτικών των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της αυτονομίας τους, όμως ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνεται αυτό εξαρτάται από τη διαρκή

διαπραγμάτευση μεταξύ των κεντρικών απαιτήσεων (λογοδοσία, τυποποίηση) και της επαγγελματικής κρίσης του διδάσκοντος.
δ) Οι εκπαιδευτικοί, όπως διαφαίνεται από τη διασπορά των απαντήσεών τους, δεν είναι παθητικοί δέκτες των ΑΠ, αλλά ενεργοί δρώντες που «μεταφράζουν» και ερμηνεύουν τις οδηγίες μέσα από τα δικά τους προσωπικά και πολιτισμικά φίλτρα

Μιλώντας για τα αποτελέσματα της μεταρρύθμισης του προγράμματος σπουδών μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο τύπους: ορατά και αόρατα. Τα ορατά αποτελέσματα περιλαμβάνουν κυρίως αυτές τις φυσικές και δομικές αλλαγές, όπως αλλαγές σε σχολικά βιβλία και σχολικούς οργανισμούς, κανόνες και κανονισμούς, διδακτικές συμπεριφορές και επιτεύγματα των μαθητών. Τα αόρατα αποτελέσματα αναφέρονται κυρίως σε εκείνες τις πολιτισμικές αλλαγές, όπως οι αλλαγές στις πεποιθήσεις και αξίες για την εκπαίδευση ή αλλαγές στον τρόπο σκέψης και δράσης. Για να ενισχυθεί ουσιαστικά ο επαγγελματισμός, δεν αρκούν οι «ορατές» αλλαγές, αλλά απαιτούνται «αόρατες» πολιτισμικές αλλαγές στις αξίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες χρειάζονται χρόνο για να καρποφορήσουν. Για την επίτευξη ουσιαστικής αλλαγής, η οποία να ξεπερνά τις «εξωτερικές» αλλαγές και να εισχωρεί στις «εσωτερικές», απαιτούνται τα ακόλουθα:
α) Η συστηματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού (Sullanmaa et all. 2019, Yin, 2013). Ο παράγοντας της στήριξης (υποδομές, επιμόρφωση, πόροι) είναι ο πλέον καθοριστικός για τη διαμόρφωση θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι σε ένα νέο ΑΠ και για τη διασφάλιση της βιωσιμότητας της όποιας αλλαγής.
β) Η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη. Είναι θεμελιώδους σημασίας οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν επαρκείς γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για την εφαρμογή του νέου ΑΠ (Kagema, 2018; Park & Sung, 2013). Η παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση κρίνεται συχνά ανεπαρκής, πολύ θεωρητική ή αποσπασματική, και δεν γεφυρώνει τη θεωρία με την πραγματικότητα της τάξης (Park & Sung, 2013). Η συνεχής και συστηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη ώστε να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στις νέες πρακτικές (Fullan, 2007). Αυτή η υποστήριξη θα μπορούσε να γίνει μέσω ενδοσχολικών επιμορφώσεων και μέσω της ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της δημιουργίας επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων και η δημιουργία επαγγελματικών μαθησιακών κοινοτήτων θεωρείται κρίσιμη για την οικοδόμηση κοινής κατανόησης των μεταρρυθμίσεων (Park & Sung, 2013). Μια βασική πρόκληση είναι να διασφαλιστεί ότι η συνεργασία δεν περιορίζεται σε διοικητικές εργασίες,

αλλά συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Επίσης, η σχολική ηγεσία πρέπει να δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την αλλαγή, υποστηρίζοντας τη συνεργασία (Ramberg, 2014).
γ) Βασική προϋπόθεση για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσω των ΑΠ είναι η διασφάλιση συνεκτικότητας (coherence) μεταξύ των διαφόρων επιπέδων του εκπαιδευτικού συστήματος (κεντρικό, περιφερειακό, σχολικό). Η συνεκτικότητα επιτυγχάνεται όταν υπάρχει κοινή κατανόηση σχετικά με την πρόθεση της κατεύθυνσης του ΑΠ και τη συνάφεια μεταξύ στόχων, περιεχομένου και αξιολόγησης. Στην Φινλανδία, για παράδειγμα, η μεταρρύθμιση του ΑΠ του 2014 σχεδιάστηκε ως συμμετοχική, βασιζόμενη στην ιδέα ότι η αλλαγή είναι δικτυακή και συλλογική. Αυτό επιτρέπει στους συμμετέχοντες να μάθουν ο ένας από τον άλλον και να δεσμευτούν στην. Η συμμετοχή μεγάλου αριθμού φορέων προσθέτει αρχικά πολυπλοκότητα, αλλά επιτρέπει τη διαπραγμάτευση και τη «μετάφραση» των αλλαγών, οδηγώντας τελικά σε δέσμευση και κοινή ευθύνη για την εφαρμογή αλλαγή (Salonen-Hakomäki & Soini, 2023; Sullanmaa et all. 2019).

Συμπερασματικά, η αυτονομία του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε διαρκή διαπραγμάτευση με τις κεντρικές απαιτήσεις για λογοδοσία και τυποποίηση (Gerrard & Farrell, 2014). Η επίσημη ρητορική συχνά διαχωρίζει το curriculum από την pedagogy, στην πράξη, παρά το γεγονός ότι η επιτυχημένη εφαρμογή εξαρτάται από τη δράση και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να ερμηνεύει τις εξωτερικές επιταγές, αντιμετωπίζοντας παράλληλα τους πολιτισμικούς και πρακτικούς περιορισμούς της τάξης (Gerrard & Farrell, 2014; Yin, Lee & Wang, 2013). Γι΄αυτό μια ουσιαστική αλλαγή δεν μπορεί να επιβληθεί αυταρχικά, αλλά αποτελεί ένα δικτυακό και συλλογικό έργο, που απαιτεί την ενεργό συμμετοχή και τη συνεχή επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Salonen-Hakomäki & Soini, 2023).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Apple, M. (1986). *Teachers and texts*. Routledge and Kegan Paul.

Callon, M. (1980). Struggles and negotiations to define what is problematic and what is not. The socio-logic of translation. In K. D. Knorr-Cetina, R. Krohn, & R. D. Whitley Eds., *The social process of scientific investigation: Sociology of sciences yearbook* (pp. 197–219). https://doi.org/10.1007/978-94-009-9109-5_8

Campbell, E. (2006). Curricular and Professional Authority in Schools. *Curriculum Inquiry, 36(2),* 111-118. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00349.x

Δαμιανίδου, Ε. & Φτιάκα, Ε. (2019). Αναλυτικά Προγράμματα και Ενιαία Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 67, 44-53.*

Dimmock C and Walker A (2000) Globalisation and societal culture: redefining schooling and school leadership in the twenty-first century. *Compare 30(3),* 303–312.

Fan Y (2000) A classification of Chinese culture. *Cross Cultural Management: An international journal 7(2),* 3–10.

Fenwick, T. (2010). (Un)doing standards in education with actor-network theory. *Journal of Education Policy*, *25*(2), 117–133. https://doi.org/10.1080/02680930903314277

Fountain, R.-M. (1999). Socio-scientific issues via actor network theory. *Journal of Curriculum Studies*, *31*(3), 339–358. https://doi.org/10.1080/002202799183160

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th ed.)*. Teachers College.

Φωτεινός, Δ. (2020). Αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1950-2020): η φονταμενταλιστική, άστοχη και τοτεμική εκπαίδευση. *Comparative and International Educational Review, 24, 32-63.*

Gerrard, J. & Farrell, L. (2014) Remaking the professional teacher: authority and curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, *46*(5), 634-655. https://doi.org/10.1080/00220272.2013.854410

Γρόλλιος, Γ. (2022). Αξιολόγηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 73*, 11-24.

Kagema, J. (2018). The School Curriculum and Its' Influence on Teacher Motivation in Curriculum Implementation in Kenya. *Journal of Culture and Values in Education, 1(1),* 9-25.

Latour, B. (1999). On recalling ANT. In J. Law & J. Hassard (Eds.), *Actor network theory and after* (pp. 15–26). Blackwell / The Sociological Review.

Lunenburg, F. C. (2011). Decision making in organizations. *International Journal of Management, Business, and Administration*, *15(1)*, 1–6.

Παπαδάκης, Π. & Σταύρου, Δ. (2024). Μεταρρύθμιση του Προγράμματος Σπουδών Φυσικών Επιστημών από τη σκοπιά των Εκπαιδευτικών. *Έρευνα για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία, 4(1),* 1-28.

Park, M. & Sung, Y.K. (2013). Teachers' perceptions of the recent curriculum reforms and their implementation: what can we learn from the case of Korean elementary teachers? *Asia Pacific Journal of Education, 33(1),* 15-33. https://doi.org/10.1080/02188791.2012.756391

PetersonK andDealTE(1998).How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership, 56(1),* 28–30.

Pietarinen, J., Pyhältö, K. and Soini, T. (2017). Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal, 28 (1),* 22-40.

Ramberg, M.R. (2014). What Makes Reform Work?–School-Based Conditions as Predictors of Teachers' Changing Practice after a National Curriculum Reform. *International Education Studies, 7(6),* 46-65.

Salonen-Hakomäki, S.M. & Soini, T. (2023) Participation in national curriculum reform - coherence from complexity. *Journal of Curriculum Studies, 55(5),* 527-544. https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2256388

Savage, C. (2016) Who's steering the ship? National curriculum reform and the re-shaping of Australian federalism. *Journal of Education Policy, 31(6),* 833-850. https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1202452

Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools: The great ideological debate, Englewood Cliffs, NJ.* Educational Technology Publications.

Sloan, K. (2006). Teacher Identity and Agency in School Worlds: Beyond the All-Good/All-Bad Discourse on Accountability-Explicit Curriculum Policies, The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. *Curriculum Inquiry, 36(2),* 119-152.

Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2021). Learning in school development – shared sense-making and agency in Finnish school reforms. *Oxford Research Encyclopedia of Education: Oxford Encyclopedia of School Reform*.

Σούνογλου, Μ. (2024). Αναλυτικά Προγράμματα και κοινωνική αποτελεσματικότητα: Κριτική προσέγγιση του νέου Προγράμματος Σπουδών (2023) Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού. *Κριτική Εκπαίδευση, 5,* 125-138.

Sullanmaa, J., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2019). Differences in state- and district-level stakeholders' perceptions of curriculum coherence and school impact in national curriculum reform Open Access. *Journal of Educational Administration, 57 (3),* 210–226.

Tatnall, A., & Davey, B. (2001). *How Visual basic entered the curriculum at an Australian University: An account informed by innovation translation. Challenges to Informing Clients: A Transdisciplinary Approach.* Informing Science.

Wæraas, A., & Agger Nielsen, J. (2015). Translation theory 'translated': Three perspectives on translation in organizational research. *International Journal of Management Reviews*, *18*(3), 236–270. https://doi.org/10.1111/ijmr.12092

Yin, H. (2013). Implementing the National Curriculum Reform In China: A Review of the Decade. *Front. Educ. China, 8(3),* 331–359. https://doi.org/10.3868/S110-002-013-0023-3

Yin, H., Lee, J.Ch.-K. & Wang, W. (2013). Dilemmas of leading national curriculum reform in a global era: A Chinese perspective. *Educational Management Administration & Leadership, 42(2),* 293–311. https://doi.org/10.1177/1741143213499261

Παιδαγωγικές διαστάσεις της δημοκρατικής πολιτότητας στο πρόγραμμα σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο

Ειρήνη Μαυροκεφαλίδου
Υποψήφια Διδάκτορας, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
emavrokef@uth.gr

Αναστάσιος Σιάτρας
Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
asiatras@uth.gr

Περίληψη

Η εργασία στοχεύει στη διερεύνηση του τρόπου που συγκροτείται η έννοια της πολιτότητας στο νέο πρόγραμμα σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, εστιάζοντας στη διασύνδεσή του με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης και στο μαθησιακό προφίλ που προβάλλεται για τον «ενεργό πολίτη». Πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου σε 132 προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που ταξινομούνται σε τέσσερις άξονες: εννοιολογικό περιεχόμενο, φύση περιεχομένου, επιστημονικές μέθοδοι και κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα. Η ανάλυση ανέδειξε 402 ειδικές αναφορές, με κυρίαρχη έμφαση στη «Φύση περιεχομένου» (127), ακολούθως στις «Επιστημονικές μεθόδους» (112) και στα «Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα» (108), ενώ το «Εννοιολογικό περιεχόμενο» εμφανίζεται περιορισμένο (55). Παράλληλα, οι συχνότερες διασυνδέσεις του προγράμματος σπουδών εντοπίζονται σε Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης 13, 15, 11, 14 και 16, γεγονός που δείχνει προσανατολισμό σε περιβαλλοντικά, κοινοτικά και συμμετοχικά πεδία δράσης, με τη μάθηση να οργανώνεται γύρω από την εμπειρία, τη διερεύνηση και τον αναστοχασμό. Η υπο-εκπροσώπηση Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης 5 και 17 και το μειωμένο πλήθος ειδικών αναφορών εννοιολογικού περιεχομένου αναδεικνύουν την ανάγκη για ρητές διασυνδέσεις του προγράμματος σπουδών με διαστάσεις της ισότητας και δικαιοσύνης, ώστε η δράση να υποστηρίζεται από βαθύτερη κατανόηση

των αιτιών και των σχέσεων. Προτείνεται μελλοντική διερεύνηση της εκπαιδευτικής πράξης και ενίσχυση του παιδαγωγικού σχεδιασμού και της επιμόρφωσης, ώστε τα παιδιά να αναπτύσσουν κριτική κατανόηση και συλλογική δράση, με ευθύνη και αλληλεγγύη.

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτότητα, νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο, πρόγραμμα σπουδών, ανάλυση περιεχομένου

Abstract

The study investigates how the concept of citizenship is institutionally constructed in the new curriculum "Active Citizen Actions" for kindergarten and primary school, focusing on its connections with the Sustainable Development Goals (SDGs) and on the learning profile promoted for the "active citizen." A content analysis was conducted on 132 expected learning outcomes, which were classified into four axes: conceptual content, nature of content, scientific methods, and socio-scientific issues. The analysis identified 402 references, with the strongest emphasis on the "Nature of content" (127), followed by "Scientific methods" (112) and "Socio-scientific issues" (108), while "Conceptual content" appeared limited (55). At the same time, the most frequent curriculum linkages were found with SDGs 13, 15, 11, 14, and 16, indicating an orientation toward environmental, community-based, and participatory fields of action, with learning organized around experience, inquiry, and reflection. The under-representation of SDGs 5 and 17, together with the reduced number of references to conceptual content, points to the need for more explicit connections between the curriculum and dimensions of equality and justice, as well as mechanisms of exclusion, so that action is supported by a deeper understanding of causes and relationships. Future research in educational practice is recommended, along with strengthening pedagogical design and teacher professional development, so that children can develop critical understanding and collective action grounded in responsibility and solidarity.

Keywords: Citizenship, Early Childhood Education, Primary Education, Curriculum Studies, Content Analysis

Εισαγωγή

Οι προκλήσεις του 21ου αιώνα, όπως είναι η κλιματική κρίση, οι κοινωνικές ανισότητες, οι μετασχηματισμοί της εργασίας και οι εντάσεις γύρω από τη δημοκρατική συμμετοχή, αναδεικνύουν το αίτημα για μια εκπαίδευση που δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων, αλλά στην καλλιέργεια ικανοτήτων κατανόησης του κόσμου και τη δυνατότητα συλλογικής δράσης (Andreotti, 2011· Biesta, 2010· Freire, 1970· UNESCO, 2021). Σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια της ενεργής πολιτότητας συνδέεται με την αειφορία ως πεδίο αξιών, επιλογών και κοινωνικού μετασχηματισμού, όπου η μάθηση δεν εξαντλείται στη συμμόρφωση με κανόνες, αλλά αποκτά κριτικό και ηθικο-πολιτικό προσανατολισμό (Bosio, 2024· Sterling, 2021· Sund & Öhman, 2014).

Η προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία αποτελούν σημαντική περίοδο των παιδιών για την καλλιέργεια μεθόδων σκέψης, σχέσεων και πρακτικών που συγκροτούν τη συμμετοχή στα κοινά (Álamo-Bolaños et al., 2024· Barry et al., 2024· Engdahl & Furu, 2022). Η ενεργή πολιτότητα, σε αυτές τις ηλικίες, δεν ταυτίζεται με «μικρογραφίες» ρόλων, αλλά με την ενίσχυση της «φωνής» των παιδιών, με τη δυνατότητα να εκφράζουν ανάγκες και επιχειρήματα, να συνεργάζονται, να αναστοχάζονται και να αναλαμβάνουν δράση σε ζητήματα καθημερινών εμπειριών (Nutbrown, 2009· Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020· Tsioumis, 2020). Η έμφαση μετακινείται από την παθητική στάση σε μια συμμετοχική οικοδόμηση νοήματος και μορφών μάθησης που συνδέουν την εμπειρία, τη διερεύνηση και την κοινωνική ευθύνη (Ødegaard, 2021· Pramling Samuelsson & Park, 2017).

Σε αυτό το θεσμικό και παιδαγωγικό πλαίσιο εντάσσεται το νέο πρόγραμμα σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη», όπως αποτυπώνεται στο ΦΕΚ 6048/τ.Β'/1-11-2024 για όλες τις βαθμίδες (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2024). Υποστηρίζεται ότι το πρόγραμμα σπουδών εισάγει πεδίο δράσεων που στοχεύει στη διασύνδεση της σχολικής ζωής με κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα και προσδιορίζει τον προσανατολισμό του μέσα από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Priestley & Philippou, 2018). Έτσι, ο θεσμικός λόγος του προγράμματος σπουδών διαμορφώνει τι θεωρείται έγκυρη «μάθηση» για την έννοια της πολιτότητας, ποιες πρακτικές θεωρούνται παιδαγωγικά αποδεκτές και ποιες αξιακές κατευθύνσεις είναι σημαντικό να προκρίνονται (Bascopé et al., 2019· Leal Filho, 2018).

Κεντρικός άξονας του προγράμματος σπουδών είναι η διασύνδεσή του με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης, που λειτουργούν ως πλαίσιο αναφοράς για την αειφορία, δικαιοσύνη, ειρήνη και συλλογική ευημερία (Leal Filho, 2018· Sterling, 2021· UNESCO, 2020). Η διασύνδεση αυτή δημιουργεί δυνατότητες, αλλά και ερωτήματα. Για παράδειγμα, ποιοι Στόχοι για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη προβάλλονται περισσότερο και με ποιον τρόπο; Πώς «μεταφράζονται» οι Στόχοι σε μαθησιακές προσδοκίες για τα παιδιά; Πώς ισορροπεί το πρόγραμμα σπουδών ανάμεσα στη βιωματική δράση, στη διερεύνηση και στην ανάγκη για αναφορές σε θεσμικές έννοιες, δικαιώματα, ισότητα και αποκλεισμούς; Αυτά τα ερωτήματα καθιστούν αναγκαία μια συστηματική ανάλυση του περιεχομένου των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και του νοήματος που αποδίδεται στην έννοια της πολιτότητας μέσα από το πρόγραμμα σπουδών (Miles et al., 2014· Nowell et al., 2017· Schreier, 2012· Vaismoradi et al., 2016).

Η παρούσα εργασία προσεγγίζει την έννοια της πολιτότητας ως παιδαγωγικό πρόταγμα όπου ο ενεργός πολίτης δεν νοείται ως παρατηρητής, αλλά ως υποκείμενο με κριτική ετοιμότητα και σθένος να παρεμβαίνει στην πραγματικότητα (Biesta, 2010· Freire, 1970· Yacoubian, 2015). Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση καλείται να δημιουργεί συνθήκες όπου τα παιδιά αναπτύσσουν κριτική κατανόηση για την κοινωνική πραγματικότητα, επεξεργάζονται αξίες και συνέπειες των επιλογών τους, και συμμετέχουν ενεργά σε συλλογικές δράσης με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης, αλληλεγγύης και αειφορίας (Barratt Hacking et al., 2010· Bazzul, 2016).

Σημαντικό σημείο εκκίνησης είναι η παραδοχή ότι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών δεν αποτελούν ουδέτερες αναφορές. Συνιστούν δηλώσεις που συμπυκνώνουν ιδεολογικούς και κοινωνικούς συμβολισμούς και αποτυπώνουν μετατοπίσεις στον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζεται η έννοια της πολιτότητα (Mertens, 2015· Priestley & Philippou, 2018· Sund & Öhman, 2014). Για τον λόγο αυτό, η ανάλυσή τους μπορεί να λειτουργήσει ως «χαρτογράφηση» του θεσμικού λόγου (Nowell et al., 2017· Schreier, 2012). Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τον τρόπο που διαμορφώνονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο πρόγραμμα σπουδών για τις δράσεις του ενεργού πολίτη, αναδεικνύοντας τις παιδαγωγικές, επιστημονικές και κοινωνικές διαστάσεις τους (Andreotti, 2011· Bosio, 2024). Το ενδιαφέρον εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο τα μαθησιακά αποτελέσματα αλληλεπιδρούν με τους Στόχους Βιώ-

σιμης Ανάπτυξης και στο πώς, μέσα από αυτή τη διασύνδεση, συγκροτείται ένα μαθησιακό προφίλ για τον «ενεργό πολίτη» στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο (Engdahl & Furu, 2022· Ødegaard, 2021· Pramling Samuelsson & Park, 2017).

Μεθοδολογική προσέγγιση

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει τον τρόπο που διαμορφώνονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο πρόγραμμα σπουδών για τις δράσεις του ενεργού πολίτη (ΦΕΚ 6048/τ.Β'/1-11-2024 Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» Νηπιαγωγείου και Δημοτικού), αναδεικνύοντας τις παιδαγωγικές, επιστημονικές και κοινωνικές διαστάσεις. Η έρευνα αναφέρεται στον τρόπο που τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα αλληλεπιδρούν με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης, δίνοντας χώρο για κριτική ανάγνωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και στις μετατοπίσεις που παρατηρούνται στον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζεται η έννοια της πολιτότητας.

Το δείγμα της έρευνας αναφέρεται στα εκατόν τριάντα δύο (132) προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του Νηπιαγωγείου, καθώς και των τάξεων Α', Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού του προγράμματος σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» (ΦΕΚ 6048/τ.Β'/1-11-2024). Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας αναφέρεται στην ανάλυση περιεχομένου που εντάσσεται στο ερμηνευτικό-κριτικό παράδειγμα (Mertens, 2015), αναγνωρίζοντας ότι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα δεν αποτελούν ουδέτερες δηλώσεις, αλλά προϊόντα ιδεολογικών και κοινωνικών συμβολισμών. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάλυση επιχειρεί να εντοπίσει εννοιολογικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές μετατοπίσεις που συγκροτούν τον κυρίαρχο λόγο για την ενεργή πολιτότητα.

Η ανάλυση βασίζεται σε τεσσάρις αξόνες (Aikenhead, 2006· Hodson, 2010· Siatras & Koumaras, 2013), που έχουν αξιοποιηθεί σε συναφείς παιδαγωγικές έρευνες (Bazzul, 2012· Μαυροκεφαλίδου & Σιάτρας, 2023, 2024· Μόκιας κ.ά., 2023). Οι άξονες ανάλυσης είναι οι παρακάτω:

1. Εννοιολογικό περιεχόμενο που εστιάζει στις βασικές έννοιες που διατυπώνονται στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς και στη σχέση μεταξύ επιστημονικών και καθημερινών πρακτικών (Σιάτρας, 2013).
2. Φύση περιεχομένου που αναφέρεται στον τρόπο της παιδαγωγικής προσέγγισης της γνώσης (π.χ. αισθητηριακή, βιωματική, θεωρητική, αναστοχαστική), με έμφαση στην αυτενέργεια και δημιουργικότητα (Brickhouse, 1994· Yacoubian, 2012).

3. Επιστημονικές μέθοδοι που αναδεικνύουν τρόπο σκέψης και ερευνητικής διαδικασίας (π.χ. παρατήρηση, υπόθεση, τεκμηρίωση), στοχεύοντας στην καλλιέργεια κριτικής νοοτροπίας και ενεργητικής εμπλοκής των μαθητριών/τών.
4. Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα που διασυνδέουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα με κοινωνικά, ηθικά και πολιτικά ζητήματα, με στόχο τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών σχετικών με την αειφορία, την πολιτότητα και την ενεργή συμμετοχή (Tan & Calabrese-Barton, 2010).

Η κατηγοριοποίηση των δεδομένων πραγματοποιείται για κάθε επιμέρους Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης βάσει των κειμενικών αναφορών. Η ανάλυση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων δύναται να ταξινομείται σε περισσότερους από έναν άξονες, αναδεικνύοντας την πολυπρισματικότητα των παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται ένα παράδειγμα ανάλυσης.

Πίνακας 1

Παράδειγμα ανάλυσης προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων για τον Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης 14 (Ζωή στο νερό)

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	**Διαδικασία ανάλυσης**	**Ειδικές αναφορές αξόνων ανάλυσης**	**Σύνολο ειδικών αναφορών**
«Επισκέπτονται τοπικά γραφεία φορέων σχετικών με τη θάλασσα ή/και το γλυκό νερό (π.χ. λιμεναρχείο, ενυδρείο) για να ενημερωθούν ή/και να πραγματοποιήσουν συνεντεύξεις για τις προσπάθειες πρόληψης και μείωση όλων των μορφών ρύπανσης των υδάτων» (σελ. 61544).	1) Η αναφορά *«Επισκέπτονται τοπικά γραφεία φορέων σχετικών με τη θάλασσα ή/και το γλυκό νερό [...] προσπάθειες πρόληψης και μείωση όλων των μορφών ρύπανσης των υδάτων»* εμπίπτει στον άξονα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα. 2) Η αναφορά *«για να ενημερωθούν»* εμπίπτει στον άξονα εννοιολογικό περιεχόμενο. 3) Η αναφορά *«να πραγματοποιήσουν συνεντεύξεις»* εμπίπτει στον άξονα επιστημονικές μέθοδοι.	1) Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα 2) Εννοιολογικό περιεχόμενο 3) Επιστημονικές μέθοδοι	3

Η πολλαπλή κατηγοριοποίηση των δεδομένων εφαρμόζει σαφή και σταθερά κριτήρια ταξινόμησης (Mayring, 2014· Nowell et al., 2017· Schreier, 2012· Vaismoradi et al., 2016). Διευκρινίζεται ότι η ανάλυση πραγματοποιήθηκε από την πρώτη συγγραφέα. Ο δεύτερος συγγραφέας λειτουργούσε ως κριτικός φίλος, συμβάλλοντας στη διαλογική αντιπαραβολή της ανάλυσης των δεδομένων έως την επίτευξη πλήρους συμφωνίας, σύμφωνα με την αρχή της διερευνητικής συναίνεσης (Miles et al., 2014). Επιπλέον, αναφέρεται ότι η μελέτη περιορίζεται στην ανάλυση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, χωρίς να εξετάζεται η εφαρμογή τους στη σχολική πρακτική ή τη βιωμένη εμπειρία μαθητριών/τών ή εκπαιδευτικών.

Με βάση το αντικείμενο της έρευνας προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1) Πώς κατανέμονται οι ειδικές αναφορές των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων του προγράμματος σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» για το νηπιαγωγείο και την Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄. Ε΄, Στ΄ Δημοτικού στους τέσσερις άξονες ανάλυσης;
2) Ποιοι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs) κυριαρχούν σε κάθε άξονα ανάλυσης;
3) Ποια χαρακτηριστικά μαθησιακών προφίλ αναδεικνύονται για τον «ενεργό πολίτη» από τη σύγκριση των αξόνων και των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης;

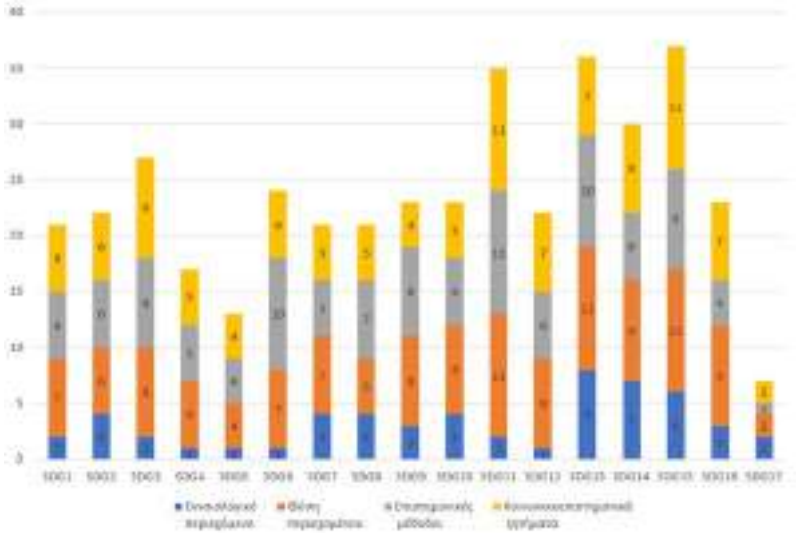
Αποτελέσματα

Παρακάτω παρουσιάζονται οι αναλύσεις των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που αφορούν στο νηπιαγωγείο, καθώς την Α', Β', Γ', Δ' και Στ' Δημοτικού του προγράμματος σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» (ΦΕΚ 6048/τ.Β'/1-11-2024). Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν συνολικά 402 ειδικές αναφορές προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Από τον Σχήμα 1 προκύπτει ότι στον άξονα *Εννοιολογικό περιεχόμενο*, οι αναφορές των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων κατανέμονται άνισα στους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης, με το σύνολό τους (55) να είναι χαμηλότερο μεταξύ των αξόνων. Η χαμηλή συχνότητα εμφάνισης του άξονα υποδηλώνει την απομάκρυνση του αφηρημένου ακαδημαϊκού περιεχομένου, στοχεύοντας στη μάθηση που στηρίζεται στην οικοδόμηση της εννοιολογικής γνώσης μέσω της εμπειρίας. Συγκε-

κριμένα, περισσότερες ειδικές αναφορές προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων αναφέρονται σε Στόχους όπως SDG-13 Δράση για το Κλίμα (7), SDG-14 Ζωή στο Νερό (7) και SDG-15 Ζωή στη Στεριά (6). Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι έννοιες αναφέρονται σε εμπειρικές και συμμετοχικές δραστηριότητες και φροντίδα για το περιβάλλον, διευκολύνοντας τη νοηματοδότησή τους στο πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας των παιδιών. Οι δράσεις δεν στοχεύουν στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών, αλλά στην ανάπτυξη ικανοτήτων για την εμπλοκή των παιδιών με φαινόμενα που συνδέονται άμεσα με τη ζωή τους. Στη μέση συχνότητα ειδικών αναφορών για τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα εντάσσονται Στόχοι όπως SDG-7 Φθηνή και Καθαρή Ενέργεια (4), SDG-9 Βιομηχανία, Καινοτομία και Υποδομές (4), SDG-16 Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί (4), καθώς και SDG-2 Μηδενική Πείνα (3), SDG-8 Αξιοπρεπής Εργασία και Οικονομική Ανάπτυξη (3) και SDG-10 Μείωση Ανισοτήτων (3). Παρότι το εννοιολογικό περιεχόμενο εμφανίζεται περισσότερο αφαιρετικό ή θεσμικό, από την ανάλυση φαίνεται ότι αξιοποιούνται συγκεκριμένα πλαίσια δράσης των παιδιών (π.χ. συνεργασία, συμμετοχή, συλλογική επίλυση προβλημάτων) που επιτρέπουν την προσέγγιση του περιεχομένου μέσω καθημερινών πρακτικών. Τέλος, χαμηλότερη συχνότητα ειδικών αναφορών προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων αναφέρονται σε Στόχους όπως SDG-4 Ποιοτική Εκπαίδευση (1), SDG-5 Ισότητα των Φύλων (1), SDG-6 Καθαρό Νερό και Υγιεινή (1), SDG-12 Υπεύθυνη Κατανάλωση και Παραγωγή (1)), αλλά και SDG-1 Μηδενική Φτώχεια (2), SDG-3 Καλή Υγεία και Ευημερία (2), SDG-11 Βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες (2) και SDG-17 Συνεργασία για τους Στόχους (2). Υποστηρίζεται ότι το εννοιολογικό περιεχόμενο στους εν λόγω Στόχους παραμένει αφηρημένο και αξιοποιείται αποσπασματικά.

Σχήμα 1
Κατανομή θεματικών κατηγοριών ανά Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs).



Στον άξονα *Φύση περιεχομένου* καταγράφεται μεγαλύτερος αριθμός ειδικών αναφορών (127) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους άξονες, γεγονός που υποδηλώνει τη βαρύτητα που αποδίδεται στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται και ενεργοποιείται το περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, οι αναφορές κατανέμονται σχετικά ομοιόμορφα, με διακριτές κορυφώσεις σε συγκεκριμένους Στόχους που σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον, την κοινωνική συνοχή και την ενεργό συμμετοχή. Οι περισσότερες αναφορές συγκεντρώνονται στους Στόχους όπως SDG-13 Δράση για το Κλίμα (11), SDG-15 Ζωή στη Στεριά (11), SDG-11 Βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες (10), SDG-14 Ζωή στο Νερό (9) και SDG-16 Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί (9). Οι έννοιες που συνδέονται με τους Στόχους χαρακτηρίζονται από αλληλεπίδραση με θεματολογία που υποστηρίζει τη μάθηση μέσω των βιωματικών πρακτικών. Από την ανάλυση φαίνεται ότι το περιεχόμενο αναπτύσσεται ως δυναμική σχέση μεταξύ μαθητριών/τών και ζητημάτων, ενισχύοντας τη νοηματοδότηση του περιεχομένου ως εργαλείου μετασχηματισμού της καθημερινής ζωής. Σε μια μέση συχνότητα αναφορών εντάσσονται Στόχοι όπως SDG-3 Καλή Υγεία και Ευημερία (8), SDG-9 Βιομηχανία, Καινοτομία και Υποδομές (8), SDG-10 Μείωση Ανισοτήτων (8), SDG-12 Υπεύθυνη Κατανάλωση και Παραγωγή

(8), ενώ ακολουθούν με χαμηλότερες αναφορές Στόχοι όπως SDG-1 Μηδενική Φτώχεια (7), SDG-6 Καθαρό Νερό και Υγιεινή (7) και SDG-7 Φθηνή και Καθαρή Ενέργεια (7). Οι αναφορές αυτές δείχνουν ότι το περιεχόμενο δεν περιορίζεται σε περιβαλλοντικά ζητήματα, αλλά συμπεριλαμβάνει θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και καθημερινής διαβίωσης, αναδεικνύοντας διασυνδέσεις με την καθημερινή ζωή. Λίγες αναφορές εντοπίζονται στους Στόχους όπως SDG-5 Ισότητα των Φύλων (4), SDG-8 Αξιοπρεπής Εργασία και Οικονομική Ανάπτυξη (5), SDG-2 Μηδενική Πείνα (6), SDG-4 Ποιοτική Εκπαίδευση (6) και SDG-17 Συνεργασία για τους Στόχους (2). Συνολικά, ο άξονας *Φύση περιεχομένου* φαίνεται να αναγνωρίζει τη γνώση ως δυναμική διαδικασία που συνδέεται με την εμπειρία, την κριτική επίγνωση κοινωνικών ζητημάτων και τη δυνατότητα παρέμβασης ώστε να μπορούν οι μαθήτριες/τές να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να μετασχηματίζουν τον κόσμο γύρω τους.

Ο άξονας *Επιστημονικές μέθοδοι* συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό αναφορών (112), δίνοντας έμφαση στην παραγωγή νέας γνώσης μέσω διερεύνησης, παρατήρησης ή πειραματικής προσέγγισης. Η χρήση επιστημονικών μεθόδων παρουσιάζεται ως μορφή οργάνωσης της σκέψης και διατύπωσης ερωτήσεων με νόημα. Οι περισσότερες αναφορές καταγράφονται στους Στόχους όπως SDG-6 Καθαρό Νερό και Υγιεινή (10), SDG-11 Βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες (10), SDG-13 Δράση για το Κλίμα (10) και SDG-15 Ζωή στη Στεριά (9), έννοιες που προσφέρονται για εμπειρική επεξεργασία και ανάλυση παραμέτρων μέσα από ερωτήματα που προκύπτουν για το άμεσο περιβάλλον των μαθητριών/τών. Στην ενδιάμεση ομάδα στόχων ανήκουν οι Στόχοι όπως SDG-3 Καλή Υγεία και Ευημερία (8), SDG-9 Βιομηχανία, Καινοτομία και Υποδομές (8), SDG-8 Αξιοπρεπής Εργασία και Οικονομική Ανάπτυξη (7), καθώς και Στόχοι όπως SDG-1 Μηδενική Φτώχεια (6), SDG-2 Μηδενική Πείνα (6), SDG-10 Μείωση Ανισοτήτων (6), SDG-12 Υπεύθυνη Κατανάλωση και Παραγωγή (6) και SDG-14 Ζωή στο Νερό (6). Οι λιγότερες αναφορές εντοπίζονται στους Στόχους όπως SDG-4 Ποιοτική Εκπαίδευση (5), SDG-5 Ισότητα των Φύλων (4), SDG-16 Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί (4) και SDG-17 Συνεργασία για τους Στόχους (1). Υποστηρίζεται ότι το περιεχόμενο στις επιστημονικές μεθόδους παραμένει κυρίως αφηγηματικό, συμμετοχικό και βιωματικό.

Τέλος, ο άξονας *Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα* συγκεντρώνει σχετικά μεγάλο σύνολο ειδικών αναφορών (108), υποδηλώνοντας πρόθεση ενσωμάτωσης θεμάτων που εμπλέκουν ηθικές, κοινωνικές ή πο-

λιτικές διαστάσεις. Η παρουσία κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων ενισχύει τις παιδαγωγικές πρακτικές που αντιμετωπίζουν τη γνώση ως εργαλείο διερεύνησης και αναστοχαστικής προσέγγισης των σύγχρονων κοινωνικών προκλήσεων. Συγκεκριμένα, υψηλή συχνότητα αναφορών καταγράφεται στους Στόχους όπως SDG-11 Βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες (11), SDG-16 Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί (11) και SDG-15 Ζωή στη Στεριά (11). Οι Στόχοι αναφέρονται σε ζητήματα κοινωνικής οργάνωσης, θεσμικής δικαιοσύνης και προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος ως πεδία καθημερινής ζωής των μαθητριών/τών. Οι δραστηριότητες φαίνεται να αναδεικνύουν τη σημασία συλλογικού προβληματισμού, έκφρασης γνώμης, κατανόησης του «άλλου» και ενεργητικής συμμετοχής στα κοινά, δίνοντας έμφαση στη διασύνδεση της μάθησης με κοινωνικά προσανατολισμένη δράση. Σε μια ενδιάμεση συχνότητα εμφάνισης αναφορών βρίσκονται οι Στόχοι όπως SDG-3 Καλή Υγεία και Ευημερία (9), SDG-8 Αξιοπρεπής Εργασία και Οικονομική Ανάπτυξη (8), SDG-13 Δράση για το Κλίμα (8), SDG-10 Μείωση Ανισοτήτων (7), SDG-12 Υπεύθυνη Κατανάλωση και Παραγωγή (7) και SDG-9 Βιομηχανία, Καινοτομία και Υποδομές (6). Οι Στόχοι στον εν λόγω άξονα συνδέονται με ερωτήματα που ενσωματώνουν αξίες, επιλογές και συνέπειες (π.χ. «ποιος έχει πρόσβαση σε πόρους»), ενισχύοντας τη μετάβαση από τη στατική περιγραφή της πραγματικότητας (π.χ. «τι είναι») στην ερμηνεία των αιτίων (π.χ. «γιατί είναι έτσι») και στη διαμόρφωση εναλλακτικών προοπτικών (π.χ. «πώς θα μπορούσε να είναι αλλιώς»). Λιγότερες αναφορές εντοπίζονται στους Στόχους όπως SDG-5 Ισότητα των Φύλων (4), SDG-6 Καθαρό Νερό και Υγιεινή (4), SDG-2 Μηδενική Πείνα (5), SDG-4 Ποιοτική Εκπαίδευση (5), SDG-7 Φθηνή και Καθαρή Ενέργεια (5), SDG-1 Μηδενική Φτώχεια (6), SDG-17 Συνεργασία για τους Στόχους (2). Συνολικά, αναδεικνύεται ότι το περιεχόμενο που αναφέρεται στα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα συμβάλλει στη διαμόρφωση αξιών, στάσεων καθώς και στην ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητριών/τών. Η προσέγγιση αυτή μετατοπίζει την εκπαιδευτική πράξη από τη μετάδοση πληροφοριών στην εμπλοκή μαθητριών/τών σε διαδικασίες νοηματοδότησης του φυσικού και κοινωνικού κόσμου. Μέσα από την εστίαση σε αντίστοιχα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα, οι μαθήτριες/τές καλούνται να συναντήσουν τη γνώση ως πεδίο ερωτημάτων και σταδιακά να αναπτύξουν στάσεις ενεργούς εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία.

Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η κατανομή των ειδικών αναφορών (402) του περιεχομένου του νέου προγράμματος σπουδών για τις δράσεις του ενεργού πολίτη εστιάζει στη μάθηση ως διαδικασία και όχι στη συσσώρευση εννοιών (Bascopé et al., 2019). Συγκεκριμένα, ο άξονας φύση περιεχομένου συγκεντρώνει μεγαλύτερο πλήθος ειδικών αναφορών (127), που ακολουθείται από τις επιστημονικές μεθόδους (112), τα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα (108) και το εννοιολογικό περιεχόμενο (55). Αυτή η προσέγγιση αναδεικνύει ότι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών στο νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο αλληλεπιδρούν με τον αναστοχασμό, υποδηλώνοντας τη μετατόπιση του περιεχομένου από τη μετάδοση πληροφοριών στη συμμετοχική οικοδόμηση νοήματος για τα παιδιά (Freire, 1970· Pramling Samuelsson & Park, 2017). Στο ίδιο πλαίσιο, οι συχνότερες αναφορές σε Στόχους όπως SDG-13, SDG-15, SDG-11, SDG-14 και SDG-16 υποδηλώνουν ότι το περιεχόμενο εστιάζει σε ζητήματα που αφορούν στο περιβάλλον, την κοινότητα και τη συμμετοχή. Με αυτό τον τρόπο, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον νοηματοδοτείται όχι ως ουδέτερος χώρος, αλλά ως πεδίο που ενισχύει τα παιδιά να βιώνουν, να ερμηνεύουν και να δρουν συλλογικά (Álamo-Bolaños et al., 2024· Barry et al., 2024).

Παράλληλα, ο σημαντικός αριθμός αναφορών στις επιστημονικές μεθόδους δείχνει ότι το πρόγραμμα σπουδών δεν περιορίζεται σε δράσεις ευαισθητοποίησης, αλλά αναγνωρίζει τη σημασία της διερεύνησης, τεκμηρίωσης και διατύπωσης ερωτημάτων με νόημα (Ødegaard, 2021). Η κατανομή αναφορών σε Στόχους όπως SDG-6, SDG-11, SDG-13 και SDG-15 αναδεικνύει ότι η διερευνητική λογική ενεργοποιείται σε πεδία όπου η παρατήρηση και συλλογή δεδομένων μπορούν να συνδεθούν με το άμεσο περιβάλλον των παιδιών (Barratt Hacking et al., 2010). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η διερεύνηση εμφανίζεται συχνά ως αφηγηματική και συμμετοχική, κάτι που είναι συμβατό με τις ηλικιακές βαθμίδες στις οποίες εστιάζει το πρόγραμμα σπουδών (Engdahl & Furu, 2022). Αυτό ενισχύει την ανάγκη οι επιστημονικές μέθοδοι να γίνουν αντιληπτές ως καλλιέργεια τρόπου σκέψης που υποστηρίζει την κριτική αποτίμηση πληροφοριών και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Hodson, 2010· Yacoubian, 2015).

Σημαντικό εύρημα αποτελεί η ενισχυμένη παρουσία των κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων, αναδεικνύοντας την έννοια της πολι-

τότητας ως ικανότητα διαπραγμάτευσης αξιών, επιλογών και συνεπειών σε πεδία που έχουν κοινωνικές, ηθικές και πολιτικές διαστάσεις (Bazzul, 2016· Siatras & Koumaras, 2013). Οι αυξημένες αναφορές σε Στόχους όπως SDG-11, SDG-16 και SDG-15 υποδηλώνουν ότι το πρόγραμμα σπουδών αναγνωρίζει ως πεδία δράσης την οργάνωση της συλλογικής ζωής, τη θεσμική δικαιοσύνη, τη σχέση ανθρώπου και περιβάλλοντος και τη συμμετοχή στα κοινά (Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020· UNESCO, 2021). Αυτό ευθυγραμμίζεται με την κριτική αντίληψη για την πολιτότητα, όπου η μάθηση δεν εξαντλείται στη συμμόρφωση, αλλά συνδέεται με ερωτήματα για το ποιοι ωφελούνται ή αποκλείονται, ποιοι έχουν πρόσβαση σε πόρους και ποια συμφέροντα διακυβεύονται (Biesta, 2010· Giroux & Bosio, 2020). Η μετατόπιση αυτή είναι συνεπής με το πλαίσιο της κριτικής εκπαίδευσης όπου τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα δεν αντιμετωπίζονται ως ουδέτερες διατυπώσεις, αλλά ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικών συμβολισμών που συγκροτούν θεσμικές αντιλήψεις για την «ενεργή πολιτότητα» (Μόκιας κ.ά., 2023).

Την ίδια στιγμή, η χαμηλή συχνότητα του εννοιολογικού περιεχομένου μπορεί να ερμηνευθεί διττά. Από τη μία, συνάδει με την πρόθεση απομάκρυνσης του περιεχομένου από αφηρημένες έννοιες με έμφαση στη μάθηση μέσω εμπειρίας (Aikenhead, 2015). Από την άλλη, αναδεικνύει έναν πιθανό κίνδυνο ότι χωρίς επαρκή εννοιολογικά εργαλεία, η εμπλοκή με σύνθετα ζητήματα αειφορίας ή πολιτότητας μπορεί να παραμένει περιγραφική για την κατανόηση αιτίων, σχέσεων και δομών (Yacoubian, 2012). Το εύρημα ότι το εννοιολογικό περιεχόμενο σε ορισμένους Στόχους αξιοποιείται αποσπασματικά, υπογραμμίζει την ανάγκη για ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών που συνδέουν τη δράση με την οργάνωση σκέψης, αναγνώριση εννοιών και ανάπτυξη κριτικής νοοτροπίας για όσα βιώνουν και παρατηρούν (Sterling, 2021).

Η άνιση κατανομή ειδικών αναφορών σε ορισμένους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης προσφέρει, επίσης, μια οπτική για το μαθησιακό προφίλ του «ενεργού πολίτη» που προβάλλεται στο πρόγραμμα σπουδών. Η σχετική υπο-εκπροσώπηση Στόχων όπως SDG-5 και SDG-17, αλλά και περιορισμένη έμφαση σε Στόχους που αφορούν σε ζητήματα ισότητας και θεσμικών συνεργασιών, μπορεί να σημαίνει ότι η πολιτότητα τείνει να οργανώνεται περισσότερο γύρω από περιβαλλοντικές ή κοινοτικές δράσεις και λιγότερο σε θέματα έμφυλων ανισοτήτων, συλλογικής διεκδίκησης ή δομικών μηχανισμών αποκλεισμού (Andreotti, 2011· Tan & Barton, 2010). Αυτό δεν ακυρώνει τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα που μπορεί

να έχουν οι δράσεις, αλλά δείχνει πεδία στα οποία η διατύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων θα μπορούσε να είναι ισορροπημένη ως προς τη δικαιοσύνη, την ισότητα και τις σχέσεις εξουσίας που διαπερνούν την καθημερινή ζωή των παιδιών (McLaren & Bosio, 2022· Nutbrown, 2009).

Από μεθοδολογική άποψη, τα παραπάνω ενισχύονται από το γεγονός ότι η ανάλυση οργανώθηκε σε τέσσερις άξονες, ενώ επιτράπηκε η πολλαπλή κατηγοριοποίηση, ώστε να αποτυπωθεί η πολυπρισματικότητα των διατυπώσεων και η συνύπαρξη παιδαγωγικών, κοινωνικών και επιστημονικών διαστάσεων στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Schreier, 2012· Vaismoradi et al., 2016). Η διαδικασία αυτή, αν και ενισχύει την ερμηνεία και συνοχή της ανάλυσης (Nowell et al., 2017), είναι αναγκαίο να ειδωθεί ως χαρτογράφηση προσανατολισμών του θεσμικού λόγου (Priestley & Philippou, 2018) και όχι ως πρόβλεψη για το τι συμβαίνει στην τάξη, αφού η παρούσα έρευνα περιορίζεται στην κειμενική ανάλυση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων στο πρόγραμμα σπουδών και δεν εξετάζει τη βιωμένη εμπειρία μαθητριών/τών ή εκπαιδευτικών (Mertens, 2015).

Με βάση τα παραπάνω, η ενεργή πολιτότητα που συγκροτείται στο πρόγραμμα σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» φαίνεται να στηρίζεται σε τρεις αλληλένδετους πυλώνες. Πρώτον, στη βιωματική και συμμετοχική μάθηση που εδράζεται στον τόπο και στην κοινότητα. Δεύτερον, στη διερευνητική στάση που καλλιεργεί τρόπους σκέψης και τεκμηρίωσης (Tsioumis, 2020). Τρίτον, στην προσέγγιση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων που ανοίγει χώρο για αξίες, επιλογές και συλλογική δράση (Bosio, 2024). Η πρόκληση που αναδεικνύεται είναι να συνδεθούν πιο συστηματικά αυτοί οι πυλώνες με ένα συνεκτικό περιεχόμενο για ζητήματα ισότητας, δικαιοσύνης και αποκλεισμών, διατηρώντας τον κριτικό και μετασχηματιστικό χαρακτήρα της σχολικής ζωής (Sund & Öhman, 2014· UNESCO, 2020).

Συμπεράσματα

Στην εργασία διερευνήθηκε το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» για το νηπιαγωγείο και τις τάξεις Α′, Β′, Γ′, Δ′, Ε′ και ΣΤ′ Δημοτικού. Αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου με στόχο την ερμηνεία των δεδομένων μέσα από τέσσερις άξονες (εννοιολογικό περιεχόμενο, φύση περιεχομένου, επιστημονικές μεθόδους, κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα). Από τα αποτελέσματα αναδείχθηκαν

διαφοροποιημένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και η διασύνδεση του προγράμματος σπουδών με Στόχους για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (SDGs). Συγκεκριμένα, από τα ευρήματα φαίνεται να διαμορφώνεται παιδαγωγικός προσανατολισμός για την έννοια της πολιτότητας, με έμφαση στη βιωματική εμπλοκή, την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας και την ενίσχυση της αναστοχαστικής επεξεργασίας θεμάτων που άπτονται της αειφορίας, της δικαιοσύνης και της ισότητας. Από τα αποτελέσματα, επίσης, προέκυψαν προκλήσεις στην ενσωμάτωση θεσμικών εννοιών, αλλά και δυνατότητες νοηματοδότησης του περιεχομένου ως διαδικασία διαπραγμάτευσης και κοινωνικού μετασχηματισμού (Andreotti, 2011· Biesta, 2010· Tsioumis, 2020).

Η εργασία συμβάλλει στη συστηματική αποτύπωση του τρόπου που η «ενεργή πολιτότητα» συγκροτείται στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα δυνατότητες και σημεία που χρειάζονται ενίσχυση (Bascopé et al., 2019). Επειδή η έρευνα περιορίζεται στην κειμενική ανάλυση του προγράμματος σπουδών, σημαντικό είναι η μελλοντική έρευνα να εστιάσει στην εκπαιδευτική πρακτική, στις ερμηνείες και επιλογές των εκπαιδευτικών, καθώς και στη βιωμένη εμπειρία των μαθητριών/τών, ώστε να αποτιμηθεί πώς οι δράσεις μετασχηματίζονται σε εκπαιδευτική πρακτική (Biesta, 2010). Σε επίπεδο παιδαγωγικού σχεδιασμού και επιμόρφωσης, αναδεικνύεται ανάγκη να συνδεθούν συστηματικά η βιωματική δράση, η διερεύνηση και πολιτική διάσταση των ζητημάτων με αναφορές σε ισότητα, δικαιοσύνη και αποκλεισμούς (Hodson, 2010). Με αυτό τον τρόπο, η έννοια της πολιτότητας διασυνδέεται με την εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργώντας όρους ώστε τα παιδιά να κατανοούν, να αναστοχάζονται και να δρουν συλλογικά, με ευθύνη και αλληλεγγύη (Bazzul, 2016).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aikenhead, G. S. (2006). *Science education for everyday life: Evidence-based practice*. Teachers College Press.

Aikenhead, G. S. (2015). Humanist perspectives on science education. In R. Gunstone (Ed.), *Encyclopedia of science education* (pp. 467–471). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2150-0_364

Álamo-Bolaños, A., Mulero-Henríquez, I., & Morata Sampaio, L. (2024). Childhood, education, and citizen participation: A systematic review. *Social Sciences*, *13*(8), 399. https://doi.org/10.3390/socsci13080399

Andreotti, V. (2011). (Towards) decoloniality and diversality in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education, 9*(3-4), 381-397. https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323

Barratt Hacking, E, Scott, W & Lee, E 2010, *Evidence of impact of sustainable schools*. Department for Children, Schools and Families, Nottingham.

Barry, M., Farrell, T., Mallon, B., & Daly, A. (2024). Global citizenship education in early childhood education: A research report on a scoping study of current practices and future possibilities (Research Report 2). Global Village/Irish Aid. https://doras.dcu.ie/30759/1/OnlineFINALGCEinECE.pdf

Bascopé, M., Perasso, P., & Reiss, K. (2019). Systematic review of education for sustainable development at an early stage: Cornerstones and pedagogical approaches for teacher professional development. *Sustainability*, *11*(3), 719. https://doi.org/10.3390/su11030719

Bazzul, J. (2016). *Ethics and science education: How subjectivity matters*. Springer.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy.* Routledge.

Bosio, E. T. (2024). *Ethical global citizenship education* (Elements in Intercultural Communication). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009326742

Brickhouse, N. (1994). Bringing in the outsiders: reshaping the sciences of the future. *Journal of Curriculum Studies*, *26*(4), 401-416. https://doi.org/10.1080/0022027940260404

Engdahl, I., & Furu, A. C. (2022). Early childhood education: A vibrant arena in the complex transformation of society towards sustainability. *International Journal of Early Childhood*, *54*(1), 1-12. https://doi.org/10.1007/s13158-022-00323-0

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* Herder & Herder.

Hodson, D. (2010). *Science education as a call to action.* Sense Publishers.

Leal Filho, W. (2018). *Handbook of sustainability science and research*. Springer.

Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4th ed.). Sage.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

Μαυροκεφαλίδου, Ε., & Σιάτρας, Α. (2023). Ανάλυση νέων προγραμμάτων σπουδών «Μελέτη Περιβάλλοντος» προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής. Στο Ε. Κανταρτζή & Α. Φουργκατσιώτης (Επιμ.), *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα – Πρακτικά Συνεδρίου* (Τόμ. Γ΄, σσ. 215-225). Αθήνα.

Μαυροκεφαλίδου, Ε. Ν., & Σιάτρας, Α. (2024). Συγκριτική διερεύνηση μαθησιακών ταυτοτήτων στα νέα προγράμματα σπουδών «Μελέτη Περιβάλλοντος» και «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης & Χ. Κ. Ζάραγκας (Επιμ.), *Πρακτικά 12ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα* (Τόμ. Α΄, σσ. 1461-1478). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Μόκιας, Α., Σιάτρας, Α., & Μιχαλοπούλου, Α. (2023). Διερευνώντας τον «λόγο» της εντατικοποίησης του περιεχομένου στην προσχολική εκπαίδευση: Ένα πλαίσιο ανάλυσης. *Κριτική Εκπαίδευση*, *4*, 58-70. https://doi.org/10.26247/kritekp.4.2364

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16*(1), 1-13. https://doi.org/10.1177/1609406917733847

Nutbrown, C. (2009). *Children's rights in early education: A developing discourse.* Sage.

Ødegaard, E. E. (2021). Reimagining “collaborative exploration”—A signature pedagogy for sustainability in early childhood education and care. Sustainability, 13(9), 5139. https://doi.org/10.3390/su13095139

Pechtelidis, Y., & Kioupkiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners: The case study of the Little Tree community. *Democracy & Education, 28*(1), Article 5. https://doi.org/10.65214/2164-7992.1459

Pramling Samuelsson, I., & Park, E. (2017). Teaching for sustainability in early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, *49*(3), 273-285. https://doi.org/10.1007/s13158-017-0197-1

Priestley, M., & Philippou, S. (2018). Curriculum making as social practice: complex webs of enactment. *The Curriculum Journal*, *29*(2), 151-158. https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1451096

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice.* SAGE Publications.

Siatras, A., & Koumaras, P. (2013, April 27–May 1). *Science education as public and social wealth: The notion of citizenship from a European perspective* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, United States. https://eric.ed.gov/?id=ED543244

Sterling, S. (2021). *Sustainability education: Perspectives and practice across higher education.* Routledge.

Sund, P., & Öhman, J. (2014). On the need to repoliticise environmental and sustainability education: Rethinking the postpolitical consensus. *Environmental Education Research, 20*(5), 639-659. https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833585

Tan, E., & Barton, A. C. (2010). Transforming science learning and student participation in sixth grade science: A case study of a low-income, urban, racial minority classroom. *Equity & Excellence in Education*, *43*(1), 38-55. https://doi.org/10.1080/10665680903472367

Tsioumis, K. (2020). Citizenship education in kindergarten and primary school: Experiences and conclusions from the Greek environment. In B. Krzywosz-Rynkiewicz & V. Zorbas (Eds.), *Citizenship at a crossroads: Rights, identity, and education* (pp. 600-610). Charles University; Children's Identity and Citizenship European Association.

UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice, 6*(5), 100–110. https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100

Yacoubian, H. A. (2015). A framework for guiding future citizens to think critically about nature of science and socioscientific issues. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 15*(3), 248-260. https://doi.org/10.1080/14926156.2015.1051671

Yacoubian, H. A. (2012). *Towards a philosophically and a pedagogically reasonable nature of science curriculum* [Doctoral dissertation, University of Alberta]. Education and Research Archive. https://hdl.handle.net/10402/era.28732

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων & Αθλητισμού. (2024). *Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου* (Υπουργική Απόφαση 130372/ΓΔ4). Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 6048/τ.Β'/01-11-2024). https://www.et.gr

Τα Αρχαία Ελληνικά & η Ιστορία στο σχολείο με βάση τα σχόλια και τα άρθρα της Νέας Παιδείας από το 1976 έως και το 2020

Δρ Παναγιώτης Μητρούλιας
Εντεταλμένος διδάσκων,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ
pmitroulias@yahoo.gr

Περίληψη

Η συγκεκριμένη ανακοίνωση εμπίπτει στον 8ο θεματικό άξονα. Ειδικότερα, παρουσιάζει τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά βιβλία των Αρχαίων Ελληνικών (Γλώσσα και Γραμματεία) και της Ιστορίας στη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με βάση τη σχολιογραφία και τη συναφή αρθρογραφία του εκπαιδευτικού περιοδικού Νέα Παιδεία από το 1976 έως και το 2020.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας εκκινεί από τον εθνοκεντρισμό στην εκπαίδευση, τους τρόπους με τους οποίους επιβάλλεται και τις πολιτικές ανάγκες στις οποίες ανταποκρίνεται, και ολοκληρώνεται με τη θέση των δύο μαθημάτων (Αρχαία Ελληνικά & Ιστορία) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί ο αντίκτυπος των αλλαγών, που προωθήθηκαν την περίοδο 1976-2020 στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε ό,τι αφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια των Αρχαίων Ελληνικών και της Ιστορίας στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική κοινότητα, στους συντάκτες του Περιοδικού.

Το ερευνητικό πεδίο, σχόλια και άρθρα του περιοδικού *Νέα Παιδεία,* προσεγγίστηκε με τη μέθοδο της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου. Το υλικό ταξινομήθηκε στους άξονες, κοινούς και για τα δύο μαθήματα, των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων. Οι παραπάνω άξονες διακρίθηκαν σε κατηγορίες και υποκατηγορίες σε μια χρονικά ευθύγραμμη πορεία που καλύπτει όλη την υπό εξέταση περίοδο.

Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι τα Αρχαία Ελληνικά και η Ιστορία ως μαθήματα της ελληνικής εκπαίδευσης συνιστούν ένα είδος «ιερού» που δεν επιτρέπει παρεμβάσεις οι οποίες μπορεί να αλλοιώσουν τον χαρα-

κτήρα και τα χαρακτηριστικά τους. Αυτή η διαπίστωση καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη φυσιογνωμία τους και τη θέση τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έδειξαν επίσης ότι, αν και στα δύο μαθήματα δοκιμάστηκαν κατά καιρούς αξιόλογες προσεγγίσεις, κάποιες από τις οποίες πέρασαν στα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά βιβλία, δεν εντάχθηκαν σε έναν ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό με συγκροτημένη φιλοσοφία και σύγχρονη, κατά εποχή, κατεύθυνση.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικό περιοδικό Νέα Παιδεία, Αρχαία Ελληνικά, Ιστορία, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αναλυτικά Προγράμματα, σχολικά βιβλία.

A**bstract**

The present announcement falls under the 8th thematic axis. Specifically, it presents curricula and textbooks of Ancient Greek (Language & Literature) and History in General Secondary Education based on the commentary and related articles of the educational journal *Nea Paideia* from 1976 to 2020.

The theoretical framework of the research is founded on the concept of ethnocentrism in education, the ways in which it is imposed and the political needs to which it responds, and concludes with the place of the two subjects (Ancient Greek & History) in the Greek educational system.

The purpose of the research is to investigate the impact of the changes promoted in the period 1976-2020 in Secondary Education regarding the curricula and the school textbooks of Ancient Greek and History in this specific educational community, on the editors of the Journal.

The research corpus, consisting of comments and articles of the journal *Nea Paideia*, was approached with the method of Qualitative Content Analysis. The material was classified into the axes, common to both subjects, of the curricula and the textbooks. The above axes were distinguished into categories and subcategories in a chronologically straight course covering the entire period under examination.

The findings indicated that Ancient Greek and History as cources of Greek education are regarded as a kind of "sacred domain", in which interventions that might alter their nature or characteristics are not easily

permitted. This finding largely determines their physiognomy and their position in Secondary Education. It was also shown that, although several noteworthy approaches were occasionally introduced -some of which were incorporated into curricula and textbooks- they were not embedded within a comprehensive educational design guided by a coherent philosophy or a modern, time -appropriate direction.

Keywords: educational journal *Nea Paideia*, Ancient Greek, History, Secondary Education, curricula, textbooks.

Το θεωρητικό πλαίσιο

Ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας της νεοελληνικής εκπαίδευσης

Βασικός στόχος της εκπαίδευσης από τον 19ο αιώνα και μετά είναι η εθνική διαπαιδαγώγηση η οποία οδηγεί στη νομιμοφροσύνη και την πολιτισμική ομοιογένεια των μελών του έθνους-κράτους (Λιάκος, 1994). Η θεμελίωση της εθνικής ταυτότητας ξεκίνησε στη χώρα μας με το έργο του Κωνσταντίνου Παπαρρηγόπουλου και συνεχίστηκε τον 20ό αι. φτάνοντας μέχρι στις μέρες μας. Χαρακτηριστική είναι η διατύπωση του ισχύοντος Συντάγματος: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους κι έχει σκοπό […] την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης» (άρθρο 16, εδάφιο 2).

Στην προοπτική της δημιουργίας ενός εθνικού αφηγήματος, του οποίου κεντρικός άξονας άρθρωσης θα είναι η έννοια του έθνους, συντάσσονται Αναλυτικά Προγράμματα (Κόκκινος, 1994) και συγγράφονται σχολικά βιβλία σε εθνοκεντρική βάση (Ασκούνη, 1997). Σε αυτή τη διαδικασία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει κατεξοχήν η διδασκαλία της Αρχαία Ελληνικής Γλώσσας και της Ιστορίας, καθώς αναδεικνύουν και αποδεικνύουν τη μοναδικότητα του έθνους ως ιδιαίτερης πολιτισμικής οντότητας σε σχέση και σε αντιδιαστολή με τα άλλα έθνη (Φραγκουδάκη-Δραγώνα, 1997). Πρόκειται για μαθήματα που, κατά τη διατύπωση της Αβδελά, προάγουν στο σχολείο την «εθνική διαπαιδαγώγηση» των νέων (1997).

Η θέση των Αρχαίων Ελληνικών στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης

Τα Αρχαία Ελληνικά (ΑΕ) είναι ένα μάθημα με μακροχρόνια παρουσία στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, το οποίο μάλιστα για χρόνια κατείχε προνομιακή θέση στα Προγράμματα Σπουδών. Η πορεία του μαθήματος καθορίστηκε από δύο αντίπαλες ροπές που ανταγωνίστηκαν μέσα στην ελληνική διανόηση γύρω από τις ανθρωπιστικές σπουδές και διαμόρφωσαν το δογματικό και τον ιστορικό τύπο προβολής και υποδοχής της ΑΕ Γλώσσας και ΑΕ Γραμματείας στην εκπαίδευση με τους ιδιαίτερους χαρακτήρες τους. Ο πρώτος τύπος, ο δογματικός συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με τη μυθοποίηση του ανθρωπιστικού λόγου του μαθήματος και συνεπάγεται την ανάπτυξη μιας αντίστοιχης ιδεολογίας. Ο δεύτερος χωρίς να παραγνωρίζει τον ανθρωπιστικό ρόλο του μαθήματος επιδιώκει την επιστημονική έρευνα και προσεγγίζει τα ΑΕ ως προϊόν της ιστορίας. Ο πρώτος τύπος, ο δογματικός αποσυνδέεται από το ιστορικό συγκείμενο και παρακολουθεί τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, τον γραμματικό φορμαλισμό και την τυπολατρία, τη χρήση μεθόδων σαν να ήταν τα ΑΕ γλώσσα ομιλούμενη σε πραγματικές περιστάσεις, απορρίπτοντας τελικά την αρχαία γραμματεία από μετάφραση. Ο δεύτερος τύπος, ο ιστορικός συνιστά τη θετική αντίστιξη του πρώτου και προτείνει σε επίπεδο ΑΠ τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στις πρώτες τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μόνον από μετάφραση (Μαρωνίτης, 1976).

Στα πρώτα βήματα του ελληνικού κράτους και σε όλη τη διάρκεια του 19ου αλλά και του 20ού αι. κυριάρχησε ο πρώτος και εν μέρει κυριαρχεί και σήμερα (Μαρωνίτης, 1976). Ωστόσο αυτό δε σημαίνει ότι οι δύο αυτοί τύποι υποδοχής των ΑΕ είναι αμιγείς ή απολύτως στάσιμοι. Δέχτηκαν και δέχονται επιδράσεις και αλλαγές. Σε αυτές τις αλλαγές συγκαταλέγονται οι μεταρρυθμίσεις του 1964 και του 1976 που μετέβαλλαν ως ένα βαθμό τον προσανατολισμό και τη σκοποθεσία του μαθήματος (Βαρμάζης, 1992). Συγκαταλέγεται επίσης και η στροφή στο νέο ελληνισμό και την προτεραιότητα της νέας ελληνικής γλώσσας σε σχέση με την αρχαία (Λαμπράκη-Παγανού, 1999). Έτσι, οι επιδράσεις που δέχτηκε το μάθημα καθορίζονται πρωτίστως από το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον κάθε εποχής.

Το μάθημα των ΑΕ στο Λύκειο καθορίζεται επιπρόσθετα και από την πραγματικότητα των πανελλαδικών εξετάσεων που έχουν τη δύναμη να μετατρέψουν εκπαιδευτικούς και μαθητές σε διεκπεραιωτές συγκε-

κριμένων εξεταστικών υποχρεώσεων (Βαρμάζης, 1992), με γνώμονα την απομνημόνευση τύπων και κανόνων που συνθέτουν το δομολειτουργικό σύστημα της αρχαιοελληνικής γλώσσας (Τσάφος, 2004).

Η πορεία λοιπόν του μαθήματος των ΑΕ θα ταυτιστεί με την πορεία για την ενίσχυση του εθνικού φρονήματος και την ανάπτυξη του εθνικού γλωσσικού οργάνου (Λαμπράκη-Παγανού, 1999), παρά τις προσπάθειες που έγιναν κυρίως στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από μετάφραση στο Γυμνάσιο στην κατεύθυνση της αρχαιογνωσίας.

Η θέση της Ιστορίας στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης

Ανάλογη είναι και η φυσιογνωμία του μαθήματος της σχολικής Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σταθερός σκοπός που μαρτυρά και τη θέση του μαθήματος στην εκπαίδευση ήταν και είναι η καλλιέργεια ή η τόνωση της εθνικής συνείδησης και η προαγωγή της εθνικής διαπαιδαγώγησης (Βώρος, 1988· Αβδελά, 1997· Μαυροσκούφης, 1997) με αποτέλεσμα την επίσημη ιδεολογική της χρήση.

Το μάθημα της Ιστορίας είναι το μοναδικό ίσως το οποίο θίγεται σε τόσο μεγάλο βαθμό από τη μηχανιστική απομνημόνευση, που καταπονεί τη μνήμη και δεν αναδεικνύει την αξία της Ιστορίας, η οποία βρίσκεται στην κατανόηση και την ερμηνεία της ανθρώπινης δράσης (Μαρκιανός, 1984· Αβδελά, 1998). Τόσο τα εμπειρικά δεδομένα, όσο και η καθημερινή διδακτική πράξη πιστοποιούν ότι στο μάθημα της Ιστορίας επιχειρείται στις περισσότερες περιπτώσεις η υλοποίηση γνωστικών στόχων σε ένα μεγάλο εύρος ύλης, οι οποίοι συνοδεύονται με έναν ανάλογο τρόπο αξιολόγησης των μαθητών (Μαυροσκούφης, 1997).

Στα παραπάνω προστίθεται και το γεγονός ότι συχνά το μάθημα της Ιστορίας χρησιμοποιείται για να συμπληρώσει το ωράριο των φιλολόγων ή το ωράριο άλλων ειδικοτήτων. Δηλαδή η θέση του μαθήματος στην εκπαίδευση διαμορφώνεται και από τη σκευή των φιλολόγων που διδάσκουν το μάθημα στην τάξη και οι οποίοι δεν έχουν πάντοτε βασικές σπουδές Ιστορίας ή στη συνέχεια της σταδιοδρομίας τους επιμόρφωση (Μαυροσκούφης, 1997). Η χώρα μας δε διαθέτει, όπως οι άλλες χώρες της Ευρώπης ειδικούς καθηγητές Ιστορίας (Σκουλάτος, 1984).

Με βάση όλα τα παραπάνω φαίνεται απόλυτα βάσιμη η θέση που διατυπώνεται από την ΠΕΦ, ήδη από το 1984, (Σεμινάριο 3, 1984) ότι η Ιστορία δεν είναι από τα μαθήματα που πρόσεξε το ελληνικό σχολείο, θέση που σχετίζεται με τον τύπο του ανθρώπου που η εκπαίδευση επιδιώκει να διαμορφώσει (Μπαλάσκας, 1981).

Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) και σχολικά βιβλία

Στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας εντάχθηκε η επισκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα ευρύτερα και ειδικότερα για τα δύο υπό εξέταση μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της μελέτης διερευνήθηκαν η τυπολογία των ΑΠ, η εξέλιξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι παράγοντες διαμόρφωσής τους και τα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν. Εντάχθηκαν επίσης θεωρητικοί προβληματισμοί για τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων ευρύτερα και για τα δύο υπό εξέταση μαθήματα ειδικότερα. Πιο συγκεκριμένα, οι διαδικασίες παραγωγής τους, οι δείκτες αξιολόγησης, η σχέση τους με τα ΑΠ.

Η Νέα Παιδεία

Σημαντικό μέρος του Θεωρητικού πλαισίου είναι το ίδιο το περιοδικό, η Νέα Παιδεία, τα σχόλια και τα άρθρα του οποίου σε σχέση με τα ΑΠ και τα σχολικά βιβλία Αρχαίων (από μετάφραση και από το πρωτότυπο) & Ιστορίας αποτέλεσαν το πεδίο της συγκεκριμένης έρευνας. Ειδικότερα, η μελέτη αναφέρεται στον σκοπό και τη δομή του περιοδικού, τους συντάκτες και την προσφορά του στην εκπαίδευση.

Η επιλογή της Νέας Παιδείας ως ερευνητικού πεδίου σε σχέση με το υπό εξέταση θέμα δεν είναι τυχαία. Πρόκειται για ένα φιλολογικό, κατά βάση, περιοδικό το οποίο επιχείρησε να απαντήσει στα νέα ζητούμενα που έθεσε η Μεταρρύθμιση του 1976 στο χώρο της εκπαίδευσης, σε μια εποχή που δεν υπήρχε καμιά διδακτική ή παιδαγωγική βοήθεια προς τον εκπαιδευτικό (Χρονοπούλου, 2009). Η Νέα Παιδεία κατόρθωσε στο πέρασμα των χρόνων, όπως υποστηρίζει ο Α. Δημαράς σε συνέντευξή του που παραχωρεί στον Κώστα Αγγελάκο, να γίνει θεσμός στα εκπαιδευτικά πράγματα (Νέα Παιδεία, τ.125, 2008).

Σκοπός

Σκοπός ήταν να διερευνηθεί η εξελικτική πορεία των μαθημάτων των ΑΕ (Γλώσσα και Γραμματεία) και της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσα από την κριτική προσέγγιση των ΑΠ και των σχολικών βιβλίων των συγκεκριμένων μαθημάτων από τους συνεργάτες της Νέας Παιδείας. Η χρονική περίοδος της μελέτης αφορά τα έτη 1977-2020, δηλαδή από τη θέσπιση ουσιαστικά της Μεταρρύθμισης το 1976, που περίπου συμπίπτει με την έκδοση του πρώτου τεύχους του περιοδικού (άνοιξη 1977), έως το 2020 (τ.175, της Νέας Παιδείας).

Μέθοδος

Στην παρούσα έρευνα η μέθοδος που αξιοποιήθηκε είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Συνεπώς, η συγκεκριμένη μελέτη ανήκει στις ποιοτικές - ευέλικτες έρευνες ανάλυσης κειμένων (Τσιώλης, 2015). Η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου είναι ένα ποιοτικό μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο συνέθεσε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ο Ph. Mayring (Μπονίδης, 2013) και άρχισε να εφαρμόζεται συστηματικά στην έρευνα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών βιβλίων (Μπονίδης, 2013). Ξεκινώντας από το ίδιο το υλικό, για το οποίο αρχικά συλλέγονται όλες οι διαθέσιμες πληροφορίες, δημιουργήθηκε ένα σύστημα κατηγοριών που προερχόταν από τα κείμενα (συγκεφαλαίωση). Στη συνέχεια αυτό το υλικό ερμηνεύτηκε σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα (εξήγηση - δόμηση). Οι κατηγορίες ήταν αρχικά δοκιμαστικές και συνάγονταν βήμα προς βήμα. Μέσα από μια αλυσίδα ανατροφοδότησης αυτές οι κατηγορίες αναθεωρήθηκαν (Τσιώλης, 2015) και τελικά περιορίστηκαν σε κύριες κατηγορίες οι οποίες ελέγχθηκαν ως προς την αξιοπιστία τους (Mayring, 2000). Έτσι, το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο μας επέτρεψε τη μετατροπή ενός ακατέργαστου πρωτογενούς κειμενικού υλικού, σε δεδομένα, τα οποία, εφόσον έτυχαν επιστημονικής επεξεργασίας, αποτέλεσαν στη συνέχεια ένα νέο σώμα γνώσεων.

Τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας

Η ερευνητική διαδικασία ακολούθησε τα παρακάτω στάδια:

1. Εκκίνησε από την εξασφάλιση άδειας για την ελεύθερη πρόσβαση στο αρχείο της Νέας Παιδείας
2. Αποδελτίωσε αναλυτικά όλη τη σχολιογραφία και την αρθρογραφία του περιοδικού, που σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με το εξεταζόμενο θέμα, σε ένα πρωτόκολλο καταγραφής δεδομένων το οποίο ακολουθεί μια χρονικά ευθύγραμμη πορεία, από το 1ο τεύχος έως το 175ο του περιοδικού. Η καταγραφή είναι αναλυτική και ακολουθεί σταθερά και ανά τεύχος το σχήμα: Ονοματεπώνυμο σχολιογράφου/ αρθρογράφου, τίτλος σχολίου/ άρθρου και σελίδες
3. Το υλικό αυτό ψηφιοποιήθηκε προκειμένου ο όγκος του να γίνει αποτελεσματικότερα διαχειρίσιμος κατά τη διάρκεια της μελέτης
4. Στη συνέχεια το ερευνητικό πεδίο μελετήθηκε προσεκτικά, κα-

τηγοριοποιώντας τα σχόλια και τα άρθρα ανά θέμα και υπόθεμα και ανά συντάκτη. Σε αυτό το στάδιο τηρήθηκαν από τον ερευνητή κριτικά σχόλια στο περιθώριο κάθε σχολίου και άρθρου του περιοδικού, που αποτέλεσαν τον πυρήνα γραφής της μελέτης σε ένα επόμενο στάδιο

5. Ταυτόχρονα με τα παραπάνω διαμορφώθηκε ένα ξεχωριστό ψηφιακό αρχείο με συνδυασμούς επιμέρους κατηγοριών που προκύπτουν από τη μελέτη του αρχειακού υλικού. Μελετήθηκαν επίσης οι Νόμοι και τα ειδικότερα Προεδρικά Διατάγματα που σχετίζονταν με το θέμα της μελέτης προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των όσων γράφονται στη Νέα Παιδεία και της θεσμικής πραγματικότητας
6. Σε ένα επόμενο στάδιο προχωρήσαμε στην κατηγοριοποιημένη ανάλυση, το πιο σημαντικό, ίσως, μέρος της ερευνητικής διαδικασίας

Κατηγορίες ανάλυσης

ΤΑ ΑΕ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - ΑΞΟΝΕΣ	ΤΑ ΑΕ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ
Α. Αναλυτικά Προγράμματα Γυμνασίου - Λυκείου	1. Τα Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση στο Γυμνάσιο 2. Η (σταδιακή) επαναφορά των Αρχαίων από το Πρωτότυπο στο Γυμνάσιο 3. Τα Αρχαία Ελληνικά στο ΕΠΠΣ & στο ΔΕΠΠΣ 4. Τα Αρχαία Ελληνικά από το 2010 έως και το 2020 5. Προτάσεις που διατυπώθηκαν για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το 1977 έως το 2020
Β. Σχολικά βιβλία Γυμνασίου - Λυκείου	1. Το βιβλίο των Χ. Κεφαλίδη & Α.Β. Μουμτζάκη για την Α΄ Λυκείου 2. Τα βιβλία «Η ελληνική γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα» για την Α΄, Β΄ & Γ΄ Γυμνασίου 3. Τα βιβλία (Λυκείου - Γυμνασίου) στο πλαίσιο του έργου ΓΛΩΣΣΑ 4. Τα βιβλία για τη Λυρική ποίηση 5. Τα βιβλία του Γυμνασίου 2006-2007

ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ - ΑΞΟΝΕΣ	ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ
Α. Αναλυτικά Προγράμματα Γυμνασίου - Λυκείου	1. Αναλυτικά Προγράμματα ύλης (1977-1997) 2. Αναλυτικά Προγράμματα επεξεργασμένα - Curricula (1997-2009) 3. Τα Αναλυτικά Προγράμματα από το 2010 έως το 2020: Δύο ανολοκλήρωτες εναλλακτικές προσπάθειες 4. Τοπική Ιστορία
Β. Σχολικά βιβλία Γυμνασίου - Λυκείου	1. Τα βιβλία του Γυμνασίου 2. Τα σχολικά βιβλία των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη 3. Τα βιβλία του Λυκείου

7. Ακολούθησε η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων
8. Η μελέτη προχώρησε με τη διατύπωση των συμπερασμάτων ανά μάθημα (ΑΕ & Ιστορία) πάνω σε δύο βασικούς άξονες: τα Αναλυτικά Προγράμματα & τα σχολικά βιβλία, και συνοδεύτηκε από τη διατύπωση αντίστοιχων για το κάθε μάθημα προτάσεων
9. Η μελέτη ολοκληρώθηκε με τη Δοκιμή σύνθεσης, με την οποία επιχειρείται η σύνδεση των δύο μαθημάτων ως μιας έκφανσης της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής στο υπό εξέταση χρονικό διάστημα (1977-2020).

Συμπεράσματα

Αρχαία Ελληνικά: τα Αναλυτικά Προγράμματα

α. Ως προς τους στόχους των ΑΠ

1. Ο βασικός στόχος του μαθήματος των ΑΕ από το Πρωτότυπο, σημειώνουν στα κείμενά τους οι συντάκτες του περιοδικού, είναι γλωσσικός, αντίθετα από όσα όρισε η Μεταρρύθμιση του 1976.
2. Οι επιδιωκόμενοι στόχοι των ΑΠ είναι μαξιμαλιστικοί, επιχειρούν να ακολουθήσουν ανεπιτυχώς το μέγεθος της πολιτιστικής μας κληρονομιάς. Βαραίνουν τη διδακτική πράξη, καθώς θέτουν στόχους έξω από την ηλικία και τις δυνατότητες των μαθητών. Έτσι, τα ΑΠ των ΑΕ προτάσσοντας την παράδοση κατατάσσουν σε δεύτερη θέση την εκπαίδευση και τις σύγχρονες ανάγκες της, γεγονός που - αν συμβαίνει - συνιστά μια παιδαγωγική στρέβλωση.
3. Τα κείμενα των συντακτών της Νέας Παιδείας σε όλη τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου προσπαθούν να συνδέσουν την Αρχαία με τη Νέα Ελληνική Γλώσσα. Πώς όμως, πόσο και πότε; Όχι, πριν από τα 16 έτη του μαθητή, διατείνονται με παιδαγωγικά πειστικό τρόπο οι Εμμ. Κριαράς, Φ. Κακριδής και οι υποστηρικτές της Μεταρρύθμισης. Το Πώς, δηλαδή η μέθοδος, παρά τις επιμέρους ενδιαφέρουσες προτάσεις και κυρίως το Πόσο & Ποια Αρχαία Ελληνικά έμειναν ανοιχτά θέματα.
4. Διαπιστώνεται στο λόγο των συντακτών του περιοδικού διάσταση στη σχέση της ΝΕ με την ΑΕ Γλώσσα. Για «ξένη» γλώσσα μιλούν κάποιοι (λίγοι) συντάκτες του περιοδικού, για μία και ενιαία γλώσσα κάποιοι άλλοι, για τη σχέση που έχει η μητέρα (ΑΕ) με τη θυγατέρα (ΝΕ) κάποιοι άλλοι, αλλά η θυγατέρα διαφέρει πολύ, παρά τις κοινές τους καταβολές (Κριαράς).

β. Ως προς το περιεχόμενο των ΑΠ

1. Τα ΑΠ ακολουθούν τις γενικότερες δομές του σχολείου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διέπονται δηλαδή - όπως υποστηρίζουν οι περισσότεροι συνεργάτες του περιοδικού - από έναν υλοκεντρικό και εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα.
2. Μέχρι το 1998 τα ΑΠ των ΑΕ ήταν ένας κατάλογος στόχων και διδακτέας ύλης. Με το Ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (1998) τα ΑΠ «περνούν» από τα ΑΠ ύλης στα ΑΠ curricula. Πρόκειται για ένα βασικό σταθμό στην ιστορία της εξέλιξης των ΑΠ στο ελληνικό

εκπαιδευτικό σύστημα, διότι για πρώτη φορά αυτά τα ΑΠ αντιλαμβάνονται το μάθημα και τη διδασκαλία του ως μια ενιαία εκπαιδευτική διαδικασία.

γ. Ως προς τη μέθοδο που προτείνουν τα ΑΠ

1. Η εισαγωγή των ΑΕ από μετάφραση στο Γυμνάσιο (1977 κ.έ.) έφερε στην επιφάνεια μια σειρά από διδακτικά - πρακτικά προβλήματα (πώς διδάσκεται, για παράδειγμα, ένα κείμενο από διαφορετικό γραμματειακό είδος), τα οποία θα έπρεπε να απασχολήσουν βαθύτερα και εκτενέστερα τους συντάκτες των ΑΠ και ευρύτερα όσους καθόριζαν την εκπαιδευτικό προσανατολισμό του μαθήματος, ώστε η Μεταρρύθμιση να «φτάσει» στην τάξη και στους μαθητές.
2. Διαπιστώνεται διαφορά στη διδασκαλία των δύο κλάδων του μαθήματος (πρωτότυπο και μετάφραση). Το Πρωτότυπο αποδείχτηκε οικείο στους εκπαιδευτικούς. Το μεταφρασμένο κείμενο αποδείχτηκε πιο σύνθετη διαδικασία, χρειαζόταν άλλη προετοιμασία, άλλο σχεδιασμό, τα οποία ήταν για τους φιλολόγους πρωτόγνωρα (Φ. Κακριδής).
3. Σε αυτό το πλαίσιο, το θέμα της διδασκαλίας των ΑΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά άλλους συντάκτες του περιοδικού είναι κυρίως ζήτημα μεθοδολογικό, κατά άλλους είναι ζήτημα παιδαγωγικό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο ένας παραβλέπει την οπτική του άλλου.

δ. Ως προς τον τρόπο αξιολόγησης

1. Διαπιστώνεται διαφορά μεταξύ της φιλοσοφίας των ΑΠ και του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών, ειδικά στις Γενικές (Πανελλαδικές) εξετάσεις.

Με μια ευρύτερη οπτική, η μελέτη των σχολίων και των άρθρων της *Νέας Παιδείας* έδειξε ότι η μακρά παράδοση του μαθήματος συνδέεται με την ιδεολογική διάσταση που απέκτησαν τα ΑΕ στην εκπαίδευση. Η ανάλυση των κειμένων του περιοδικού έδειξε ότι αυτή η διελκυστίνδα εξακολουθεί να υφίσταται σε όλη την υπό εξέταση περίοδο, απηχώντας την ιδεολογική και πολιτική διάσταση του θέματος.

Η *Νέα Παιδεία* ως η φωνή της Μεταρρύθμισης στηρίζει με σχόλια και άρθρα των συνεργατών της τον *ιστορικό* τύπο προβολής και υποδοχής των ΑΕ στην εκπαίδευση, αποτυπώνοντας τη θέση μιας μεγάλης, προοδευτικής, μερίδας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι κατά καιρούς, με δεδομένες τις ευρύτερες πολιτικές εξελίξεις, δεν υπήρξε ο αντίπαλος, συντηρητικός, λόγος (ο *δογματικός* τύπος προβολής και

υποδοχής των ΑΕ), που συνδέει τα ΑΕ με το εθνικό αφήγημα περί υπεροχής και συνέχειας της ΑΕ Γλώσσας. Τα επιχειρήματα της πρώτης ομάδας εδράζονται στον παιδευτικό ρόλο των ΑΕ στην εκπαίδευση, συνιστώντας τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στις πρώτες τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μόνον από μετάφραση, προκειμένου να εμπεδωθεί η δημοτική γλώσσα (Μπαλάσκας, 1986). Τα επιχειρήματα της δεύτερης ομάδας εστιάζουν στον εθνικό - πολιτισμικό ρόλο των ΑΕ, προτάσσοντας τον γλωσσικό σκοπό του μαθήματος και τα δομολειτουργικά στοιχεία της γλώσσας.

Αρχαία Ελληνικά: τα σχολικά βιβλία

Τα σχόλια και τα άρθρα της *Νέας Παιδείας* επικεντρώνονται:
α. Στις σημαντικές εκδόσεις στην ιστορία του μαθήματος. Ειδικότερα,

1. Στο βιβλίο *Αρχαία Ελληνικά* των Χ. Κεφαλίδη & Α.Β. Μουμτζάκη για την Α΄ Λυκείου (1979-1986), διότι ταυτίστηκε με τη Μεταρρύθμιση στο Γυμνάσιο και την κατάργηση των ΑΕ από το Πρωτότυπο. Το συγκεκριμένο βιβλίο όμως ήταν υποχρεωμένο να υπηρετήσει τη γλωσσική στόχευση του μαθήματος και συνεπώς την τεράστια γραμματικοσυντακτική ύλη.
2. Στα βιβλία *Η ελληνική γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα* για τις Α΄, Β΄ & Γ΄ Γυμνασίου και η μετέπειτα αναμόρφωσή τους *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα* για τις αντίστοιχες τάξεις, διότι σηματοδοτούν την επιστροφή των ΑΕ από Πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και την ακύρωση της Μεταρρύθμισης στο υπό εξέταση θέμα.
3. Στα βιβλία της Α΄ & Β΄ τάξης του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (*Αρχαία Ελληνικά - Εισαγωγή στο Αρχαίο Ελληνικό λόγο & Ανθολόγιο Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*), διότι εισηγούνται ένα διαφορετικό τρόπο διάταξης της ύλης στην Α΄ Λυκείου από τα πλησιέστερα στα απώτερα χρονολογικά κείμενα ή σε μεταφρασμένα στη Β΄ τάξη (κύρια και βοηθητικά) κείμενα, οργανωμένα σε μείζονες θεματικές ενότητες.
4. Στα σχολικά βιβλία που εντάχθηκαν στο έργο ΓΛΩΣΣΑ, διότι διαπιστώνεται ότι αυτά τα βιβλία συνδυάζουν την ύλη με τη μέθοδο, συμβαδίζοντας με τα ΑΠ - curricula και τις αρχές του ΕΠΠΣ.
5. Στα σχολικά βιβλία του Γυμνασίου του 2006-2007, διότι επιχείρησαν να ακολουθήσουν το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα Σπου-

δών. Άλλα από αυτά εισηγούνται καινοτομίες για το μάθημα της ΑΕ Γραμματείας (π.χ. *Αρχαία Ελλάδα. Ο τόπος και οι άνθρωποι (Ανθολόγιο) Β΄ Γυμνασίου· Ελένη* του *Ευριπίδη, Γ΄ Γυμνασίου*) και άλλα (π.χ. *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα* και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου) συνιστούν για το μάθημα της ΑΕ Γλώσσας συντηρητικές αναδιπλώσεις.

β. Στις συγγραφικές καινοτομίες

Οι συνεργάτες του περιοδικού ως συγγραφικές καινοτομίες προκρίνουν:

1. Τα βιβλία της *Α΄ & Β΄ τάξης του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου*, για λόγους που ήδη καταγράφηκαν.
2. Το βιβλίο *Αρχαία Ελλάδα. Ο τόπος και οι άνθρωποι (Ανθολόγιο) Β΄ Γυμνασίου* (πρώτη έκδοση 2000, επανέκδοση από άλλους συγγραφείς το 2006). Η καινοτομία βρίσκεται στο γεγονός πως για πρώτη φορά εισάγεται στην εκπαίδευση ένα σχολικό βιβλίο που επιχειρεί να «ανοίξει» έναν γόνιμο διάλογο με το παρελθόν και να «μιλήσει» για τον τρόπο ζωής των ανθρώπων τότε, επικαιροποιώντας τη γνώση.
3. Το βιβλίο για την *Ελένη* του *Ευριπίδη, Γ΄ Γυμνασίου* (2006), διότι προτείνει μια νέα φιλοσοφία, μια νέα διερευνητική προσέγγιση στη διδασκαλία της δραματικής ποίησης, η οποία αφήνει περιθώρια προσωπικής ανάγνωσης από την πλευρά του μαθητή, και διότι είναι λειτουργική η οργάνωση του διδακτικού υλικού σε δισέλιδα

γ. Στην επιλογή και τον αριθμό των κειμένων.

Η επιλογή των κειμένων ακολουθεί συνήθως τον κλασικό κανόνα για κείμενα της αττικής διαλέκτου. Αρνητικό κρίνεται από τους συντάκτες του περιοδικού το γεγονός ότι στη διάρκεια όλων των ετών η Πολιτεία προσπαθεί να συμπεριλάβει στα σχολικά βιβλία των ΑΕ αποσπάσματα όσο το δυνατόν περισσότερων κειμένων από τη γραμματεία της κλασικής αρχαιότητας, με συνέπεια να «φορτώνεται» δυσβάσταχτα το καθημερινό πρόγραμμα εκπαιδευτικών και μαθητών.

δ. Στη δομή των βιβλίων

Οι συντάκτες επισημαίνουν ότι τα σχολικά βιβλία των ΑΕ διακρίνονται για τη σταθερή συνήθως δομή τους. Η σταθερή όμως δομή των βιβλίων για περισσότερα από 40 χρόνια συνιστά υπέρβαση στην ιστορία του μαθήματος, που δείχνει να μην συνυπολογίζονται οι αλλαγές που έγιναν αυτό το χρονικό διάστημα στην κοινωνία και την εκπαίδευση.

ε. Στη μορφή των βιβλίων

Σε ό,τι αφορά τη μορφή των σχολικών βιβλίων οι συντάκτες του περιοδικού αναγνωρίζουν την προσπάθεια, ειδικά από το έργο ΓΛΩΣΣΑ και έπειτα, να συστοιχεί η διδακτέα ύλη με τον πραγματικό χρόνο μαθήματος, ώστε να αποφευχθεί ο μαξιμαλισμός των προσδοκώμενων στόχων. Επίσης, με την πάροδο των ετών βελτιώνεται η εικαστική επιμέλεια των βιβλίων και η εικονογράφηση ως ένα οργανικό - λειτουργικό μέρος της διδασκαλίας.

Σχολική Ιστορία: τα Αναλυτικά Προγράμματα

Με βάση τα συναφή σχόλια και άρθρα της *Νέας Παιδείας* συνάγονται τα εξής:

α. Ως προς τους στόχους των ΑΠ

Τα ΑΠ Ιστορίας παρουσιάζουν επαναληψιμότητα στη σκοποθεσία. Στη *Νέα Παιδεία* δημοσιεύονται αρκετές φορές σχόλια και άρθρα στα οποία διατυπώνεται ως αίτημα η σύνταξη ενός σύγχρονου ΑΠ Ιστορίας.

β. Ως προς το περιεχόμενο των ΑΠ

Τα ΑΠ Ιστορίας είναι στάσιμα στο περιεχόμενό τους - παρά τις αλλαγές που επιχειρήθηκαν - και ακολουθούν σταθερά τη σπειροειδή διάταξη της ύλης. Κάθε απόπειρα μετατόπισης της διδακτικής προσέγγισης από τη σπειροειδή επαναληπτική αφήγηση (όπως πρότειναν το ΠΣ του 2011/2012 και ο Σκουλάτος, ήδη από το 1984) και την στείρα αποστήθιση γεγονότων σε προσανατολισμούς, οι οποίοι εμπεριέχουν αλλαγές στους στόχους, στα περιεχόμενα, στις διδακτικές προσεγγίσεις και τα μέσα, συνιστά δυνάμει απειλή.

Τα ΑΠ Ιστορίας μέχρι το 1998 είναι παραδοσιακά και συνήθως αποτελούν καταλόγους συνοπτικών διαγραμμάτων δεσμευτικών για τον εκπαιδευτικό. Μετά το 1998 (ΕΠΠΣ) έχουν τη μορφή Curriculum, προγράμματα με σαφές περιεχόμενο, «κλειστά» όμως σε ό,τι αφορά τα περιθώρια αυτενέργειας των εκπαιδευτικών.

Ιστορία: τα σχολικά βιβλία

α. Τα σχολικά βιβλία που συγκέντρωσαν τα περισσότερα σχόλια ή άρθρα ήταν: Η Ιστορία του Ανθρώπινου Γένους στην Α΄ Λυκείου του Λ. Σταυριανού και η Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου

στη Γ΄ Λυκείου του Γ. Κόκκινου. Το πρώτο διδάχτηκε στα σχολεία από το 1984/1985 έως το 1990, οπότε και αποσύρθηκε, έχοντας αποσπάσει θετικές και αρνητικές κριτικές. Το δεύτερο (το σχολικό βιβλίο του Κόκκινου) αποσύρθηκε χωρίς καν να δοκιμαστεί στην τάξη, ενώ είχε εγκριθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Φαίνεται ότι λόγοι πολιτικοί - ιδεολογικοί παραμέρισαν τις θεσμικά και επιστημονικά κατοχυρωμένες διαδικασίες.

β. Συχνές είναι στο περιοδικό οι αναφορές για τα βιβλία των Σκουλάτου, Δημακόπουλου & Κόνδη, Ιστορία νεότερη και σύγχρονη, Α, Β΄& Γ΄ τεύχος, τα οποία κατά γενική ομολογία καταγράφηκαν με θετικό τρόπο στη συνείδηση των εκπαιδευτικών. Το μεγάλο διάστημα παρουσίας τους στις τάξεις αποδεικνύει τον παραπάνω ισχυρισμό.

γ. Εισάγονται νέοι τίτλοι σχολικών βιβλίων Ιστορίας κυρίως στο Λύκειο, πέρα από τον παραδοσιακό τριμερή χωρισμό σε Αρχαία - Μεσαιωνική - Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία, που δείχνουν τη σχέση της σχολικής Ιστορίας με την επίσημη ιστοριογραφία. Στη διαδρομή αυτών των 44 χρόνων διαπιστώνεται ότι η ακαδημαϊκή Ιστορία με καθαρά εθνικό περιεχόμενο αρχίζει να υποχωρεί και αντικαθίσταται από τη μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών. Εισάγεται επίσης η προσέγγιση των πηγών όχι ως συμπλήρωμα αλλά ως μεθοδολογικό εργαλείο για την ουσιαστική κατανόηση του μαθήματος και της μεθόδου της ιστορικής επιστήμης.

δ. Αρκετά από τα βιβλία της σχολικής Ιστορίας είναι γραμμένα μόνον από «ειδικούς» επιστήμονες. Στον βαθμό που αυτό συμβαίνει συνιστά πρόβλημα, διότι, όπως εύστοχα παρατηρεί ο Μπαλάσκας, «οι ειδικοί συνήθως επιστήμονες, αγνοούν ή και αδιαφορούν για την ηλικία και την αντιληπτικότητα των μαθητών, για τη μαθησιακή γενικά και τη διδακτική διαδικασία» (Νέα Παιδεία, τ.93, 2000, σ. 8).

ε. Η κριτική των συντακτών της Νέας Παιδείας συχνά εστιάζει στη διδαξιμότητα του σχολικού βιβλίου, δηλαδή στη λειτουργία του βιβλίου ως διδακτικού-παιδαγωγικού εργαλείου στην τάξη.

στ. Στις ενότητες της τέχνης επιδιώκονται κατά βάση στόχοι γνωστικοί. Συνειδητά ή ασυνείδητα περιορίστηκε από τους συγγραφείς η επιδίωξη συναισθηματικών ή ψυχοκινητικών στόχων.

ζ. Η εξέλιξη στην εικονογράφηση είναι μία αλλαγή που αφενός ακολουθεί το πνεύμα των καιρών και του πολιτισμού της εικόνας αφετέρου ενισχύει την αντίληψη ότι η εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων Ιστορίας έχει διδακτική αξία.

η. Το εκπαιδευτικό υλικό ΠΕΜ (τα βιβλία Ιστορίας των γυμνασιακών τάξεων των μαθητών της μειονότητας στη Θράκη) είναι η αξιολογότερη ίσως προσπάθεια συγγραφής σχολικών βιβλίων Ιστορίας· πρόκειται για σχολικά εγχειρίδια που θα μπορούσαν να «περάσουν» και στις σχολικές τάξεις όλης της επικράτειας.

Δοκιμή σύνθεσης (Τα ΑΕ & η Ιστορία στο σχολείο)

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως έδειξαν τα πορίσματα της παρούσας μελέτης, τα μαθήματα της Ιστορίας και των ΑΕ είναι αρκούντως ιδεολογικά και αμιγώς βιβλιοκεντρικά. Προβλέπεται ένα σχολικό εγχειρίδιο σε κάθε τάξη που (πρέπει να) υπακούει σε ένα κεντρικά σχεδιασμένο ΑΠ, το οποίο ορίζει λεπτομερώς το περιεχόμενο και σε ένα βαθμό τη μέθοδο διδασκαλίας και την αξιολόγηση. Αυτό το ασφυκτικό πλαίσιο ευθύνεται για την παρουσίαση της Ιστορίας και των ΑΕ ως μίας ενιαίας και μοναδικής εθνικά επωφελούς αδιάσπαστης συνεχούς αφήγησης, στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία των μαθημάτων.

Μία σχολική Ιστορία όμως λιγότερο εθνοκεντρική, μία προσέγγιση του αρχαιοελληνικού κόσμου λιγότερο γλωσσική δεν απειλεί την εθνική μας ταυτότητα, δεν είναι γνώση επικίνδυνη. Αντίθετα είναι στέρεη βάση ενός σύγχρονου εθνικού αυτοπροσδιορισμού. Ανάλογα, δεν είναι υποβάθμιση των κλασικών σπουδών η απομάκρυνση από τον γραμματικοσυντακτικό προσανατολισμό και τον μαξιμαλισμό της διδασκόμενης ύλης που χαρακτηρίζει το μάθημα των ΑΕ. Δεν είναι ζητούμενο μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής η αρχαιογλωσσία ούτε ευρύτερα η γνώση της Ιστορίας των προγόνων μας είναι καλό να έχει προσκυνηματικό χαρακτήρα. Δεν (πρέπει να) έχουν σήμερα και τα δύο μαθήματα (ΑΕ & Ιστορία) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τους στόχους που είχαν τον 19ο και τον 20ό αιώνα στην πορεία διαμόρφωσης εθνικής συνείδησης και οργάνωσης του ελληνικού κράτους.

Σε έναν κόσμο που αλλάζει συνεχώς, που δεν είναι μονοδιάστατος αλλά διαρκώς μεταβαλλόμενος - όπως εξάλλου μεταβαλλόμενες είναι και η γλώσσα που μιλάμε και γράφουμε και η μνήμη που έχουμε για σημαντικές ανθρώπινες δράσεις - είναι προτεραιότητα να συνδυαστεί δυναμικά και αρμονικά το εθνικό με το διεθνικό και πολυπολιτισμικό.

Σε όλη τη διάρκεια της εξεταζόμενης ερευνητικής περιόδου φάνηκε ότι η Πολιτεία φοβάται την αλλαγή· φωτεινή εξαίρεση η Μεταρρύθμιση του 1976. Ο φόβος όμως της αλλαγής οδηγεί στη στασιμότητα και

η στασιμότητα σε μια εκπαιδευτική πολιτική ακυρωτική αλλαγών για την αρχαιοελληνική εκπαίδευση - χαρακτηριστικό παράδειγμα ο τρόπος επαναφοράς των ΑΕ από πρωτότυπο στο Γυμνάσιο το 1992-1993 - και διαχειριστική για την ιστορική εκπαίδευση - χαρακτηριστικά παραδείγματα η ατολμία και τελικά η άρνηση του υπουργείου και των επιτελικών οργάνων του να εφαρμόσουν, έστω πιλοτικά, τα ΠΣ του 2011/2012 και του 2018. Φαίνεται μάλιστα ότι η ευθύνη για τη στασιμότητα και την ατολμία του υπουργείου να ανανεώσει τα μαθήματα των ΑΕ & της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχει διακομματικές αναφορές.

Ολοκληρώνοντας και επιχειρώντας να αναδείξουμε τις προεξοχές της μελέτης, φαίνεται από τα πορίσματα της έρευνας ότι τα ΑΕ και η Ιστορία εγγράφονται στο σκληρό πυρήνα του εθνικού αφηγήματος, συνιστούν ένα είδος «ιερού» που δεν επιτρέπει παρεμβάσεις ουσίας. Η διαπίστωση αυτή εξηγεί και το μέγεθος των επιρροών που αυτά τα μαθήματα δέχτηκαν διαχρονικά από την πολιτική εξουσία. Επιρροές που διευκολύνονται ακόμη περισσότερο από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τον απόλυτο εναγκαλισμό της με την πολιτική και τα πολιτικά κόμματα.

Μοναδική εξαίρεση για τα ΑΕ ήταν η Μεταρρύθμιση του 1976 και προς αυτή την κατεύθυνση είναι ανάγκη να στραφεί η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Προς την κατεύθυνση της διδασκαλίας των αρχαιοελληνικών κειμένων από Μετάφραση. Εδώ μπορούν και πρέπει να γίνουν αλλαγές περισσότερες και καλύτερες. Η αποδοχή της Μετάφρασης στα ΑΕ είναι μια επιλογή παιδευτικά ωφέλιμη, δημοκρατική και λόγω των σύγχρονων διαπολιτισμικών συνθηκών περισσότερο από ποτέ αναγκαία. Στην Ιστορία, όταν επιχειρήθηκαν τολμηρές αλλαγές, αυτές δεν προχώρησαν (π.χ. το βιβλίο του Σταυριανού). Αυτό όμως δε σημαίνει ότι δεν κατατέθηκαν αξιόλογες προτάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να ενταχθούν σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό με προτεραιότητα πάντα, όπως έδειξε και η παρούσα μελέτη, τα σχολικά εγχειρίδια.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αβδελά, Έ. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο: Φραγκουδάκη, Ά. - Δραγώνα, Θ. (επ.). *Τι είν΄ ή Πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σσ. 27-45.

Αβδελά, Έ. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος .

Ασκούνη Ν. (1997). "Μια μακρά πορεία στο χρόνο…" : Οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της Γλώσσας. Στο Φραγκουδάκη, Ά. - Δραγώνα, Θ. (επ.). «Τι είν' *η πατρίδα μας;»*. Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σσ. 442-489.

Βαρμάζης, Δ. Ν. (1992). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης, Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*. Αφοί Κυριακίδη

Βώρος, Φ. (1988). «Περιπέτειες του μαθήματος της Ιστορίας στη Νεοελληνική Εκπαίδευση: η ιδεολογική χρήση του». Στο: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Σεμινάριο 9*, *Το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 214-234.

Κόκκινος, Γ. (1994). «Η αντίληψη για το έθνος και την εθνική συνείδηση στα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Στο: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Σεμινάριο 17*, *Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία*. ΠΕΦ, σσ. 151-160.

Λαμπράκη-Παγανού, Αλ. (1999). «Η ιστορία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών: σκοποί και στόχοι». Στο: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Σεμινάριο 19*, *Ο αρχαίος κόσμος στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Γρηγόρης, σσ. 12-27.

Λιάκος, Α. (1994). «Εθνικές θεωρίες και αμφιβολίες». Στο: ΠΕΦ, *Σεμινάριο 17*, *Εθνική Συνείδηση και Ιστορική Παιδεία*. ΠΕΦ, σσ. 28-37.

Μαρκιανός, Σοφ. (1984). «Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας». Στο: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Σεμινάριο 3, Ιστορία*. ΠΕΦ, σσ. 13-23.

Μαρωνίτης, Δ. (1976). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία: προβολή και υποδοχή της στην εκπαίδευση, Εισηγήσεις ΚΕΜΕ*. Εθνικόν τυπογραφείον.

Μαυροσκούφης, Δ. (1997). *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995), η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*. Αφοί Κυριακίδη

Mayring, Ph. (2000). «Qualitative content analysis». *Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*,1 (2), Art.20. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386

Μπαλάσκας, Κ. (1981). *Α΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης, Αναλυτικά Προγράμματα, Πρακτικά*, Αθήνα 13,14,15,16 Μάη, ΟΛΜΕ, σσ. 102-109

Μπαλάσκας, Κ. (1986). «Χρειάζεται η αρωγή τους στη γλωσσική ευδοκίμηση;». εφ. Ελευθεροτυπία, 24-11-1986

Μπονίδης, Κ. (2013). Η ανάλυση περιεχομένου ως μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο: Πουρκός, Μ. (επ.). *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού*. Ίων, σσ. 473-497.

Σκουλάτος, Β. (1984). «Το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση». Στο: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Σεμινάριο 3, Ιστορία*. ΠΕΦ, σσ. 24-29.

Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής γραμματείας και γλώσσας*. Μεταίχμιο.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο: Πυργιωτάκης, Γ. & Θεοφιλίδης, Χρ. (επ.). *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Πεδίο, σσ. 473-498.

Φραγκουδάκη, Ά.-Δραγώνα, Θ. (1997) (επ.). *«Τι είν΄η πατρίδα μας;», Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αλεξάνδρεια

Χρονοπούλου, Α. (2009). *Επιστημονικά εκπαιδευτικά περιοδικά στη Ελλάδα και εκπαιδευτική πολιτική (1977-2008). Μελέτη τεσσάρων περιπτώσεων* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτική Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/18310

Συγκριτική μελέτη των παιδαγωγικών «λόγων» στα προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης Δανίας, Τουρκίας και Ελλάδας

Αλέξανδρος Μόκιας
Υπ. Διδάκτορας, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
alexmok25@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχθούν οι προσεγγίσεις που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη, αναγνωρίζοντας την αλληλεπίδραση παιδαγωγικών «λόγων» για την επίτευξη ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για όλα τα παιδιά. Λαμβάνοντας υπόψιν ευρήματα της έρευνας PISA 2022, η εργασία εξετάζει τους παιδαγωγικούς «λόγους» που αναπτύσσονται στα προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης Δανίας, Τουρκίας και Ελλάδας, εστιάζοντας σε πέντε (5) θεματικούς άξονες (Εκπαιδευτική πολιτική, Περιεχόμενο, Μαθησιακές εμπειρίες και διδακτικές πρακτικές, Αξιολόγηση και Συνεργασία σχολείου και οικογένειας). Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι στο πρόγραμμα σπουδών της Δανίας κυριαρχεί ένας παιδαγωγικός «λόγος» που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική πολιτική δίνει έμφαση στην ένταξη, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και κριτική σκέψη στο περιεχόμενο, ενώ οι διδακτικές πρακτικές βασίζονται στο παιχνίδι και τις βιωματικές εμπειρίες με τον φυσικό κόσμο. Πρόσθετα, η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική με στόχο τη συνεχή πρόοδο και εξέλιξη των παιδιών. Τέλος, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας γίνεται αντιληπτή ως ισότιμη και υποστηρικτική. Αντίθετα, το πρόγραμμα σπουδών της Τουρκίας χαρακτηρίζεται από κρατική καθοδήγηση και εθνικο-ιδεολογικό πλαίσιο στην εκπαιδευτική πολιτική. Το περιεχόμενο και οι διδακτικές πρακτικές δίνουν έμφαση σε ικανότητες που οδηγούν περισσότερο σε γνωσιοκεντρικές προσεγγίσεις, ενώ η αξιολόγηση παρουσιάζεται ως γραφειοκρατική. Τέλος, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας προβλέπεται θεσμικά, δίχως να παρουσιάζονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για την επίτευξή της. Στο πρόγραμμα σπουδών της Ελ-

λάδας, η εκπαιδευτική πολιτική αναδεικνύει ότι η προσαρμογή ταυτίζεται με τη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Το περιεχόμενο, οι διδακτικές πρακτικές και η αξιολόγηση αναφέρονται στη διαμόρφωση εξειδικευμένων μαθησιακών ταυτοτήτων στο νηπιαγωγείο. Συμπερασματικά, υποστηρίζεται ότι είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι παιδαγωγικοί «λόγοι» με στόχο την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την καλλιέργεια βασικών γνώσεων και ικανοτήτων σε όλα τα παιδιά.

Λέξεις-κλειδιά: Ικανότητες 21ου αιώνα, Προσχολική Εκπαίδευση, παιδαγωγικοί «λόγοι», προγράμματα σπουδών.

Abstract

The purpose of this research is to highlight approaches that promote social justice by recognizing the interplay of pedagogical "discourses" aimed at achieving equitably high educational outcomes for all children. Taking into account findings from the PISA 2022 study, this paper examines the pedagogical "discourses" developed within the preschool curricula of Denmark, Turkey, and Greece, focusing on five (5) thematic axes: Educational Policy, Content, Learning Experiences and Teaching Practices, Assessment, and School-Family Collaboration. The results indicate that the Danish curriculum is dominated by a pedagogical "discourse" aiming at the holistic development of young children. Specifically, educational policy emphasizes inclusion, fostering creativity and critical thinking within the content, while teaching practices are grounded in play and experiential learning in the natural world. Additionally, assessment is formative, aiming for the continuous progress and development of the children. Finally, school-family collaboration is perceived as an equal and supportive partnership. Conversely, the Turkish curriculum is characterized by state direction and a national-ideological framework regarding educational policy. Content and teaching practices emphasize skills leading toward more knowledge-centered approaches, while assessment appears bureaucratic. Furthermore, while school-family collaboration is institutionally mandated, specific characteristics for its implementation are not presented. In the Greek curriculum, educational policy highlights that adaptation is synonymous with the child's learn-

ing trajectory. The content, teaching practices, and assessment focus on shaping specialized learning identities within the kindergarten. In conclusion, it is argued that investigating pedagogical "discourses" is crucial for strengthening the educational process to cultivate fundamental knowledge and skills in all children.

Λέξεις-κλειδιά: 21st century skills, Early Childhood Education, pedagogical «discourses», Curricula

Εισαγωγή

Αποτελέσματα διεθνών ερευνών αναδεικνύουν το στοιχείο ότι η συμμετοχή των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση έχει σημαντική επιρροή τόσο στη μαθησιακή τους εξέλιξη τα επόμενα σχολικά χρόνια όσο και στην επαγγελματική τους πορεία στην ενήλικη ζωή (OECD, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, υποστηρίζεται ότι η προσχολική εκπαίδευση είναι σημαντικό να συμβάλει στη διαμόρφωση μαθησιακών περιβαλλόντων, εστιάζοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσα από την καλλιέργεια δημιουργικών ικανοτήτων (Barnett, 2008; Γρόλλιος, 2005; Gardner, 2006).

Έτσι, τα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ), με την ευρεία έννοια των επίσημων κρατικών εγγράφων επιστημονικού και νομικού χαρακτήρα αφενός συγκροτούν το θεσμικό πλαίσιο καθορισμού και οργάνωσης των διδακτικών/μαθησιακών διαδικασιών κι αφετέρου διαδραματίζουν, σε συνάρτηση και άμεση διασύνδεση με τα σχολικά εγχειρίδια, καθοριστικό ρόλο στη σχολική πράξη και ολόκληρη τη σχολική ζωή των παιδιών (Βρεττός & Καψάλης, 2014). Ο ρόλος αυτός συνίσταται, γενικά, στην υποστήριξη της βασικής αποστολής της Εκπαίδευσης, ως κοινωνικού θεσμού επιφορτισμένου με το έργο της παροχής συστηματοποιημένης και μεθοδικά οργανωμένης από την πλευρά της Πολιτείας αγωγής και μάθησης στα παιδιά (Παπανδρέου κ.ά., 2014) με σκοπό να συμβάλλει στην ομαλή κοινωνικοποίηση και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, Κατ' αυτόν τον τρόπο η προοπτική που αναδύεται έγκειται στη διάπλαση των παιδιών σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες», (Καψάλης & Νημά, 2008; Μάγος, 2022; Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2011).

Από οντολογική άποψη, τα Π.Σ., ως κανονιστικά θεσμικά κείμενα, «αναγνωρισμένα από την Πολιτεία, σαφώς διατυπωμένα και κατά κανόνα

ιδεατά με την έννοια ότι προσβλέπουν σε ένα «δέον» που επιδιώκεται διά της εκπαίδευσης», συνιστούν έκφραση της επίσημης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και πολιτικής μιας κοινωνίας σε μια δοσμένη συγκυρία (Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016). Αναγνωρίζοντας τις κοινωνικές και οικονομικές επιρροές της συμμετοχής των μικρών παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση, διεθνείς οργανισμοί (The World Bank, 2018) προσδιορίζουν πολιτικές μέσα από έννοιες όπως λογοδοσία, ανταγωνισμός και «κουλτούρα ελέγχου» στην εκπαιδευτική διαδικασία (Apple 2008; Σιάτρας, 2016). Με άλλα λόγια, τα προγράμματα σπουδών δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη απαιτητικών μαθησιακών εμπειριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, συγκροτώντας προκαθορισμένες κοινωνικο-πολιτισμικές ταυτότητες που στηρίζονται σε διαδικασίες απομνημόνευσης και επανάληψης του περιεχομένου (Σιάτρας, 2016).

Από την έρευνα στο πεδίο της θεωρίας των αναλυτικών προγραμμάτων αναδεικνύονται «λόγοι» που διαμορφώνουν διαφορετικές νοηματοδοτήσεις μαθησιακών ταυτοτήτων στην παιδική ηλικία (Pechtelidis, 2021; Pechtelidis & Stamou, 2017). Στην κατεύθυνση αυτή, οι κυρίαρχοι «λόγοι» εστιάζουν σε προσεγγίσεις που επικεντρώνονται σε περιεχόμενο που αναγνωρίζεται ως αυστηρό και αντικειμενικό, το οποίο παραμένει σταθερό προϊόντος του χρόνου. Από την άλλη, οι εναλλακτικοί «λόγοι» προωθούν δημιουργικές και κοινωνικο-πολιτισμικά εμπλουτισμένες πρακτικές, εστιάζοντας στη συγκρότηση μαθησιακών ταυτοτήτων παιδιών που μπορούν να συμβάλουν στην ενδυνάμωση κοινωνικών αλλαγών μέσω της εκπαίδευσης (Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017; Παπανδρέου κ.ά., 2014). Λαμβάνοντας υπόψιν τα προηγούμενα, στόχος της εργασίας είναι να αναδειχθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των «λόγων» που αναπτύσσονται στα προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης (Bazzul, 2012; Siatras & Koumaras, 2013).

Μεθοδολογία

Η μελέτη επικεντρώνεται στη συγκριτική εξέταση Π.Σ. προσχολικής εκπαίδευσης κρατών που έλαβαν μέρος Programme for International Student Assessment (PISA) 2022 (OECD, 2023). Στην εν λόγω έκθεση υπογραμμίζεται ο ρόλος της ενίσχυσης της πρώιμης εκπαίδευσης στην εξέλιξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, στοχεύοντας στην εξασφάλιση ισότιμων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για όλα τα παιδιά (Γκόβαρης, 2013). Στο δείγμα της έρευνας συμπεριλαμβάνεται το πρόγραμμα σπου-

δών της Δανίας, που ως χώρα παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις στο PISA 2022, καθώς και τα προγράμματα σπουδών Τουρκίας και Ελλάδας που εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός αναφέρεται στην ποιοτική έρευνα, υιοθετώντας την τεχνική ανάλυσης περιεχομένου, με ερευνητικά ερωτήματα: Ποιοι «λόγοι» αναδεικνύονται από τη συγκριτική θεώρηση των Π.Σ. Δανίας, Ελλάδας και Τουρκίας; Ποια χαρακτηριστικά προγραμμάτων σπουδών διασφαλίζουν την ισότητα και την αριστεία στην προσχολική εκπαίδευση; Η επεξεργασία των στοιχείων εστιάζει στη διασύνδεση του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου» με τον «λόγο» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών (Μαυροκεφαλίδου & Σιάτρας, 2023; Μόκιας κ.ά., 2023), διακρίνοντας πέντε (5) επιμέρους κατηγορίες, όπως κωδικοποιούνται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: *Μεθοδολογικό εργαλείο κριτικής ανάλυσης του «λόγου» εντατικοποίησης του περιεχομένου στην προσχολική εκπαίδευση (βλ. Μόκιας κ.ά., 2023)*

«Λόγοι»	**Ελιτίστικες προσεγγίσεις**	**Κριτικές προσεγγίσεις**
«Λόγος» της εκπαιδευτικής πολιτικής	Ενίσχυση υφιστάμενου κοινωνικού και πολιτιστικού συστήματος	Ισότιμα υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα
«Λόγος» του περιεχομένου	Ακαδημαϊκό περιεχόμενο	Περιεχόμενο για τον πραγματικό κόσμο
«Λόγος» των μαθησιακών εμπειριών και διδακτικών πρακτικών	Παραδοσιακή, μετωπική και δασκαλοκεντρική πρακτική	Διαλογικές, συμμετοχικές και ομότιμες πρακτικές
«Λόγος» της αξιολόγησης	Αποτίμηση και διαπίστωση ακαδημαϊκών επιτευγμάτων	Αλληλεπιδραστική και ανατροφοδοτική παιδαγωγική πρακτική
«Λόγος» της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας	Μεταφορά εκπαιδευτικής διαδικασίας από το σχολείο στην οικογένεια	Αμοιβαία συνεργασία για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών

Συγκεκριμένα, ο «λόγος» της εκπαιδευτικής πολιτικής επικεντρώνεται στους θεμελιώδεις σκοπούς της προσχολικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας αλληλεπιδράσεις μεταξύ παραδοσιακών μοντέλων και της ολόπλευρης ανάπτυξης των μικρών παιδιών. Μέσω αυτής άλλωστε

προωθείται η ισότιμη ένταξη, αξιοποιώντας τα ενδιαφέροντά όλων των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017). Σχετικά με το περιεχόμενο, η διερεύνηση του «λόγου» εστιάζει στα γνωστικά πεδία των Π.Σ., υπογραμμίζοντας την αλληλεπίδραση του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου», που εισάγει εξειδικευμένες έννοιες, με τον «λόγο» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών, που διευκολύνει την εννοιολογική πρόσληψη και κατανόηση μέσω εμπειριών από το άμεσο περιβάλλον των παιδιών (Σιάτρας, 2016). Παράλληλα, ο «λόγος» για τις μαθησιακές εμπειρίες και διδακτικές μεθόδους αφορά στην παρεχόμενη εκπαίδευση και διαμόρφωση του παιδαγωγικού πλαισίου με βάση τις ανάγκες των παιδιών. Εδώ εντοπίζεται μια αντίθεση ανάμεσα σε αποκομμένες από το πλαίσιο δασκαλοκεντρικές πρακτικές και σε προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή των μικρών παιδιών (Ζάχου, 2022). Στον «λόγο» της αξιολόγησης, η ανάλυση εστιάζει στις διαδικασίες κατανόησης των εννοιών, εξετάζοντας τόσο τις τυποποιημένες μεθόδους αξιολόγησης όσο και τις βιωματικές ή αναστοχαστικές δράσεις που σέβονται τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών (Patton, 2021). Τέλος, ο «λόγος» σχολείου-οικογένειας, μελετά τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό κοινών δράσεων που αποσκοπούν στην ολιστική αποτύπωση της μαθησιακής ταυτότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, εξετάζονται στοιχεία που αναγνωρίζουν την οικογένεια ως συνυπεύθυνη για τη σχολική επιτυχία (Epstein, 2018), αλλά και παράγοντες που εστιάζουν στη δημιουργία υποστηρικτικών περιβαλλόντων για την ενίσχυση της δημοκρατικής πολιτότητας (Μπεαζίδου & Μπότσογλου, 2016; Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016; Χουλιάρα-Σιδερά, 2022).

Αποτελέσματα

Π.Σ. της Δανίας για την Προσχολική Εκπαίδευση

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η εκπαιδευτική πολιτική στο Π.Σ. της Δανίας εστιάζει στη συμμετοχή των μικρών παιδιών στη διαμόρφωση αποφάσεων που επηρεάζουν τη ζωή τους (π.χ. *«Τα παιδιά ηλικίας 2 και 4 ετών θα πρέπει να εισακούγονται και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, ως μέρος της διαδικασίας διαμόρφωσης του χαρακτήρα τους και της δημοκρατικής παιδείας»,* The Strengthened Pedagogical Curriculum [T.S.P.C.], 2020, σ. 17). Αυτή η θεώρηση μεταφράζεται σε παιδαγωγικές

πρακτικές συμμετοχής, από τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων μέχρι τη λήψη αποφάσεων σε θέματα της καθημερινότητας. Το παιδαγωγικό πλαίσιο προτάσσει την αξία των παιδικών κοινοτήτων, όπου η εμπειρική μάθηση, η ενσυναίσθηση και η συνεργασία θεωρούνται βασικά σημεία (π.χ. *«Κάθε μορφή παιχνιδιού, διαμόρφωσης και μάθησης θα πρέπει να λαμβάνει χώρα μέσα σε κοινότητες παιδιών»,* T.S.P.C., 2020, σ. 21).

Όσον αφορά στο περιεχόμενο, από την ανάλυση του Π.Σ., αναδεικνύονται έξι (6) θεματικοί άξονες (π.χ. *«Ολοκληρωμένη προσωπική ανάπτυξη», «Κοινωνική ανάπτυξη», «Επικοινωνία και γλώσσα», «Σώμα, αισθήσεις και κίνηση», «Φύση, υπαίθρια ζωή και φυσικά φαινόμενα», «Πολιτισμός, αισθητική και κοινότητα»,* T.S.P.C., 2020, σσ. 36-47), που διασυνδέονται μεταξύ τους. Ειδικότερα, κάθε άξονας συνοδεύεται από παιδαγωγικούς στόχους για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (π.χ. *«Το παιδαγωγικό περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να υποστηρίζει τα παιδιά στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους, στην εξερεύνηση και τη βίωση του εαυτού τους και των άλλων, με γνώριμους αλλά και νέους τρόπους* [...]», T.S.P.C., 2020, σ. 37). Ταυτόχρονα, το Π.Σ. φαίνεται να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη παιχνιδιών με στόχο την αποδοχή και αλληλεπίδραση, δίνοντας έμφαση στην ενσυναίσθηση, τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και τη δημοκρατική συνείδηση (π.χ. *«Το παιδαγωγικό περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να υποστηρίζει την ευεξία όλων των παιδιών, [...σ]τη συμμετοχή τους σε κοινωνικές ομάδες και [...] στη δημοκρατική διαμόρφωση»,* T.S.P.C., 2020, σ. 39).

Στον «λόγο» των μαθησιακών εμπειριών και διδακτικών πρακτικών, προκύπτει ότι η μάθηση αποτυπώνεται ως οργανική διαδικασία που ενσωματώνει τις αισθήσεις, τις σχέσεις, το σώμα και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (π.χ. *«Η μάθηση θα πρέπει να νοείται με την ευρεία έννοια και να συντελείται [...] μέσα από το παιχνίδι, τις σχέσεις, τις προγραμματισμένες δραστηριότητες και την εξερεύνηση της φύσης, καθώς και μέσα από την αντιμετώπιση προκλήσεων»,* T.S.P.C., 2020, σ. 19). Αυτή η ολιστική θεώρηση αποστασιοποιείται από παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις, τονίζοντας τη βιωματική και εμπειρική μάθηση. Το Π.Σ. της Δανίας φαίνεται να μετατοπίζει τη χρονική έκταση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος, καταργώντας τη διάκριση ανάμεσα σε «διδακτικό» και «μη διδακτικό» χρόνο, εδραιώνοντας συνεχόμενες παιδαγωγικές διαδικασίες, ακόμη και σε ρουτίνες όπως το ντύσιμο ή το φαγητό (π.χ. «Η μάθηση των παιδιών δεν περιορίζεται σε 90 λεπτά παιδαγωγικών δραστηριοτήτων το πρωί, αλλά συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας», T.S.P.C., 2020, σ. 23). Ακολούθως, το παιχνίδι αποκτά κεντρική σημασία ως διδακτική μεθοδολογία

(π.χ. *«Το παιχνίδι είναι πολύτιμο αυτό καθ' εαυτό και θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας»,* T.S.P.C., 2020, σ. 18), αναδεικνύοντας πως συμβάλλει στην ένταξη και ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά στον «λόγο» της αξιολόγησης, από την ανάλυση του Π.Σ. της Δανίας προκύπτει ότι η αξιολόγηση εστιάζει στο μαθησιακό περιβάλλον και όχι στο παιδί (π.χ. *«Το κάθε παιδί ξεχωριστά δεν θα πρέπει να αξιολογείται· το επίκεντρο της αξιολόγησης είναι η σχέση ανάμεσα στο παιδαγωγικό περιβάλλον μάθησης* [...]*»,* T.S.P.C., 2020, σ. 50). Αυτός ο διαχωρισμός είναι θεμελιώδους σημασίας, διότι η αξιολόγηση φαίνεται να εστιάζει στη δομή και όχι στο άτομο. Σημαντικό στοιχείο αυτής της προσέγγισης είναι ότι η αξιολόγηση δεν επικεντρώνεται στο παιδί, αλλά στη σχέση μεταξύ παιδαγωγικού περιβάλλοντος και τις επιδράσεις του στην ευημερία και στη μάθηση των παιδιών (π.χ. *«Η αξιολόγηση πρέπει να βασίζεται σε παιδαγωγικούς στόχους, περιλαμβάνοντας μια εκτίμηση της σχέσης ανάμεσα στο παιδαγωγικό περιβάλλον μάθησης του πλαισίου* [...]*»,* T.S.P.C., 2020, σ. 50). Αυτό σημαίνει ότι το προσωπικό αναλαμβάνει συλλογική ευθύνη να αναστοχάζεται και να αναπροσαρμόζει την εκπαιδευτική πρακτική, όχι με σκοπό να κατηγοριοποιήσει τα παιδιά, αλλά να ενισχύσει την ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτή η αναστοχαστική αξιολογική κουλτούρα επιτυγχάνεται μέσα από: α) την παιδαγωγική τεκμηρίωση, β) τις συστηματικές αναλύσεις, γ) τις συστηματικές παρατηρήσεις, και δ) τον διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών (π.χ. «[Π]ροσδιορισμός της αξιολόγησης μεταξύ του παιδαγωγικού μαθησιακού περιβάλλοντος και της ευημερίας, της μάθησης, της ανάπτυξης και της διαμόρφωσης των παιδιών», T.S.P.C., 2020, σ. 51).

Τέλος, όσον αφορά στον «λόγο» της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, από την ανάλυση του Π.Σ. της Δανίας προκύπτει ότι είναι απαραίτητη η ενσωμάτωση πόρων από την τοπική κοινότητα (π.χ. *«Το πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας θα πρέπει να εξετάζει τρόπους εμπλοκής της τοπικής κοινότητας -για παράδειγμα μέσω βιβλιοθηκών, μουσείων, αθλητικών δραστηριοτήτων και εγκαταστάσεων* [...]*με σκοπό την ενίσχυση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος μάθησης»,* T.S.P.C., 2020, σ. 29). Αυτή η διάσταση συνιστά μια κριτική προσέγγιση στην ιδέα του «ανοικτού» σχολείου, όπου ο παιδαγωγικός χώρος δεν είναι περιορισμένος, αλλά απλώνεται στην κοινωνία, ενσωματώνοντας την τοπική κοινότητα. Επίσης, από την ανάλυση του Π.Σ. φαίνεται ότι η συμβολή των γονέων είναι σημαντική, καθώς η συνεργασία σχολείου-οικογένειας δεν περιορί-

ζεται σε ενημερωτικό επίπεδο, αλλά συνιστά ουσιώδες μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, εμφανίζεται ένας «λόγος» που αναγνωρίζει ότι η ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζεται από το οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. «*Η καλή συνεργασία με τους γονείς εστιάζει στην ενίσχυση της ευεξίας και της μάθησης του παιδιού*», T.S.P.C., 2020, σ. 14). Στο Π.Σ. της Δανίας θεσμοθετείται ενεργή σχέση αμοιβαίας ευθύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και οικογένειες (π.χ. «*Θα πρέπει να καθίσταται σαφές ότι το παιδαγωγικό πρόγραμμα συνεργάζεται με τους γονείς για τη μάθηση των παιδιών*», T.S.P.C., 2020, σ. 24).

Π.Σ. Τουρκίας για την Προσχολική Εκπαίδευση

Όσον αφορά στον «λόγο» της εκπαιδευτικής πολιτικής, το Π.Σ. της Τουρκίας φαίνεται να λειτουργεί ως μηχανισμός καλλιέργειας εθνικής συνείδησης (π.χ. «*Εξηγείται ότι κάθε χώρα αντιπροσωπεύεται από μία σημαία και παρουσιάζεται η σημαία της δικής του χώρας*», Okul Öncesi Eğitim Programı [Ο.Ö.Ε.Ρ.], 2013, σ. 29). Επιπρόσθετα, φανερώνει την ύπαρξη συγκεκριμένης προσέγγισης για τα γεγονότα της ζωής του Ατατούρκ. Αυτό φαίνεται να ξεπερνά την απλή ιστορική γνώση και εντάσσει το περιεχόμενο στο πλαίσιο καλλιέργειας εθνικής συνείδησης (π.χ. «*Αναγνωρίζει τον Ατατούρκ και εξηγεί τη σημασία του για την τουρκική κοινωνία*», Ο.Ö.Ε.Ρ., 2013, σ. 23). Στην ίδια κατεύθυνση, τα μικρά παιδιά αναμένεται να αναλάβουν ενεργό ρόλο σε δραστηριότητες που συνδέονται με τη μνήμη του ιδρυτή του έθνους τους. Συνεπώς, η εκπαιδευτική πολιτική λειτουργεί ως μηχανισμός καλλιέργειας πολιτειακής νομιμοφροσύνης από την προσχολική ηλικία (π.χ. «*Αναλαμβάνει πρωτοβουλία και ευθύνη σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τον Ατατούρκ*», Ο.Ö.Ε.Ρ., 2013, σ. 29).

Στον «λόγο» του περιεχομένου, προκύπτει η διατύπωση ότι υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα σε εθνικές και παγκόσμιες αξίες (π.χ. «Το να αναγνωρίζουν τα παιδιά τις αξίες της κοινωνίας στην οποία ζουν και να υιοθετούν πολιτισμικές και οικουμενικές αξίες [...], είναι σημαντικό προκειμένου να διαμορφωθούν ως άτομα με αίσθημα ευθύνης», Ο.Ö.Ε.Ρ., 2013, σ. 17). Ωστόσο, από την ανάλυση φαίνεται ότι η πολιτισμική εκπαίδευση ξεκινά από την εθνική ταυτότητα, η οποία τίθεται ως προϋπόθεση για την αναγνώριση του άλλου (π.χ. «*Εξηγεί διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η επίτευξη αυτού του στόχου ξεκινά με τη γνωριμία του παιδιού με τον πολιτισμό της δικής του χώρας και συνεχίζεται με την παρουσίαση διαφορετικών πολιτισμών* [...] *εκπροσωπείται από μια σημαία και παρουσιάζεται η*

σημαία της δικής τους χώρας», Ο.Ö.Ε.Ρ., 2013, σ. 29). Το περιεχόμενο του προγράμματος δεν είναι ουδέτερο, καθώς οργανώνεται γύρω από μια κανονιστική παιδαγωγική λογική, όπου το παιδί νοείται ως «υπό διαμόρφωση ον» που πρέπει να καλλιεργηθεί σύμφωνα με κοινωνικά πρότυπα. Ο «λόγος» του περιεχομένου εντός του Π.Σ. είναι τεχνικός, συστηματικός, αλλά και ιεραρχικός. Μάλιστα, ακολουθείται μια συγκεκριμένη δομή όπου κάθε στόχος συνοδεύεται από μετρήσιμα δείγματα συμπεριφοράς (π.χ. «*Μαθησιακός Στόχος-Δείκτες-Επεξηγήσεις*», Ο.Ö.Ε.Ρ., 2013, σσ. 20-23).

Όσον αφορά τον «λόγο» των διδακτικών μεθόδων και μαθησιακών εμπειριών, από την ανάλυση προκύπτει ότι το Π.Σ. περιγράφει μια σειρά από μεθόδους που συνδυάζουν παρατήρηση, μίμηση και καθοδηγούμενη δράση. Οι μαθησιακές εμπειρίες περιγράφονται μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα που λειτουργούν ως πρότυπα διδακτικής πρακτικής (π.χ. «*Δίνει προσοχή σε αντικείμενα, καταστάσεις ή γεγονότα. Δείκτες: Εστιάζει στο αντικείμενο, την κατάσταση ή το γεγονός που απαιτεί προσοχή*[...]*την προσοχή*», Ο.Ö.Ε.Ρ., 2013, σ. 20). Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να έχουν διαχειριστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης μέσα από εκτενή καθοδήγηση, προτυποποίηση συμπεριφοράς των παιδιών και συνεχούς αξιολόγησης των επιτευγμάτων με αποτέλεσμα η θεώρηση ότι το παιδί πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο να λειτουργεί περισσότερο ως ρητορική (π.χ. «*[ο]εκπαιδευτικό[ς] οργανώνει το μαθησιακό περιβάλλον με τρόπο που να υποστηρίζει την ανάπτυξη, το ανανεώνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να παρακινεί το παιδί για εξερεύνηση και αξιοποιεί κρίσιμα περιστατικά*, προκειμένου να βοηθά κάθε παιδί να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους μέσα από [...] δραστηριότητες», Ο.Ö.Ε.Ρ., 2013, σσ. 13-14).

Σχετικά με τον «λόγο» της αξιολόγησης, από την ανάλυση παρατηρείται ότι η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως μηχανισμός μέτρησης της αποτελεσματικότητας (π.χ. «*Σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης, είναι εξαιρετικά σημαντικό να προσδιορίζεται ο βαθμός αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και διδακτικών δραστηριοτήτων*», Ο.Ö.Ε.Ρ., 2013, σ. 53). Επομένως, δεν φαίνεται να αναδεικνύει μια ανατροφοδοτική διάσταση, αλλά μια τεχνοκρατική αντίληψη, όπου η μάθηση ορίζεται μέσα από την παρακολούθηση και αποτίμηση (π.χ. «*Η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας*», Ο.Ö.Ε.Ρ., 2013, σ. 53). Αυτή η θεώρηση μετατρέπει τη διδασκαλία και μάθηση σε διαδικασία μετρησιμότητας, υπονομεύοντας τη βιωματική και δημιουργική διάσταση. Η ενότητα «*Αξιολόγηση της προσχολικής εκπαίδευσης*» (σσ. 53-56)

του Π.Σ. της Τουρκίας παρουσιάζει τρεις βασικούς άξονες: 1. Αξιολόγηση παιδιών, 2. Αξιολόγηση Π.Σ., 3. Αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευτικού. Αυτή η δομή δείχνει ότι το σύστημα αξιολόγησης δεν περιορίζεται στα παιδιά, αλλά εκτείνεται στο σύνολο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η αξιολόγηση μετατρέπεται σε εργαλείο λογοδοσίας, επιβάλλοντας μια λογική συνεχούς αποτίμησης (π.χ. «[...] ο εκπαιδευτικός περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τα παιδιά, το πρόγραμμα και τον ίδιο τον εαυτό του, βασιζόμενος στις πληροφορίες που έχει *καταγράψει καθ' όλη τη διάρκεια του μήνα στις ενότητες αξιολόγησης της καθημερινής εκπαιδευτικής ροής και στα έντυπα παρατήρησης της ανάπτυξης του παιδιού*», Ο.Ö.Ε.Ρ., 2013, σ. 50).

Τέλος, στον «λόγο» συνεργασίας σχολείου-οικογένειας υποστηρίζεται ότι η συνεργασία ορίζεται διοικητικά, μέσα από έντυπα, φόρμες και χρονοδιαγράμματα. Το σχολείο έχει οργανωτικό ρόλο, ενώ η οικογένεια καλείται να συμμορφωθεί με τη διαδικασία. Ενώ το Π.Σ. εμφανίζει τη δομή εμπλοκής της οικογένειας ως συμμετοχική, η ανάλυση του «λόγου» αναδεικνύει μια κατευθυντική προσέγγιση χωρίς ίχνος συμμετοχικής λογικής. Η φράση "θα πρέπει να διασφαλίζεται η συμπλήρωσή τους" δεν αφήνει περιθώρια ελαστικότητας, μετατρέποντας τη συνεργασία σε διοικητική εντολή. Χαρακτηριστική άλλωστε είναι η οδηγία εντός του Π.Σ., όπου η αλληλεπίδραση οριοθετείται χρονικά και εργαλειακά (π.χ. *Κατά τον μήνα έναρξης του σχολείου, θα πρέπει να καθοριστεί το χρονοδιάγραμμα [...] καθώς και για τις ομαδικές και ατομικές συναντήσεις. Επιπλέον, θα πρέπει να διασφαλιστεί η συμπλήρωση του "Εντύπου Προσδιορισμού Αναγκών Οικογενειακής Εκπαίδευσης" [...] [και] τα έντυπα που περιλαμβάνονται στον "Φάκελο Παρουσίασης του Σχολείου και Γνωριμίας με την Οικογένεια"*», Ο.Ö.Ε.Ρ., 2013, σ. 50). Πρόσθετα, η συμμετοχή της οικογένειας προγραμματίζεται παράλληλα με τους μαθησιακούς στόχους. Έτσι, η συνεργασία μετατρέπεται σε συνέχεια του σχολικού σχεδίου στο σπίτι με αποτέλεσμα να υποδηλώνεται μια επεκτατική παιδαγωγική λογική (π.χ. *«Με βάση τους μαθησιακούς στόχους που έχουν καθοριστεί για τον συγκεκριμένο μήνα, καταγράφονται οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν μαζί με τις οικογένειες, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο»*, Ο.Ö.ΕΡ., 2013, σ. 60).

Π.Σ. Ελλάδας για την Προσχολική Εκπαίδευση

Η ανάλυση των δεδομένων φανερώνει πως η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική προτάσσει σε επίπεδο διακηρυκτικού «λόγου» την ολόπλευρη ανά-

πτυξη των μικρών παιδιών (π.χ. «*Δημιουργεί συνδέσεις με τα περιβάλλοντα στα οποία ζει και δραστηριοποιείται το παιδί, με γνώμονα την προαγωγή της μάθησης, της ανάπτυξης και της ευημερίας του*», Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής [Ι.Ε.Π.], 2022, σ. 5). Ακολούθως, παρατηρείται μια προσκόλληση στο νηπιαγωγείο ως θεμέλιο για τη μελλοντική πρόοδο, γεγονός που δημιουργεί έναν διαχωρισμό από τις υπόλοιπες δομές προσχολικής φροντίδας (π.χ. «*Το νηπιαγωγείο εισάγει τα παιδιά στην πρώτη θεσμοθετημένη βαθμίδα της εκπαίδευσης [και] παρέχει ένα δυναμικό ξεκίνημα στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών, με μακροπρόθεσμα οφέλη για τα ίδια και την κοινωνία*», Ι.Ε.Π., 2022, σ. 5). Παράλληλα, από την ανάλυση του ελληνικού προγράμματος σπουδών φαίνεται να δίνεται βαρύτητα στην ενταξιακή προοπτική (π.χ. «*Το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και έχει ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωσή της χωρίς διακρίσεις, ενσωματώνοντας τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης*», Ι.Ε.Π., 2021, σ. 6). Ωστόσο, παρότι επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με την ταυτόχρονη καλλιέργεια της ενεργούς πολιτότητας (π.χ. «*Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι η ολόπλευρη -σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική- ανάπτυξη του παιδιού, η ευημερία του και η διαμόρφωση της ταυτότητας του δημοκρατικού πολίτη*», Ι.Ε.Π., 2022, σ. 7), εντούτοις η ομαλή ένταξη στο νηπιαγωγείο περιορίζεται συχνά σε μια αυστηρά γνωσιοκεντρική διάσταση (π.χ. «*Η διευκόλυνση των παιδιών [...] να διαχειριστούν τις σημαντικές αυτές μεταβάσεις που βιώνονται στο πλαίσιο της φοίτησης στο νηπιαγωγείο αποτελεί σημαντική παράμετρο για την προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον και την επακόλουθη μαθησιακή τους εξέλιξη*», Ι.Ε.Π., 2022, σ. 7).

Όσον αφορά στον «λόγο» του περιεχομένου, προκύπτει ότι ενθαρρύνεται η διαθεματική προσέγγιση στη διδακτική πράξη (π.χ. «Οι ικανότητες που εμπεριέχονται στην εργαλειοθήκη είναι εγκάρσιες και διαθεματικές, αναπτύσσονται σε όλα τα μαθησιακά πλαίσια και λειτουργούν συμπληρωματικά για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και ενισχυτικά για τον ρόλο τους ως πολιτών του έθνους και του κόσμου», Ι.Ε.Π., 2022, σ. 9). Εντούτοις, οι πληροφορίες δείχνουν πως η έννοια της ικανότητας εγκλωβίζεται σε αυστηρά οριοθετημένα μαθησιακά προφίλ (π.χ. «*Η έννοια της ικανότητας [...] χρησιμοποιείται ταυτόσημα με την έννοια της επάρκειας και αντιμετωπίζεται ως μία δυναμική διαδικασία [που ανταποκρίνεται] αποτελεσματικά στις μαθησιακές προκλήσεις*», Ι.Ε.Π., 2022, σ. 8). Αυτό αποδεικνύεται από το ότι οι δεξιότητες μοιάζουν να στοχεύουν στην αυριανή σχολική σταδιοδρομία των νηπίων παρά στην οικοδόμηση

βιωματικών εμπειριών στην καθημερινότητά τους (π.χ. *«Αν και η ανάπτυξη των ικανοτήτων έχει μία διά βίου προοπτική, η καλλιέργειά τους από την προσχολική ηλικία ενέχει σημαντικά πλεονεκτήματα για τη μετέπειτα εδραίωσή τους»*, Ι.Ε.Π., 2022, σ. 8). Υπό αυτό το πρίσμα, το Π.Σ. τείνει να προωθεί την κατασκευή εξειδικευμένων και ανταγωνιστικών ταυτοτήτων μάθησης, εισάγοντας ύλη που χωρίζεται σε διακριτά θεματικά πεδία (*π.χ. «Γλώσσα», «ΤΠΕ», «Προσωπική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη», «Κοινωνικές επιστήμες», «Μαθηματικά», «Φυσικές επιστήμες», «Τεχνολογία κατασκευών», «Κινητική αγωγή», «Τέχνες»*, Ι.Ε.Π., 2022, σσ. 27-109) και θέτοντας υψηλές προσδοκίες επίτευξης (π.χ. *« Να αναγνωρίζουν λεξιλόγιο* [...]*που συναντάται σε προφορικά κείμενα και σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια»*, ΙΕΠ., 2022, σ. 30).

Στον «λόγο» των μαθησιακών εμπειριών και διδακτικών πρακτικών, από την ανάλυση του ελληνικού Π.Σ. φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συγκροτούν το εκπαιδευτικό έργο με άξονα τη δυναμική συμμετοχή των νηπίων στις μαθησιακές δράσεις (π.χ. *«Οι νηπιαγωγοί προσφέρουν κατάλληλες ευκαιρίες, ώστε τα παιδιά με ποικίλους τρόπους να επικοινωνούν αυτά που σκέφτονται, αυτά που γνωρίζουν και αυτά που μπορούν να κάνουν»*, Ι.Ε.Π., 2022, σ. 6). Σε αυτό το πλαίσιο, το Π.Σ. προτάσσει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται την ετερογένεια των παιδιών, συνεκτιμώντας ότι το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον επηρεάζει την οικοδόμηση της γνώσης (π.χ. *«Οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται ενεργά τα παιδιά είναι αναπτυξιακά κατάλληλες όταν λαμβάνουν υπόψη τον ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού»*, Ι.Ε.Π., 2022, σ. 15). Κατ' αυτόν τον τρόπο, δίνεται προτεραιότητα σε συλλογικές διδακτικές πρωτοβουλίες που στοχεύουν στην παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης για όλους (π.χ. *«Η αρμονική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών εδραιώνει τη συνεργατική κουλτούρα του σχολείου, ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών»*, Ι.Ε.Π., 2022, σ. 23). Εντούτοις, διατυπώνεται η άποψη πως ενώ το πρόγραμμα διατείνεται ότι η έννοια της «διδασκαλίας» δεν ταιριάζει απόλυτα στη φύση της προσχολικής αγωγής (π.χ. *«Επισημαίνεται ότι η διδακτική πλαισίωση στο νηπιαγωγείο δεν ταυτίζεται με τη στενή χρήση του όρου διδασκαλία, όπως εφαρμόζεται σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης»*, Ι.Ε.Π., 2022, σ. 15), την ίδια στιγμή χρησιμοποιεί προσφωνήσεις όπως «μαθητής/τρια», προωθώντας μια λογική σχολειοποίησης (π.χ. *«Το νηπιαγωγείο εισάγει το παιδί στην υποχρεωτική εκπαίδευση και το βοηθά να διαμορφώσει σταδιακά την ταυτότητα «μαθητή» και «μαθήτριας»*, Ι.Ε.Π., 2022, σ. 7).

Από την ανάλυση του «λόγου» της αξιολόγησης στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών προκύπτει ότι η διαδικασία της αξιολόγησης ενισχύει τον αναστοχασμό γύρω από τις εκπαιδευτικές ενέργειες (π.χ. *«Έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα, στοχεύοντας στο να παράσχει τα κατάλληλα εργαλεία, ώστε όλοι όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία να αποκτούν σαφή εικόνα αναφορικά με το σημείο στο οποίο βρίσκεται η μαθησιακή πορεία, σε σχέση με τις εκάστοτε μαθησιακές επιδιώξεις»*, Ι.Ε.Π., 2022, σ. 25). Στο πλαίσιο αυτό, προκρίνεται η χρήση μέσων όπως η μεθοδική παρατήρηση και το portfolio, προκειμένου να διαμορφωθεί μια σφαιρική αντίληψη για την εξέλιξη των παιδιών (π.χ. *«Η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο έχει περιγραφικό χαρακτήρα και αξιοποιεί την παρατήρηση συμπληρωματικά με τον ατομικό φάκελο προόδου, καταγράφοντας την πορεία μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού»*, Ι.Ε.Π., 2022, σ. 25). Παράλληλα, τα αποτελέσματα δείχνουν να δίνεται βαρύτητα στην καλλιέργεια του αξιολογικού εγγραμματισμού, εστιάζοντας στον προσδιορισμό και την επαλήθευση των μαθησιακών κατακτήσεων των παιδιών (π.χ. *«αποσκοπεί [...] στην ανάπτυξη μιας ευρύτερης κουλτούρας αξιολόγησης, που ενισχύει τον αξιολογικό γραμματισμό όλων όσοι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία»*, Ι.Ε.Π., 2022, σ. 26).

Τέλος, όσον αφορά στον «λόγο» της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας κρίνεται ουσιώδες το σχολείο να θέτει παιδαγωγικούς σκοπούς που αναβαθμίζουν τη λειτουργία των μονάδων, συνυπολογίζοντας τις κλίσεις και τις απαιτήσεις των οικογενειών (π.χ. *«Οι νηπιαγωγοί προσαρμόζουν το πρόγραμμα και τις πρακτικές που εφαρμόζουν, ώστε να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών»*, Ι.Ε.Π., 2022, σ. 7). Στην κατεύθυνση αυτή, επιδιώκεται μια ισορροπημένη σύμπραξη που εγγυάται την καθολική πρόοδο των νηπίων, αναγνωρίζοντας παράλληλα την καθοριστική συμβολή των εκπαιδευτικών στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (π.χ. *«Οι νηπιαγωγοί, λόγω επαγγελματικής θέσης και εξειδίκευσης, έχουν τον βασικό ρόλο στην προαγωγή συνεργατικού κλίματος με τις οικογένειες»*, Ι.Ε.Π., 2022, σ. 23). Εντούτοις, η εξέταση του Π.Σ. υποδηλώνει μια κατάτμηση της παιδαγωγικής αποστολής του νηπιαγωγείου, αφού παρατηρείται μια «μετατόπιση» της μάθησης από τη σχολική αίθουσα στην οικία (π.χ. *«[οι εκπαιδευτικοί] προτείνουν στους γονείς ιδέες και δραστηριότητες με στόχο να ενισχύουν τη μάθηση των παιδιών στο σπίτι, προάγοντας τη «συνέχεια» των μαθησιακών τους εμπειριών»*, Ι.Ε.Π., 2022, σ. 23), με την προσδοκία οι κηδεμόνες να επωμιστούν πρόσθετα καθήκοντα στη μαθησιακή πορεία (π.χ. *«να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του νέου τους ρόλου ως γονείς μαθητών/τριών»*, Ι.Ε.Π., 2022, σ. 7).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στην εργασία διερευνήθηκαν οι «λόγοι» των Π.Σ. που αναφέρονται στην ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων στα μικρά παιδιά. Ειδικότερα, μελετήθηκαν οι σχέσεις, λειτουργίες και αλληλεπιδράσεις μεταξύ του αφηρημένου ακαδημαϊκού «λόγου» και του «λόγου» των καθημερινών πρακτικών εμπειριών μέσα από τη συγκριτική ανάλυση των Π.Σ. Δανίας, Τουρκίας και Ελλάδος. Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν οι «λόγοι» που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική, το περιεχόμενο, τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καλύπτοντας τομείς που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της μαθησιακής πορείας των μικρών παιδιών.

Στη Δανία, το Π.Σ. διακρίνεται για την παιδοκεντρική του προσέγγιση. Το παιδί αντιμετωπίζεται ως «ενεργός εξερευνητής», με την αυτενέργεια και την επαφή με τη φύση να αποτελούν προτεραιότητα. Η μάθηση δεν επιβάλλεται, αλλά αναδύεται οργανικά μέσω του παιχνιδιού, αποφεύγοντας την πρώιμη ακαδημαϊκή πίεση και ενισχύοντας τη δημιουργικότητα.

Αντιθέτως, το Π.Σ. της Τουρκίας χαρακτηρίζεται από υψηλή δόμηση και λειτουργεί προπαρασκευαστικά για το δημοτικό. Κυριαρχούν η τυποποίηση, η ενσωμάτωση πολιτισμικών αξιών και η συμμόρφωση σε κανόνες. Η έμφαση δίνεται στο «πρέπει» και στην επίτευξη σαφών στόχων, περιορίζοντας την ευελιξία και την ελεύθερη έκφραση των παιδιών.

Τέλος, στην Ελλάδα εντοπίζεται μια τάση «πρώιμης σχολειοποίησης», όπου τα μικρά παιδιά αντιμετωπίζονται ως «μαθητές». Το περιεχόμενο κατακερματίζεται σε εξειδικευμένα και συχνά αφηρημένα γνωστικά αντικείμενα, αποκομμένα από τα παιδικά βιώματα. Παρατηρούνται σημαντικές αντιφάσεις: ενώ διακηρύσσεται η παιδοκεντρικότητα και η διαμορφωτική αξιολόγηση, στην πράξη κυριαρχούν δασκαλοκεντρικές πρακτικές και υψηλές ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Παράλληλα, η συνεργασία με την οικογένεια στρεβλώνεται, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία μεταφέρεται άτυπα στο σπίτι, αναθέτοντας διδακτικούς ρόλους στους γονείς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Apple, W. M. (2008). *Επίσημη γνώση*. Επίκεντρο.

Βρεττός, Ι., & Καψάλης, Α. (2014). *Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Διάδραση.

Bazzul, J. (2012). Οι έννοιες του λόγου και της υποκειμενικότητας στη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων φυσικών επιστημών: Μια προσέγγιση με βάση το έργο του Michel Foucault. Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: *Έρευνα και Πράξη, 40-41*, 55-72.

Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. National Institute for Early Education Research.

Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2005) *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Βάνιας.

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2016). *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα: Ιστορικές διαδρομές και προοπτική*. Gutenberg.

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.

Ζάχου, Ε. (2022). Αναλυτικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο: Σκιαγραφώντας τον συντηρητικό μηχανισμό συγκρότησής του. Στο Γ. Γρόλλιος, Γ. Κατσιαμπούρα, Ε. Ντρενογιάννη, & Κ. Σκορδούλης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη: Πρακτικά 2ου πανελλήνιου συνεδρίου κριτικής εκπαίδευσης* (σσ. 73-76). Προπομπός.

Gardner, H. (2006). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο: μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού*. Ατραπός.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*.https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/

Καψάλης, Α., & Νημά, Ε. (2008). *Σύγχρονη Διδακτική*. Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Λυκομήτρου, Σ & Αυγητίδου, Σ. (2017). Διαλογικές πρακτικές προς μια συμμετοχική προσχολική εκπαίδευση: Ένα μοντέλο υποστήριξης των εκπαιδευτικών. *Διάλογοι Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, 3,* 69-96. http://dx.doi.org/10.12681/dial.14361

Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ: Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Gutenberg.

Μαυροκεφαλίδου, Ε, & Σιάτρας, Α. (2023). Ανάλυση νέων προγραμμάτων σπουδών «Μελέτη Περιβάλλοντος» προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής. Στο Κανταρτζή, Ε., & Φουργκατσιώτης, Α. (επιμ.). *Πρακτικά στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα* (τ. Γ' σσ. 214-225). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, www.ekedisy.gr

Μόκιας, Α., Σιάτρας, Α., & Μιχαλοπούλου, Α. (2023). Κριτική διερεύνηση της ενότητας «παιδί και θετικές επιστήμες» στο νέο πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής, 2023*(1), 223-244. https://doi.org/10.26248/edusci.v2023i1.1650

Μπεαζίδου, Ε., & Μπότσογλου, Κ. (2016). Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος "play with me". *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *9*(1), 155-181. https://doi.org/10.12681/jret.9109

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://cdniys.tarimorman.gov.tr/api/File/GetFile/463/KonuIcerik/1294/1642/DosyaGaleri/oo-egitim-program.pdf

Ministry of Children and Education. (2020). *The strengthened pedagogical curriculum: Framework and content*. Government of Denmark. https://frederiksbjergdagtilbud.aarhus.dk/media/53zeck0o/the-strengthened-pedagogical-curriculum.pdf

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

OECD. (2020). *Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/3990407f-en

Παπανδρέου, Μ., Καμπεζά, Μ. & Βελλοπούλου, Α. (2014) Η ανίχνευση των ιδεών των παιδιών στο νηπιαγωγείο για αντικείμενα που σχετίζονται με τον φυσικό κόσμο: Τεχνικές και σημαντικές διαδικασίες. Στο Π. Καριώτογλου & Π. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Φυσικές επιστήμες και περιβάλλον στην προσχολική εκπαίδευση: Αναζητήσεις και προτάσεις* (σσ. 157-176). Gutenberg.

Πεχτελίδης, Γ. (2020). Κοινά και εκπαιδευτικός ανασχηματισμός. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, *155*, 9-38. https://orcid.org/0000-0002-1424-4597

Patton, Q. M. (2021). *Η παιδαγωγική της αξιολόγησης* (Επιμέλεια: Θ. Καραλής). Ινστιτούτο Εργασίας, Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας.

Pechtelidis, I. (2021) A Crianca como Ator Social / The child as a social actor. In C. Tomas, G. Trevisan, M.J.L. de Carvalho & N. Fernandes (eds.), *Conceitos-chave emSociologia da Infancia. Perspetivas Globais / Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives* (pp. 51-58). UMinho Editora.

Pechtelidis, I., & Stamou, G. (2017). The "competent child" in times of crisis: a synthesis of Foucauldian with critical discourse analysis in Greek preschool curricula. *Palgrave Communication, 3*(17065), 1-11. https://doi.org/10.1057/palcomms.2017.65

Σιάτρας, Α. (2016). Επαναπροσδιορίζοντας την αριστεία στην εκπαίδευση: Από τη χαρισματικότητα και το ταλέντο στη διασφάλιση ισότιμων υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Στο Καρράς, Κ., Σακελλαρίου, Μ., Πεδιαδίτης, Α., & Δρακάκης, Μ. (Επιμ.), *Παιδαγωγική της χαράς, προς ένα αντισυμβατικό σχολείο, Pedagogy of happiness, towards an unconventional school* (σσ. 353-368). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε. /ΚΕΜΕΙΕΔΕ.

Siatras, A., & Koumaras, P. (2013, April). Science education as public and social wealth: The notion of citizenship from a European perspective. In D. Blades (Discussant), *Rethinking the citizen in science education: subjectivity, critical thinking, eco-justice, and equity.* Symposium conducted at 2013 International Conference of the American Educational Research Association, San Francisco, LA. https://eric.ed.gov/?id=ED543244

Τανακίδου, Μ., & Αυγητίδου, Σ. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: μια εκπαιδευτική παρέμβαση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *2*, 52-77. 10.12681/dial.10542

Χουλιάρα-Σιδερά, Π. (2022). Η γονεϊκή συμμετοχή/εμπλοκή για την επιτυχή μάθηση των παιδιών. *Culture-Journal of Culture in Tourism, Art & Education*, *2*(1). https://doi.org/10.26220/cul.4325

Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. (2011). Πολιτικές και μέτρα για την ένταξη όλων των παιδιών προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *10*, 40-56. http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos10/

World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise.* The World Bank.

Συγκριτική μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της «Λογοτεχνίας» στο Γυμνάσιο, με εστίαση στη αξιοποίηση του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού

Βικτωρία Μπαλντούκα
Υποψήφια Διδάκτωρ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
vi.baldouka@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μία συγκριτική μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του Γυμνασίου με εστίαση στο μάθημα της Λογοτεχνίας, όπως αυτά καταγράφονται ενδεικτικά στα ΦΕΚ από το 1997 έως το 2023. Η μελέτη έχει ως σκοπό να διερευνηθεί αν το «Ελληνικό Λαϊκό Παραμύθι» χρησιμοποιείται ως λογοτεχνικό είδος, στα πλαίσια του μαθήματος της Λογοτεχνίας ή αν προτείνονται άλλες θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, που συναρτώνται με το παραμύθι. Επιπλέον, γίνεται μία προσπάθεια να εντοπιστούν τα θεματικά πεδία, οι θεματικές ενότητες και οι άξονες γνωστικού περιεχομένου σε συνδυασμό με τους στόχους και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της εκάστοτε θεματικής, η οποία περιλαμβάνει την ανάγνωση του παραμυθιού. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω διερευνήθηκαν οι ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται μέσα στα αναλυτικά προγράμματα και αν αυτές συμπεριλαμβάνουν το ελληνικό λαϊκό παραμύθι.

Αναλυτικά, η μελέτη εστιάζει στις εξής παραμέτρους: εντοπισμός του ΦΕΚ στο οποίο έχει δημοσιευθεί Αναλυτικό Πρόγραμμα (Πρόγραμμα Σπουδών) και της ηλεκτρονικής μορφής του (ψηφιοποιημένο ή με σάρωση εικόνας) στο Εθνικό Τυπογραφείο www.et.gr , Τάξη Γυμνασίου στην οποία αναφέρεται, Θεματικά πεδία, Θεματικές ενότητες (Άξονες Γνωστικού περιεχομένου), Προσδοκόμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (Μαθησιακοί Στόχοι: γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες), ενδεικτικές προτεινόμενες δραστηριότητες, συγκεκριμένη αναφορά και ανάλυση του Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας (ή άλλου γλωσσικού μαθήματος), σαφής αναφορά σε συγκεκριμένο ελληνικό λαϊκό παραμύθι (ή άλλο, σχετικό με το παραμύθι, κείμενο), παρουσίαση

δομημένου Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) ανά θεματική ενότητα ή εβδομάδα διδασκαλίας ή απλή περιγραφή της διδακτέας ύλης και των μαθησιακών στόχων.

Από την έρευνα προέκυψε ότι είναι περιορισμένη η παρουσία του όρου «ελληνικό λαϊκό παραμύθι» στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα. Αυτό όμως δεν πρέπει να εκληφθεί ως ένδειξη μειωμένης διδακτικής σημασίας. Αντίθετα, η ουσιαστική συγγένεια του παραμυθιού με τον «μύθο» και γενικότερα με τη «μυθοπλασία», όροι που συναντώνται συχνά στα Αναλυτικά Προγράμματα που εντοπίστηκαν σε ΦΕΚ, αποδεικνύει ότι μπορεί να αξιοποιηθεί εξίσου αποτελεσματικά για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Το παραμύθι ενσωματώνει δομικές, θεματικές και πολιτισμικές λειτουργίες που υποστηρίζουν πλήρως τις απαιτήσεις των Κωδίκων που χρησιμοποιήθηκαν στην εργασία, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια τόσο των λογοτεχνικών όσο και των συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Έτσι, η αξιοποίησή του στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο μπορεί να εμπλουτίσει ουσιαστικά τη διδακτική πρακτική, προσφέροντας στους μαθητές ένα προσιτό, πολιτισμικά φορτισμένο και παιδαγωγικά δυναμικό πλαίσιο για την κατανόηση της λογοτεχνίας. Μέσα από αυτήν τη διδακτική αξιοποίηση του «ελληνικού λαϊκού παραμυθιού», η λογοτεχνική εμπειρία των μαθητών γίνεται πιο ολιστική, πιο προσιτή και βαθύτερα συνδεδεμένη με την ελληνική πολιτισμική παράδοση.

Λέξεις-κλειδιά: Αναλυτικά προγράμματα, λογοτεχνία, λαϊκό παραμύθι, Γυμνάσιο

Abstract

In the present study, a comparative analysis of Junior High School curricula is undertaken, focusing on the subject of Literature, as exemplified in the Government Gazette (FEK) from 1997 to 2023. The aim of the study is to investigate whether the "Greek Folk Tale" is employed as a literary genre within the framework of the Literature course, or whether other fundamental concepts of an interdisciplinary approach, related to the fairy tale, are proposed. Additionally, an effort is made to identify the thematic fields, thematic units, and knowledge content axes in conjunction with

the objectives and expected learning outcomes of each thematic unit that includes the reading of the fairy tale. In connection with the above, the indicative activities proposed within the curricula are also examined to determine whether they incorporate the Greek folk tale.

Specifically, the study focuses on the following parameters: identification of the FEK in which a Curriculum (Study Program) has been published and its electronic format (digitized or scanned) on the National Printing Office website (www.et.gr); the Junior High School grade to which it refers; thematic fields; thematic units (Knowledge Content Axes); expected learning outcomes (Learning Objectives: knowledge, skills, attitudes, and values); indicative proposed activities; detailed reference and analysis of the Curriculum for the subject of Literature (or another language subject); explicit reference to a specific Greek folk tale (or another text related to the fairy tale); and presentation of a structured Curriculum per thematic unit, per teaching week, or a simple description of the teaching material and learning objectives.

The research revealed that the presence of the term "Greek folk tale" in official curricula is limited. However, this should not be interpreted as an indication of reduced pedagogical significance. On the contrary, the essential affinity of the fairy tale with the "myth" and, more broadly, with "fictional storytelling"—terms frequently encountered in the Curricula identified in the FEK—demonstrates that it can be equally effectively utilized to achieve learning objectives. The fairy tale incorporates structural, thematic, and cultural functions that fully support the requirements of the Codes used in this study, contributing to the development of students' literary, emotional, and cognitive skills. Thus, its integration into the teaching of Literature in Junior High School can substantially enrich pedagogical practice, offering students an accessible, culturally rich, and pedagogically dynamic framework for understanding literature. Through this educational utilization of the "Greek folk tale," students' literary experience becomes more holistic, more accessible, and more deeply connected to the Greek cultural tradition.

Key words: curricula, literature, folk tale, Junior High School

Εισαγωγή

Το παραμύθι, ως θεμελιώδες είδος της προφορικής παράδοσης και της παιδικής λογοτεχνίας, κατέχει κομβική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία, χάρη στη βαθιά παιδαγωγική του λειτουργία. Η δύναμή του να διατυπώνει συμβολικά τις ανθρώπινες εμπειρίες, να επεξεργάζεται φόβους και επιθυμίες, αλλά και να προσφέρει πρότυπα συμπεριφοράς, το καθιστά πολύτιμο εργαλείο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών. Όπως επισημαίνει ο Bettelheim (1976), το παραμύθι βοηθά το παιδί να αντιμετωπίσει εσωτερικές συγκρούσεις και υπαρξιακές αγωνίες μέσω της συμβολικής ταύτισης με τους ήρωες, προσφέροντας ασφάλεια και ελπίδα για υπέρβαση των δυσκολιών. Παράλληλα, η κοινωνιολογική και ιδεολογική διάσταση του παραμυθιού, όπως την αναλύει ο Zipes (2002), το παρουσιάζει ως κείμενο που μεταδίδει πολιτισμικές αξίες και κοινωνικούς ρόλους, βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο μέσα από ένα πρίσμα συλλογικά διαμορφωμένων νοημάτων.

Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού επεκτείνεται σε πολλαπλά επίπεδα. Συναισθηματικά, λειτουργεί ως μέσο ενσυναίσθησης, αυτορρύθμισης και συγκινησιακής έκφρασης, επιτρέποντας στα παιδιά να ονοματίσουν και να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους (Bettelheim, 1976). Κοινωνικά, καλλιεργεί τη συνεργασία, την κατανόηση κοινωνικών κανόνων και την ενίσχυση της συλλογικότητας, όπως επισημαίνει και ο Αυδίκος (1997), ο οποίος τονίζει ότι οι αφηγήσεις αναδεικνύουν ηθικές αξίες και κοινωνικά πρότυπα μέσα από τους κώδικες της λαϊκής παράδοσης. Στο γνωστικό επίπεδο, το παραμύθι συμβάλλει στην ανάπτυξη της αφηγηματικής σκέψης, της λογικής ακολουθίας και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, ενώ βοηθά τα παιδιά να αναγνωρίσουν μοτίβα, σύμβολα και αρχετυπικές δομές, κάτι που αναλύει διεξοδικά ο Μερακλής (2012) στη μελέτη του για το λαϊκό παραμύθι.

Στη γλωσσική και φιλολογική αγωγή, το παραμύθι αποτελεί βασικό μέσο καλλιέργειας του προφορικού και γραπτού λόγου. Ο Μαλαφάντης (2015) υπογραμμίζει ότι ο επαναληπτικός του ρυθμός, η τυπική δομή και το πλούσιο λεξιλόγιο δημιουργούν ιδανικό υπόβαθρο για γλωσσική καλλιέργεια και σταδιακή εξοικείωση με τη λογοτεχνία. Επίσης, η μελέτη των συμβάσεων της αφήγησης, των χαρακτήρων και των μορφολογικών στοιχείων του παραμυθιού καλλιεργεί φιλολογικές δεξιότητες και συμβάλλει στη διαμόρφωση κριτικών αναγνωστών (Αναγνωστόπουλος, 1999).

Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και των γλωσσικών μαθημάτων στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Στο Δημοτικό, η αφήγηση, η δραματοποίηση και η αναδιήγηση ενισχύουν τον προφορικό λόγο και τη φαντασία ενώ ασκήσεις δημιουργικής γραφής, όπως η αλλαγή τέλους ή η δημιουργία νέων χαρακτήρων, ενισχύουν τη γλωσσική έκφραση (Ντοροπούλου, 2010). Στο Γυμνάσιο, η διδασκαλία μπορεί να εστιάσει στην ανάλυση συμβόλων, στην εξέταση πολλαπλών παραλλαγών του ίδιου παραμυθιού, αλλά και στην κριτική προσέγγιση των κοινωνικών και ιδεολογικών μηνυμάτων, κάτι που συναντάται και στις αναλύσεις του Zipes (2002) και του Αυδίκου (1997). Οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν τη σχέση λαϊκού και λογοτεχνικού παραμυθιού, να εντοπίσουν αφηγηματικές τεχνικές και να συγκρίνουν διαφορετικές εκδοχές, καλλιεργώντας έτσι κριτική σκέψη και φιλολογική ωριμότητα. Ο Μαλαφάντης υπογραμμίζει τη σημαντική θέση του παραμυθιού στη σχολική λογοτεχνική αγωγή, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση της αναγνωστικής εμπειρίας, στη διαπολιτισμική κατανόηση και στην ανάπτυξη της φαντασίας (Μαλαφάντης, 2015). Όπως σημειώνει ο Δεγερμεντζίδης (2011), το παραμύθι συνιστά προνομιακό χώρο συνάντησης του παιδιού με τον κόσμο της φαντασίας αλλά και της λογοτεχνίας, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη δόμηση της αναγνωστικής του ταυτότητας. Γι' αυτό και η συστηματική ενσωμάτωσή του στο σχολικό πρόγραμμα αποτελεί αναντικατάστατη πρακτική για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να προσδιορίσει τόσο εάν το ελληνικό λαϊκό παραμύθι, ως λογοτεχνικό είδος, εντάσσεται στα επίσημα προγράμματα σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας, όσο και σε ποιο βαθμό καλύπτει τα κριτήρια και τις κατευθύνσεις που προβλέπει το εκπαιδευτικό πλαίσιο για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος στο Γυμνάσιο.

Περιγραφή της ερευνητικής μεθόδου

Η συστηματική ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια αξιόπιστη και ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδο για την ερευνητική μελέτη κειμένων, καθώς επιτρέπει την αντικειμενική, διαφανή και αναπαραγώγιμη διερεύνηση θεμάτων, μοτίβων και νοηματικών σχέσεων στο υλικό που εξετάζεται. Ως μέθοδος, στοχεύει τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική αποτύπωση του περιεχομένου, προσφέροντας ένα ενιαίο πλαίσιο με το

οποίο ο ερευνητής μπορεί να προσεγγίσει με συστηματικό τρόπο ακόμη και σύνθετα λογοτεχνικά είδη, όπως τα παραμύθια. Η εφαρμογή της στο πεδίο της παιδικής λογοτεχνίας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση των θεματικών, των αφηγηματικών τεχνικών και των παιδαγωγικών στοιχείων που καθιστούν το παραμύθι κατάλληλο εργαλείο για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Η συστηματική ανάλυση, σύμφωνα με τους Krippendorff (2018) και Neuendorf (2017), βασίζεται στην αυστηρή οριοθέτηση του ερευνητικού ερωτήματος και στην επιλογή ενός σαφώς προσδιορισμένου δείγματος, στοιχείο που διασφαλίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων.

Στο πλαίσιο της διερεύνησης της διδακτικής αξιοποίησης των παραμυθιών, το ερευνητικό ερώτημα επικεντρώνεται στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών εκείνων που καθιστούν το παραμύθι λειτουργικό στη σχολική πράξη. Τα παραμύθια διαθέτουν πλούσιο συμβολισμό, επαναληπτικές δομές και αφηγηματικά μοτίβα που επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ερμηνείας και κριτικής σκέψης, ενώ η παιδαγωγική τους διάσταση έχει ήδη αναδειχθεί στη βιβλιογραφία από μελετητές όπως ο Bettelheim (1976), ο Zipes (2002) και, στον ελληνικό χώρο, ο Μαλαφάντης και η Μουλά (Μαλαφάντης, 2015 και Μαλαφάντης & Μουλά, 2021).

Κεντρικό στοιχείο της μεθόδου αποτελεί η επιλογή της μονάδας ανάλυσης και η ανάπτυξη ενός πλήρους κωδικολογίου. Η ανάλυση που ακολουθεί την κωδικοποίηση περιλαμβάνει τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική διάσταση. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να συνδεθεί με παιδαγωγικές εφαρμογές που συζητούν η Ντοροπούλου (2010) και ο Αναγνωστόπουλος (1999) για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Η εφαρμογή της συστηματικής ανάλυσης περιεχομένου στα παραμύθια μπορεί να οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα για τη σχολική πράξη. Η εξαγωγή κωδικών που αφορούν τη δυνατότητα δραματοποίησης, την ενίσχυση της δημιουργικής γραφής ή την ανάπτυξη δεξιοτήτων ερμηνείας συμβάλλει στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που ενσωματώνουν το παραμύθι στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Τα παραμύθια, με τη σαφή δομή, την πληθώρα μοτίβων και την ελκυστικότητα που παρουσιάζουν για τους μαθητές, προσφέρουν ευκαιρίες για καλλιέργεια της αναγνωστικής ανταπόκρισης, της ενσυναίσθησης, της κριτικής σκέψης και της γλωσσικής ανάπτυξης. Το γεγονός αυτό έχει ήδη αναδειχθεί από την ελληνική βιβλιογραφία (Αναγνωστόπουλος, 1999; Μαλαφάντης, 2015; Ντοροπούλου, 2010) και επιβεβαιώνεται συστηματικά με την εφαρμογή

της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία επιτρέπει την τεκμηριωμένη σύνδεση του περιεχομένου των παραμυθιών με στοχευμένες διδακτικές πρακτικές.

Η συστηματική ανάλυση περιεχομένου συνιστά ένα ισχυρό ερευνητικό εργαλείο για τη μελέτη της δυνατότητας αξιοποίησης των παραμυθιών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Μέσω της συνδυαστικής χρήσης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, της προσεκτικής κωδικοποίησης και της ερμηνευτικής τεκμηρίωσης, η μέθοδος καταδεικνύει με σαφήνεια πώς τα παραμύθια, με έμφαση στα ελληνικά λαϊκά παραμύθια, μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση πλούσιων διδακτικών εμπειριών, στην ενίσχυση της λογοτεχνικής παιδείας και στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προωθεί την κριτική και δημιουργική σκέψη. Η συγκλίνουσα βιβλιογραφία (Bettelheim, 1976; Krippendorff, 2019; Neuendorf, 2017; Zipes, 2002) υποστηρίζει ότι το παραμύθι δεν αποτελεί απλώς αφηγηματικό είδος, αλλά ένα πολυδύναμο παιδαγωγικό μέσο που μπορεί, μέσω της συστηματικής μελέτης του, να αναδειχθεί σε βασικό εργαλείο της σύγχρονης διδασκαλίας της Λογοτεχνίας.

Η συστηματική ανάλυση περιεχομένου ξεκινά με τον καθορισμό του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων. Ακολουθεί η επιλογή και οριοθέτηση του υλικού. Σε αυτή τη φάση καθορίζονται η μονάδα δειγματοληψίας (π.χ. κεφάλαιο, σχόλιο), η μονάδα καταγραφής (π.χ. λέξη, έννοια, θέμα) και η μονάδα περιβάλλοντος, δηλαδή το ευρύτερο πλαίσιο που προσδίδει νόημα σε κάθε παρατηρούμενο στοιχείο.

Στη συνέχεια αναπτύσσεται το σύστημα κατηγοριοποίησης (coding scheme). Οι κατηγορίες που ορίζονται πρέπει να είναι σαφείς, αμοιβαία αποκλειόμενες, ολοκληρωμένες και θεωρητικά θεμελιωμένες. Για να υποστηριχθεί η συνέπεια στην εφαρμογή τους, δημιουργείται ο οδηγός κωδικοποίησης (codebook), ο οποίος περιλαμβάνει τους ορισμούς των κατηγοριών, παραδείγματα κωδικοποίησης και λεπτομερείς οδηγίες που διασφαλίζουν την ομοιομορφία μεταξύ των κωδικοποιητών.

Σημαντικός κώδικας, είναι ο κώδικας των λογοτεχνικών στόχων, ο οποίος αφορά τις οδηγίες των Α.Π. για την ανάπτυξη λογοτεχνικής πρόσληψης, την καλλιέργεια της αναγνωστικής ανταπόκρισης και την εξοικείωση των μαθητών με ποικίλα λογοτεχνικά είδη. Η Neuendorf (2017) υπογραμμίζει ότι τέτοιοι κώδικες οφείλουν να είναι σαφείς και να επιτρέπουν τη σύγκριση διαφορετικών κειμένων. Στην περίπτωση της λογοτεχνίας, κώδικες σχετικοί με τους διδακτικούς στόχους επιτρέπουν την αποτύπωση του τρόπου με τον οποίο τα Α.Π. αντιλαμβάνονται τη λογοτεχνία ως μορφή τέχνης, ως μέσο κριτικής σκέψης ή ως φορέα αξιών.

Ένας δεύτερος κεντρικός κώδικας αφορά τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνονται στα Α.Π. για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Εδώ μπορεί να κωδικοποιηθεί η παρουσία μεθόδων όπως η αναγνωστική ανταπόκριση, η δημιουργική γραφή, η δραματοποίηση, οι ομαδοσυνεργατικές πρακτικές ή οι διαθεματικές συνδέσεις. Η θεωρία της λογοτεχνικής πρόσληψης (Iser, 1980; Rosenblatt, 1995) συνδέεται συχνά με τέτοια στοιχεία, τα οποία εμφανίζονται όλο και πιο συχνά στα σύγχρονα Α.Π., επιτρέποντας μια πιο ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην κατανόηση του κειμένου.

Επιπλέον, αναγκαίος είναι ο κώδικας των λογοτεχνικών ειδών και κειμενικών τύπων, ο οποίος καταγράφει ποια είδη και ποιες μορφές λόγου προτείνονται από το Α.Π. Η παρουσία παραμυθιών, διηγημάτων, ποιημάτων ή σύγχρονων πολυτροπικών κειμένων μπορεί να υποδηλώνει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές προτεραιότητες. Μελετητές όπως ο Zipes (2002), ο Bettelheim (1976) και ο Μερακλής (2012) έχουν δείξει ότι η επιλογή συγκεκριμένων ειδών, όπως το παραμύθι, συνδέεται με την επιδίωξη ανάπτυξης συμβολικής σκέψης, ηθικής κατανόησης και κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Συνεπώς, η καταγραφή της παρουσίας και της λειτουργίας των ειδών στα Α.Π. αποτελεί κρίσιμο μέρος της ανάλυσης.

Εξίσου σημαντικός είναι ο κώδικας των αξιών και στάσεων, ο οποίος αποτυπώνει τις κοινωνικο-πολιτισμικές και ηθικές διαστάσεις των Α.Π. Η λογοτεχνία συχνά εντάσσεται ως μέσο για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της δημοκρατικής συνείδησης και της κοινωνικής ευαισθησίας. Μελετητές όπως ο Αυδίκος (1997) και ο Αναγνωστόπουλος (1999) έχουν τονίσει ότι τα λογοτεχνικά κείμενα λειτουργούν ως φορείς πολιτισμικών αξιών και ως αφετηρίες για την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών.

Στο επόμενο στάδιο εφαρμόζεται με συνέπεια το coding scheme στο υλικό μελέτης, ώστε να εξαχθούν ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία. Έπειτα πραγματοποιείται η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Τα κωδικοποιημένα δεδομένα οργανώνονται, παρουσιάζονται σε πίνακες ή γραφήματα και ερμηνεύονται σε σχέση με τις αρχικές θεωρητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τέλος, διατυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας, επισημαίνονται οι περιορισμοί της μελέτης και προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντική διερεύνηση. Με τον τρόπο αυτό, η συστηματική ανάλυση περιεχομένου παρέχει μια ολοκληρωμένη και δομημένη διαδικασία που επιτρέπει την αντικειμενική εξερεύνηση.

Στο Σχήμα 1 απεικονίζονται διαγραμματικά τα στάδια της εφαρμογής της συστηματικής ανάλυσης περιεχομένου για τη μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, η οποία εστιάζει στην αξιοποίηση του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού.

Σχήμα 1: *Στάδια εφαρμογής της συστηματικής ανάλυσης περιεχομένου για τη μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, η οποία εστιάζει στην αξιοποίηση του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού*

Καθορισμός ερευνητικών ερωτημάτων

Στο πρώτο στάδιο εφαρμογής της μεθόδου, που αφορά τον καθορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων, τίθενται τα θεμελιώδη ερωτήματα βάσει των οποίων θα καθοδηγηθεί ολόκληρη η αναλυτική διαδικασία. Στην παρούσα έρευνα, ο στόχος είναι να εξεταστεί ο ρόλος του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού στο πλαίσιο των Α.Π. του Γυμνασίου. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής: (α) Στα Α.Π. προτείνεται το ελληνικό λαϊκό παραμύθι ως κειμενικό είδος για τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο; (β) Το ελληνικό λαϊκό παραμύθι καλύπτει τα χαρακτηριστικά που ταξινομούνται στα Α.Π. του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο;

Η διατύπωση των ερωτημάτων αυτών επιτρέπει τη στοχευμένη διερεύνηση τόσο της παρουσίας του συγκεκριμένου λογοτεχνικού είδους στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών, όσο και της συμβατότητάς του με τα κριτήρια και τους άξονες που ορίζονται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Εντοπισμός του υλικού μελέτης, δηλαδή των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο που έχουν αναρτηθεί στο Εθνικό Τυπογραφείο από το 1997 έως το 2023

Για τον εντοπισμό του υλικού μελέτης της εργασίας πραγματοποιήθηκε συστηματική αναζήτηση στα Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ) του Εθνικού Τυπογραφείου για την περίοδο 1997–2023. Η διαδικασία βασίστηκε στη χρήση πολλαπλών όρων και φράσεων που σχετίζονται με τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, με στόχο την πλήρη ανίχνευση όλων των επίσημων κανονιστικών κειμένων. Χρησιμοποιήθηκαν όροι όπως «Αναλυτικά Προγράμματα Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο», «Προγράμματα Σπουδών Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο», «Αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της Λογοτεχνίας», «Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση», αλλά και συναφείς διατυπώσεις, όπως «Οδηγίες διδασκαλίας Λογοτεχνίας», «Πλαίσιο διδασκαλίας λογοτεχνικών κειμένων» και «Ρυθμίσεις για το μάθημα της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση».

Παράλληλα, ενσωματώθηκαν στην αναζήτηση όροι που σχετίζονται ειδικότερα με το αντικείμενο της έρευνας, όπως «παραμύθι», «ελληνικό λαϊκό παραμύθι» και «μυθοπλασία», είτε ως μεμονωμένες λέξεις είτε σε συνδυασμό με τους προηγούμενους όρους των προγραμμάτων σπουδών. Ενδεικτικά χρησιμοποιήθηκαν φράσεις όπως «παραμύθι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Λογοτεχνίας», «ελληνικό λαϊκό παραμύθι στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο», «μυθοπλασία στα Προγράμματα Σπουδών της Λογοτεχνίας», «λογοτεχνικά είδη και παραμύθι στο Γυμνάσιο», «διδακτική αξιοποίηση του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού», καθώς και «παραμύθι και μυθοπλασία στα Προγράμματα Σπουδών του Γυμνασίου». Η χρήση εναλλακτικών και ευρύτερων όρων, όπως «λαϊκή αφήγηση», «παραδοσιακή μυθοπλασία», «είδη μυθοπλασίας στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων» και «λογοτεχνικά είδη της προφορικής παράδοσης», συνέβαλε στην είσοδο όλων των πιθανών παραλλαγών που θα μπορούσαν να εμφανίζονται στα επίσημα κείμενα που έχουν αναρτηθεί

ως ΦΕΚ στο Εθνικό Τυπογραφείο και σχετίζονται με τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο.

Η συνδυαστική αξιοποίηση αυτών των λέξεων και φράσεων για το διάστημα 1997 έως 2023, επέτρεψε τον εντοπισμό τριών ΦΕΚ που αφορούν είτε τα γενικά προγράμματα Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο είτε ειδικότερα την παρουσία, τη διδακτική αξιοποίηση ή την ταξινόμηση του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού και των μυθοπλαστικών κειμένων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του Γυμνασίου, βλ. (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1999; Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021; Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2023). Με τον τρόπο αυτό διασφαλίστηκε η πληρότητα και η εγκυρότητα του υλικού που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη.

Κωδικοποίηση της ανάλυσης περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο

Η συστηματική ανάλυση περιεχομένου των Α.Π. διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, απαιτεί την ανάπτυξη ενός σαφώς δομημένου συστήματος κωδικοποίησης, το οποίο επιτρέπει την οργανωμένη, έγκυρη και επαναλήψιμη ανάλυση των δεδομένων. Το ακόλουθο σύνολο κωδίκων αποτελεί ένα ολοκληρωμένο codebook, διαμορφωμένο για τη διερεύνηση των διδακτικών στόχων, των μεθοδολογικών προσεγγίσεων, του περιεχομένου και των αρχών που διέπουν τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Κάθε κώδικας συνοδεύεται, συσχετίζεται και διερευνάται σε συνάρτηση με τις αναφορές στο «ελληνικό λαϊκό παραμύθι» ή/και με συναφείς όρους με βάση τη ρίζα μυθ-, όπως π.χ. «μύθος» και «μυθοπλασία».

Στη συγκεκριμένη εργασία, εστιάζοντας στην αναζήτηση απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διαμορφωθεί, το codebook περιλαμβάνει δύο κύριους κωδικούς. Τον Κώδικα Ι: Εργαλείο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας (με αντίστοιχες εκφράσεις συναφών νοηματικών συσχετίσεων) και τον Κώδικα ΙΙ: Εργαλείο καλλιέργειας δεξιοτήτων των μαθητών (με αντίστοιχες εκφράσεις συναφών νοηματικών συσχετίσεων).

Ο Κώδικας Ι περιλαμβάνει τέσσερις Υποκώδικες. Τον Υποκώδικα Ι.α: Στοιχείο του αφηγηματικού λόγου (με αντίστοιχες εκφράσεις συναφών νοηματικών συσχετίσεων), τον Υποκώδικα Ι.β: Θεματική κατηγορία διδασκαλίας (με αντίστοιχες εκφράσεις συναφών νοηματικών συσχετίσεων), τον Υποκώδικα Ι.γ: Εργαλείο ερμηνείας στη λογοτεχνική ανάλυση (με αντίστοιχες εκφράσεις συναφών νοηματικών συσχετίσεων) και τον

Υποκώδικα Ι.δ: Τα μυθοπλαστικά στοιχεία ως χαρακτηριστικά του κειμένου (με αντίστοιχες εκφράσεις συναφών νοηματικών συσχετίσεων).

Ο Κώδικας ΙΙ περιλαμβάνει έξι Υποκώδικες. Τον Υποκώδικα ΙΙ.α: Δεξιότητες κατανόησης και ερμηνείας κειμένου (με αντίστοιχες εκφράσεις συναφών νοηματικών συσχετίσεων), τον Υποκώδικα ΙΙ.β: Δεξιότητες σύγκρισης και διακειμενικότητας (με αντίστοιχες εκφράσεις συναφών νοηματικών συσχετίσεων), τον Υποκώδικα ΙΙ.γ: Δεξιότητες πολιτισμικής κατανόησης (με αντίστοιχες εκφράσεις συναφών νοηματικών συσχετίσεων), τον Υποκώδικα ΙΙ.δ: Γλωσσικές και υφολογικές δεξιότητες (με αντίστοιχες εκφράσεις συναφών νοηματικών συσχετίσεων), τον Υποκώδικα ΙΙ.ε: Δημιουργική και κριτική σκέψη (με αντίστοιχες εκφράσεις συναφών νοηματικών συσχετίσεων) και τον Υποκώδικα ΙΙ.στ: Συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη (με αντίστοιχες εκφράσεις συναφών νοηματικών συσχετίσεων).

Το ελληνικό λαϊκό παραμύθι, ο μύθος και γενικότερα η μυθοπλασία αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της ελληνικής πολιτισμικής παράδοσης και αναδεικνύονται σε εξαιρετικά χρήσιμα εργαλεία στο πλαίσιο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, όπως αυτή οργανώνεται στους Κώδικες Ι και ΙΙ του σύγχρονου Αναλυτικού Προγράμματος. Οι μορφές αυτές αφήγησης, που έχουν βαθιές ιστορικές και συμβολικές ρίζες, προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για ουσιαστική επαφή με τις δομές της αφήγησης, με τις αξίες της παράδοσης και με την ίδια τη λογοτεχνική διαδικασία παραγωγής νοήματος (Μερακλής, 2012).

Στο πλαίσιο του Κώδικα Ι, που αφορά το κείμενο ως αντικείμενο λογοτεχνικής διδασκαλίας, το ελληνικό παραμύθι και ο μύθος συνδέονται άμεσα με τον Υποκώδικα Ι.α, ο οποίος εστιάζει στα στοιχεία του αφηγηματικού λόγου. Η δομή του παραμυθιού —η γραμμική πλοκή, τα μοτίβα επανάληψης, οι στερεοτυπικοί χαρακτήρες, ο ρόλος του αφηγητή— επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίζουν εύκολα τα βασικά αφηγηματικά σχήματα (Αναγνωστόπουλος, 1999).

Ο Υποκώδικας Ι.β, που αφορά τη θεματική κατηγορία διδασκαλίας, βρίσκει στο παραμύθι και τον μύθο πλούσιο υλικό. Οι θεματικές της δοκιμασίας, της ενηλικίωσης, της δικαιοσύνης, της σχέσης ανθρώπου και υπερφυσικού, καθώς και οι αξιακές προεκτάσεις των παραδοσιακών αφηγήσεων, αποτελούν ιδανικό πεδίο διερεύνησης κοινωνικών και ηθικών προτύπων (Αυδίκος, 1997).

Στον Υποκώδικα Ι.γ, που αφορά την ερμηνεία του κειμένου, η συμβολική φύση του παραμυθιού και του μύθου ενισχύει τη δυνατότητα των μαθητών να εξασκούνται σε ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Τα παραμύθια

συχνά λειτουργούν ως κείμενα πολλαπλών επιπέδων, στα οποία το φαντασιακό στοιχείο αποκτά λειτουργικό ρόλο, ενώ οι μύθοι αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα πολιτισμικών αφηγήσεων με διαχρονικές ερμηνευτικές δυνατότητες (Ντοροπούλου, 2010).

Ο Υποκώδικας Ι.δ, που εξετάζει τα μυθοπλαστικά στοιχεία του κειμένου, αξιοποιεί το παραμύθι και τον μύθο ως παραδείγματα καθαρής μυθοπλασίας. Ο Μαλαφάντης και η Μουλά (2021) επισημαίνουν ότι η μελέτη της τυπολογίας των παραμυθιών βοηθά στον εντοπισμό των κανόνων που διέπουν την κατασκευή των φαντασιακών κόσμων.

Σχετικά με τον Κώδικα ΙΙ, που αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, το παραμύθι και ο μύθος αποκτούν ακόμη πιο ενεργό ρόλο. Στον Υποκώδικα ΙΙ.α, οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες κατανόησης και ερμηνείας, καθώς τα παραμύθια διαθέτουν σαφή και αναγνωρίσιμη δομή που διευκολύνει τον εντοπισμό αιτίων και αποτελεσμάτων, χαρακτήρων, κινήτρων και συμβολισμών (Δεγερμεντζίδης, 2011). Η αλληγορική φύση των μύθων συμβάλλει επίσης στην εμβάθυνση της ερμηνευτικής σκέψης.

Ο Υποκώδικας ΙΙ.β, που αναφέρεται στις δεξιότητες σύγκρισης και διακειμενικότητας, βρίσκει στο παραμύθι και τον μύθο πρόσφορο έδαφος για συσχετίσεις μεταξύ διαφορετικών εκδοχών του ίδιου μοτίβου ή μεταξύ παραδοσιακών και σύγχρονων λογοτεχνικών έργων. Η ευρεία διάδοση κοινών μοτίβων στην παγκόσμια παράδοση προσφέρει ευκαιρίες για διαπολιτισμικές και διακειμενικές συγκρίσεις.

Στον Υποκώδικα ΙΙ.γ, που αφορά την πολιτισμική κατανόηση, τα παραμύθια και οι μύθοι λειτουργούν ως πολιτισμικά τεκμήρια. Οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν πολιτισμικά σχήματα, έμφυλους ρόλους, κοινωνικούς κανόνες και παραδόσεις, ενισχύοντας τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία (Μερακλής, 2012).

Στον Υποκώδικα ΙΙ.δ, οι μαθητές καλλιεργούν γλωσσικές και υφολογικές δεξιότητες μέσα από την ανάλυση της γλώσσας του παραμυθιού με την προφορική και συχνά ρυθμική της μορφή και του μύθου με την πυκνότητα και σαφήνεια των εκφράσεών του. Η σύγκριση εκδοχών, η αναδιήγηση και η μετατροπή ύφους αποτελούν βασικές δραστηριότητες γλωσσικής ανάπτυξης. Στον Υποκώδικα ΙΙ.ε, το παραμύθι προσφέρει δυνατότητες για καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Η κριτική προσέγγιση των ρόλων και των αξιών που προβάλλονται στο παραμύθι υποστηρίζει την ανάπτυξη της αναστοχαστικής τους σκέψης (Ντοροπούλου, 2010).

Τέλος, ο Υποκώδικας ΙΙ.στ, που αφορά τη συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη, αναδεικνύει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα των παραμυθιών και των μύθων. Μέσα από τις δοκιμασίες των ηρώων, τους ηθικούς αγώνες και τη διαδικασία υπέρβασης δυσκολιών, οι μαθητές συνδέονται συναισθηματικά με τις αφηγήσεις, επεξεργάζονται φόβους, επιθυμίες και αξίες, και αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και ηθικό προβληματισμό (Αυδίκος, 1997).

Εφαρμογή των κωδικών στα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και ανάλυση των αποτελεσμάτων

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, όπως περιγράφεται στα εντοπισμένα Α.Π. (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1999; Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021; Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2023), βασίζεται στην κατανόηση της αφήγησης ως μιας δημιουργικής διαδικασίας που συνδυάζει γνώση, φαντασία, πολιτισμική μνήμη και προσωπική εμπειρία. Παρότι οι όροι «ελληνικό λαϊκό παραμύθι» και «μύθος» δεν ορίζονται πάντοτε ρητά ως αυτοτελείς κατηγορίες, η ουσία τους ενυπάρχει στην παιδαγωγική προσέγγιση των Α.Π. της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, καθώς εισάγουν ένα συνεκτικό πλαίσιο διδασκαλίας, στο οποίο οι όροι «μύθος», «μυθοπλασία» και «ελληνικό λαϊκό παραμύθι» (αν και δεν εμφανίζονται ρητά) εμπεριέχονται εννοιολογικά μέσα από διατυπώσεις που αναδεικνύουν τη σημασία της αφήγησης, της φαντασίας και της πολιτισμικής παράδοσης. Τα Α.Π. αναφέρονται σε κείμενα που αντλούν από τη λαϊκή προφορική παράδοση, όταν τονίζουν ότι η επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνία επιτρέπει στα «κείμενα λαϊκής σοφίας να αποτελέσουν εμπειρία ψυχαγωγική, ουσιαστική και δημιουργική». Η φράση αυτή δείχνει ότι το παραμύθι, αν και δεν κατονομάζεται ως «λαϊκό παραμύθι», θεωρείται σημαντικός άξονας για την εισαγωγή των μαθητών σε μορφές προφορικού αφηγηματικού λόγου. Η λογοτεχνία παρουσιάζεται ως χώρος όπου η πραγματικότητα αναπλάθεται μυθοπλαστικά, όπου ο άνθρωπος γίνεται κεντρικός άξονας μέσα από σύμβολα, μοτίβα και αφηγηματικές δομές που έχουν τις ρίζες τους στη λαϊκή αφήγηση και στη μυθική σκέψη. Όροι όπως «κείμενα λαϊκής σοφίας», «δημιουργική πράξη», «μυθοπλαστική απεικόνιση» και «ενεργοποίηση της φαντασίας» δείχνουν ότι τα χαρακτηριστικά του λαϊκού παραμυθιού και του μύθου αποτελούν θεμέλια της διδακτικής πρακτικής, ακόμη και όταν αυτά δεν ονομάζονται άμεσα.

Η σύνδεση με τον Κώδικα Ι, ο οποίος αφορά το λογοτεχνικό κείμενο ως εργαλείο διδασκαλίας, είναι προφανής. Στον Υποκώδικα Ι.α, που καλύπτει τα στοιχεία του αφηγηματικού λόγου (πλοκή, χρόνος, χώρος, οπτική γωνία, χαρακτήρες), το παραμύθι και ο μύθος αποτελούν εξαιρετικό υλικό, καθώς ενσαρκώνουν καθαρά παραδείγματα αφηγηματικών δομών. Οι μαθητές μέσω αυτών βλέπουν την αφήγηση στην πιο τυπική, καθαρή μορφή της, γεγονός που διευκολύνει την κατανόηση των μηχανισμών της λογοτεχνίας. Στον Υποκώδικα Ι.β, η θεματική διδασκαλία αντλεί άμεσα από τους κόσμους του μύθου και του παραμυθιού: φαντασία, περιπέτεια, ήρωες, υπέρβαση εμποδίων, ταυτότητα, ηθικές δοκιμασίες. Αυτές οι θεματικές δεν αποτελούν απλώς παιδικές ή «απλές» ιστορίες· είναι δομικά στοιχεία της ανθρώπινης κατανόησης του κόσμου και επομένως ιδανικά για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Υποκώδικας Ι.γ, που αφορά τη λογοτεχνική ερμηνεία, συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που ο μαθητής καλείται να διερευνήσει τα πολλαπλά επίπεδα νοήματος ενός κειμένου. Τα παραμύθια και οι μύθοι είναι ιδανικά για αυτό, γιατί κάτω από την επιφάνεια της αφήγησης βρίσκονται συμβολισμοί, αρχέτυπα, πολιτισμικές αξίες και κοινωνικά στερεότυπα. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον ενθαρρύνει τους μαθητές να ερμηνεύουν, να συζητούν και να κρίνουν, καθιστώντας την ανάλυση παραμυθιακών και μυθικών δομών ουσιαστικό τμήμα της καλλιέργειας της ερμηνευτικής τους ικανότητας. Ο Υποκώδικας Ι.δ, που αφορά τα μυθοπλαστικά στοιχεία, βρίσκει εφαρμογή στις αφηγήσεις που αντιμετωπίζουν την πραγματικότητα όχι ως δεδομένο αλλά ως πεδίο δημιουργικής ανασύνθεσης. Τα Α.Π. προτείνουν η λογοτεχνία να διδάσκεται ως διαδικασία μεταμόρφωσης της εμπειρίας, κάτι που αποτελεί την ουσία της μυθοπλασίας, άρα και του παραμυθιού.

Περνώντας στον Κώδικα ΙΙ, που αφορά την καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών, η συμβολή του παραμυθιού και του μύθου γίνεται ακόμη πιο εμφανής. Ο Υποκώδικας ΙΙ.α (κατανόηση και ερμηνεία κειμένων) ενισχύεται από την επαφή των μαθητών με αφηγήσεις που έχουν ξεκάθαρη δομή και αναγνωρίσιμη λογική. Στον Υποκώδικα ΙΙ.β, που αφορά τη σύγκριση και τη διακειμενικότητα, οι αφηγήσεις αυτές αποτελούν τον πιο πρόσφορο χώρο για συσχετισμούς: παραλλαγές του ίδιου παραμυθιού, διαφορετικές εκδοχές μύθων, συγκρίσεις με σύγχρονα κείμενα, μεταγραφές ή αναδιηγήσεις. Η πολιτισμική κατανόηση, στον Υποκώδικα ΙΙ.γ, στηρίζεται στην ιδέα ότι η λογοτεχνία αποτελεί φορέα πολιτισμού και μέσο επαφής με την πολιτισμική κληρονομιά. Ο Υποκώδικας ΙΙ.δ, που αφορά τις γλωσσικές και υφολογικές δεξιότητες, ενισχύεται μέσω της επαφής με

κείμενα όπου η γλώσσα λειτουργεί με τρόπο «παρεκκλίνοντα», δηλαδή πέρα από τη χρηστική λειτουργία της. Το παραμύθι προσφέρει στερεότυπες φράσεις, ρυθμικό λόγο, μορφές επανάληψης και προφορικές δομές, ενώ ο μύθος αποκαλύπτει διαφορετικούς τρόπους γλωσσικής αναπαράστασης αξιών και συμπεριφορών. Η δημιουργική και κριτική σκέψη, στον Υποκώδικα ΙΙ.ε, προωθείται μέσα από την αναγνώριση της λογοτεχνίας ως δημιουργικής διαδικασίας. Τέλος, ο Υποκώδικας ΙΙ.στ, που αφορά τη συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη, συνδέεται άμεσα με τις συμβολικές δοκιμασίες των ηρώων.

Συμπεράσματα

Συνολικά, τα Προγράμματα Σπουδών, αν και δεν αναφέρουν συχνά τον όρο «ελληνικό λαϊκό παραμύθι» ή τον «μύθο» ως ξεχωριστές κατηγορίες, υιοθετούν πλήρως τη λογική τους. Τα παραμύθια και οι μύθοι λειτουργούν ως θεμέλια της λογοτεχνικής διδασκαλίας, καθώς ενσωματώνουν την αφηγηματική δομή, τη συμβολικότητα, την πολιτισμική μνήμη και τον ηθικό στοχασμό που στοχεύουν να καλλιεργήσουν οι Κώδικες Ι και ΙΙ. Μέσα από τη μυθοπλαστική αναπαράσταση της πραγματικότητας, την ενεργοποίηση της φαντασίας και την ερμηνευτική διερεύνηση, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες κατανόησης, έκφρασης, κριτικής σκέψης και συναισθηματικής ωρίμανσης. Έτσι, ο μύθος και το παραμύθι, ακόμη και χωρίς να αναφέρονται ρητά, παραμένουν ζωντανά και αποτελεσματικά εργαλεία για την ανάπτυξη της λογοτεχνικής παιδείας και της συνολικής προσωπικής καλλιέργειας των μαθητών. Αυτό οφείλεται στο ότι το παραμύθι ενσωματώνει θεμελιώδη χαρακτηριστικά του μύθου και της μυθοπλασίας, έννοιες που αναφέρονται συστηματικά στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών και αποτελούν βασικούς άξονες της λογοτεχνικής διδασκαλίας.

Η σταθερή αφηγηματική του δομή, η καθαρότητα της πλοκής, οι αρχέτυποι χαρακτήρες και η συμβολική λειτουργία του το καθιστούν ισχυρό μοντέλο αφηγηματικού λόγου, πλήρως εναρμονισμένο με τις απαιτήσεις του Κώδικα Ι. Σύμφωνα με τον Μερακλή (2012) και τον Μαλαφάντη (2015), το παραμύθι λειτουργεί ως υπόδειγμα προφορικής αφήγησης που καταδεικνύει με απλό τρόπο τις βασικές αρχές αφήγησης, γεγονός που το καθιστά ιδανικό για τη διδασκαλία των στοιχείων του αφηγηματικού λόγου και την κατανόηση των μυθοπλαστικών μηχανισμών. Επιπλέον, ο πλούτος των θεμάτων και των αξιών που φέρει

συμβάλλει άμεσα στην κατανόηση των θεματικών κατηγοριών και των πολιτισμικών νοημάτων, όπως απαιτεί ο Υποκώδικας Ι.β (Αυδίκος, 1997).

Ταυτόχρονα, το παραμύθι υπηρετεί εξαιρετικά και τους στόχους του Κώδικα ΙΙ, μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων κατανόησης, ερμηνείας, διακειμενικότητας, πολιτισμικής εγγραμματοσύνης και δημιουργικής σκέψης. Η συμβολική του φύση επιτρέπει την ανάπτυξη ερμηνευτικών δεξιοτήτων (Αναγνωστόπουλος, 1999), ενώ οι πολλαπλές του εκδοχές και τα κοινά μοτίβα με άλλες λογοτεχνικές και καλλιτεχνικές μορφές διευκολύνουν τη διακειμενική προσέγγιση (Ντοροπούλου, 2010). Ο πολιτισμικός του χαρακτήρας προάγει την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης, αφού τα παραμύθια λειτουργούν ως φορείς συλλογικής μνήμης, πολιτισμικών αξιών και κοινωνικών αντιλήψεων (Μερακλής, 2012). Παράλληλα, η γλώσσα και το ύφος του προσφέρουν ευκαιρίες για γλωσσική διδασκαλία, ανάλυση εκφραστικών μέσων και παραγωγή λόγου. Τέλος, η επαφή των μαθητών με ηθικά διλήμματα, συμβολικούς αγώνες και διαδικασίες αυτογνωσίας, που διατρέχουν πολλές λαϊκές αφηγήσεις, προάγει τη συναισθηματική τους ωριμότητα και την ηθική τους ανάπτυξη, όπως επισημαίνει ο Δεγερμεντζίδης (2011).

Κατά συνέπεια, η απουσία του όρου λαϊκό παραμύθι από τα επίσημα κείμενα του προγράμματος δεν συνεπάγεται υποβάθμιση της παιδαγωγικής του αξίας. Αντίθετα, αποκαλύπτει την ανάγκη για συστηματικότερη αξιοποίησή του στο πλαίσιο των όρων «μύθος» και «μυθοπλασία», οι οποίοι κυριαρχούν στο πρόγραμμα αλλά εμπεριέχουν σε μεγάλο βαθμό τις λειτουργίες και τα χαρακτηριστικά του παραμυθιού. Το ελληνικό λαϊκό παραμύθι μπορεί έτσι να λειτουργήσει συμπληρωματικά και ενισχυτικά προς τις ήδη προβλεπόμενες κατηγορίες, προσφέροντας στους μαθητές ένα προσιτό, πλούσιο και πολιτισμικά θεμελιωμένο πεδίο για την ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων που προβλέπονται από τους Κώδικες Ι και ΙΙ. Με αυτόν τον τρόπο, η ένταξή του στη διδασκαλία της λογοτεχνίας όχι μόνο ευθυγραμμίζεται πλήρως με το πνεύμα του αναλυτικού προγράμματος, αλλά ενισχύει σημαντικά τον λογοτεχνικό γραμματισμό, τη δημιουργικότητα και την πολιτισμική ωριμότητα των μαθητών, υποστηρίζοντας μια ολιστική και ουσιαστική προσέγγιση της λογοτεχνικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1999). *Λαϊκή παράδοση και παιδί*. Καστανιώτης.
Αυδίκος, Ευ. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Οδυσσέας.
Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Knopf.
Δεγερμεντζίδης, Σ. (2011). *Μύθος και πολυτροπικότητα: σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της λογοτεχνίας*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, Ελλάδα.
Iser, W. (1980). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
Krippendorff, K. (2019). Content analysis: An introduction to its methodology (4th ed.). SAGE.
Μαλαφάντης, Κ. & Μουλά, Ε. (2021). *Από τη λογοτεχνία στην ψηφιακή μυθοπλασία*. Μένανδρος.
Μαλαφάντης, Κ. (2015). *Παραμύθι και κριτική παιδαγωγική*. Διάδραση.
Μερακλής, Μ. (2012). *Για το λαϊκό παραμύθι διδακτικές προσεγγίσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους*. Αθήνα: Πατάκης.
Ντοροπούλου, Μ. (2010). *Η συμβολή του παραμυθιού στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (εφαρμογή στην ΣΤ΄ Τάξη)*. (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα.
Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). SAGE.
Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association.
Zipes, J. (2002). *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. University Press of Kentucky.
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (1999). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, Β΄344/1999.
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Λογοτεχνίας των Α, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γυμνασίου. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, Β΄5871/2021.
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2023). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Λογοτεχνίας των Α, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γυμνασίου. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, Β΄694/2023.

Πολιτική Κοινωνικοποίηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» στη διαμόρφωση πολιτικής ταυτότητας

Χαρά Νικολάου
Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
nikolaou.chara@gmail.com

Περίληψη

Η πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη πολιτικής ταυτότητας και ενεργής πολιτειότητας από την παιδική ηλικία. Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα σχολικά εγχειρίδια λειτουργούν ως κύριοι φορείς μετάδοσης θεσμικών, ιδεολογικών και αξιακών προτύπων. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της Ε΄ και Στ΄ τάξης, αναζητώντας τις πολιτικές αξίες που ενσωματώνονται και τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλουν στη συγκρότηση της πολιτικής ταυτότητας των μαθητών.

Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται σε συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, με στόχο την καταγραφή των συχνοτήτων εμφάνισης θεμελιωδών πολιτικών εννοιών και τη διερεύνηση του νοηματικού τους πλαισίου. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν σταδιακή μετάβαση από βασικές αξίες, όπως η δημοκρατία, η ισότητα και η υπευθυνότητα στην Ε΄ τάξη, προς πιο σύνθετες θεματικές στη Στ΄ τάξη, όπως η θεσμική λειτουργία, τα ιστορικά παραδείγματα και η πολιτική συμμετοχή.

Η ανάλυση επισημαίνει την ανάγκη για εμπλουτισμό των εγχειριδίων με περισσότερες βιωματικές, κριτικές και διαθεματικές προσεγγίσεις, καθώς και για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή πολιτικής εκπαίδευσης με παιδαγωγικά εργαλεία που προάγουν τη δημοκρατική κουλτούρα και την ενεργό ιδιότητα του πολίτη. Η πολιτική κοινωνικοποίηση ήδη από την πρωτοβάθμια βαθμίδα δύναται να λει-

τουργήσει ως θεμέλιο για την ενίσχυση της δημοκρατικής συνείδησης στις μελλοντικές γενιές πολιτών.

Λέξεις-κλειδιά: πολιτική κοινωνικοποίηση, πολιτική ταυτότητα, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, πολιτική αγωγή, πολιτικές αξίες, πολιτική εκπαίδευση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναλυτικά προγράμματα

Abstract

Students' political socialization constitutes a key factor in the development of political identity and active citizenship from an early age. Within the context of primary education, school textbooks function as primary vehicles for the transmission of institutional, ideological, and value-based norms. The present study focuses on the content of the Social and Civic Education textbooks for the fifth and sixth grades of primary school, seeking to identify the political values embedded within them and the ways in which these values contribute to the formation of students' political identity.

The methodological approach is based on a combination of quantitative and qualitative content analysis, aiming to record the frequency of fundamental political concepts and to explore their semantic framework. The findings reveal a gradual transition from basic values—such as democracy, equality, and responsibility in the fifth grade—towards more complex themes in the sixth grade, including institutional functioning, historical examples, and political participation.

The analysis highlights the need to enrich textbooks with more experiential, critical, and interdisciplinary approaches, as well as the need for systematic teacher training in the implementation of civic and political education through pedagogical tools that promote democratic culture and active citizenship. Political socialization beginning at the primary level can serve as a foundation for strengthening democratic consciousness in future generations of citizens.

Keywords: political socialization, political identity, Social and Civic Education, civic education, political values, political education, primary education, curricula

Εισαγωγή

Ο εικοστός αιώνας σηματοδοτεί την απαρχή μιας νέας μορφής κοινωνικής οργάνωσης, η οποία θεμελιώνεται στη γνώση και περιγράφεται ως κοινωνία της γνώσης (Τσαούσης, 2009). Ο Bell (1976) εισήγαγε τον όρο Knowledge Based Society, αναδεικνύοντας χαρακτηριστικά της νέας εποχής, όπως η απορρύθμιση του εθνικού κράτους, η ευελιξία των μορφών εργασίας και η διάχυση της γνώσης μέσω των νέων τεχνολογιών. Αντίστοιχα, ο Hargreaves (2003) υποστήριξε ότι η γνώση αποτελεί άυλο κεφάλαιο, καθοριστικό για την κοινωνική και οικονομική εξέλιξη, ενώ τα άτομα καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες δια βίου μάθησης ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του νεοφιλελεύθερου ανταγωνιστικού περιβάλλοντος.

Στο πλαίσιο αυτό, η παγκοσμιοποίηση αναδύεται ως πολυδιάστατο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο (Πασιάς, 2015), το οποίο συνδέεται με τον μετασχηματισμό των κοινωνιών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Defarges, 2002). Η επικράτησή της, ιδίως από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, συνοδεύτηκε από εκτεταμένες αλλαγές στην πολιτική, την οικονομία και την εκπαίδευση των δυτικών κρατών. Σύμφωνα με τον Delanty (2003), η νέα κοινωνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία της πληροφορίας και της τεχνολογίας, ενώ διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO, υπογραμμίζουν τον ρόλο της παγκοσμιοποίησης στην ενίσχυση της πρόσβασης στη γνώση, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της πολυπολιτισμικότητας (UNESCO World Report, 2005).

Η μετάβαση στις οικονομίες της γνώσης επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις σε αλληλοεξαρτώμενα πεδία, όπως η εκπαίδευση, η οικονομία και ο πολιτισμός, ενισχύοντας φαινόμενα όπως η απασχολησιμότητα, η αγοραιοποίηση της εκπαίδευσης και η απορρύθμιση των εργασιακών σχέσεων (Πασιάς, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, αναδύεται το πρότυπο του ενεργού πολίτη, ο οποίος συμμετέχει στα κοινά και αναπτύσσει πολιτική συνείδηση και κριτική σκέψη απέναντι σε σύγχρονες κοινωνικές και πολιτικές προκλήσεις (Dewey, 1916). Ζητήματα όπως οι κοινωνικές ανισότητες, η περιβαλλοντική κρίση και τα ανθρώπινα δικαιώματα καθίστανται αντικείμενο δημόσιου και εκπαιδευτικού διαλόγου, επηρεάζοντας τόσο τις πολιτικές των κρατών όσο και τα εκπαιδευτικά συστήματα (Sen, 1999· Giroux, 1983· Freire, 2005).

Οι μεταβολές αυτές αντανακλώνται και στα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία καλούνται να ενσωματώσουν νέες αξίες και δεξιότητες,

όπως η ενεργός συμμετοχή, η κοινωνική υπευθυνότητα και η βιώσιμη ανάπτυξη (Hargreaves, 2003· Αλεξόπουλος & Μπαμπάλης, 2021). Στις παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες, τα εκπαιδευτικά συστήματα μετασχηματίζονται υπό την επίδραση νεοφιλελεύθερων λογικών, επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Robertson, 2000· Dale, 2000).

Σε αυτό το πλαίσιο, η πολιτική κοινωνικοποίηση αναδεικνύεται ως βασικός μηχανισμός μέσω του οποίου τα άτομα αποκτούν πολιτικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές και διαμορφώνουν την πολιτική τους ταυτότητα (Easton & Dennis, 2005). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το σχολείο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή, θέτοντας τις βάσεις για την καλλιέργεια ενεργών και υπεύθυνων πολιτών από νεαρή ηλικία (Bennett, 2007). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η πολιτική κοινωνικοποίηση ενσωματώνει αξίες όπως η δημοκρατία, η κοινωνική αλληλεγγύη και η συμμετοχή στα κοινά, ανταποκρινόμενη στις σύγχρονες κοινωνικές και πολιτικές προκλήσεις (Πλαστήρα, 2024· Papageorgiou, 2016).

Κεντρικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με έμφαση στον ρόλο του σχολείου, των αναλυτικών προγραμμάτων και ειδικότερα του μαθήματος της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής». Η μελέτη επικεντρώνεται στη συμβολή των σχολικών εγχειριδίων και των παιδαγωγικών πρακτικών στη διαμόρφωση της πολιτικής ταυτότητας των μαθητών, αναδεικνύοντας παράλληλα τις προκλήσεις και τις δυνατότητες περαιτέρω ενίσχυσης της πολιτικής εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» συμβάλλουν στη διαμόρφωση της πολιτικής ταυτότητας των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την επίτευξη του στόχου αυτού επιλέχθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση των αξιών, εννοιών και μηνυμάτων που ενσωματώνονται στα διδακτικά υλικά (Krippendorff, 2018· Patton, 2002). Η τεκμηρίωση των βιβλιογραφικών αναφορών ακολουθεί τα πρότυπα APA (7η έκδοση).

Η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόστηκε με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης, ώστε να καταγραφεί αφενός η συχνότητα εμφάνισης βασικών πολιτικών αξιών και αφετέρου ο τρόπος παρουσίασής τους και το νοηματικό τους πλαίσιο (Silverman, 2016). Η ποσοτική ανάλυση επικεντρώθηκε στην καταμέτρηση αναφορών συγκεκριμένων εννοιών, ενώ η ποιοτική ανάλυση στόχευσε στην ερμηνεία των υποκείμενων νοημάτων και της προσέγγισης της πολιτικής κοινωνικοποίησης στα εγχειρίδια (Creswell, 2014).

Υλικό της έρευνας

Το ερευνητικό υλικό περιλαμβάνει τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» που διδάσκονται στην Ε΄ και Στ΄ τάξη του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Η επιλογή τους βασίστηκε στον κεντρικό τους ρόλο ως βασικών φορέων μετάδοσης πολιτικών και κοινωνικών αξιών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ερευνητικά ερωτήματα και σημεία εστίασης

Η έρευνα οργανώθηκε γύρω παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία ομαδοποιημένα παρατίθενται παρακάτω σε έξι (6) βασικά σημεία εστίασης:

1. Περιεχόμενο και Αξίες του Αναλυτικού Προγράμματος:
    - Ποιες είναι οι βασικές πολιτικές αξίες που προβάλλονται στα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής;
    - Πώς παρουσιάζονται και εξηγούνται οι θεμελιώδεις πολιτικές αξίες, όπως η δημοκρατία, η ισότητα, η δικαιοσύνη και η συμμετοχή, στα σχολικά εγχειρίδια;
    - Ποιοι είναι οι τρόποι με τους οποίους οι έννοιες αυτές συνδέονται με την καλλιέργεια πολιτικής συνείδησης και ενεργούς συμμετοχής των μαθητών;
2. Αναπαραστάσεις της Πολιτικής Κοινότητας:
    - Πώς παρουσιάζεται η έννοια της πολιτικής κοινότητας στα σχολικά βιβλία, και ποια πρότυπα ή χαρακτηριστικά προβάλλονται για τους διάφορους κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς;
    - Ποιες ομάδες και φορείς αναφέρονται και με ποια χαρακτηριστικά;
    - Ποιες πολιτικές και κοινωνικές κοινότητες (οικογένεια, τοπική κοινότητα, κράτος) προβάλλονται ως πιο σημαντικές για τον μαθητή, και με ποιες ιδιότητες;

3. Πρότυπα Πολιτικής Συμπεριφοράς:
   - Ποιες αναφορές υπάρχουν για την ενθάρρυνση της συμμετοχής σε συλλογικές δραστηριότητες και την προώθηση της ενεργής πολιτικής συμμετοχής;
   - Πώς το σχολικό περιεχόμενο ενθαρρύνει ή περιορίζει τη συμμετοχικότητα των μαθητών σε συλλογικές αποφάσεις και δραστηριότητες;
4. Διαμόρφωση Ταυτότητας και Ιδεολογικών Απόψεων:
   - Ποιες προσεγγίσεις υπάρχουν σχετικά με τις κοινωνικές διακρίσεις, τον πλουραλισμό και την πολιτισμική ποικιλότητα, και πώς παρουσιάζονται για να ενισχυθεί η αποδοχή και η ανεκτικότητα;
   - Πώς διαμορφώνονται οι ιδεολογικές αντιλήψεις και αξίες των μαθητών για την κοινωνία μέσα από τα βιβλία;
5. Ρόλοι Πολιτών και Κοινωνική Υπευθυνότητα:
   - Ποιο είναι το προφίλ του «ιδανικού πολίτη» όπως παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια;
   - Ποιες αξίες και στάσεις προωθούνται για να ενισχύσουν την κοινωνική υπευθυνότητα και την κριτική σκέψη;
6. Ιστορικά και Πολιτικά Γεγονότα:
   - Πώς παρουσιάζονται σημαντικά ιστορικά και πολιτικά γεγονότα, και ποια αφηγήματα προωθούνται μέσα από την επιλογή των γεγονότων αυτών;
   - Ποια είναι η σημασία της παρουσίασης αυτών των γεγονότων για τη διαμόρφωση των πολιτικών προτύπων και αξιών των μαθητών;

Για τα παραπάνω σημεία εστίασης συγκροτήθηκε σύστημα κατηγοριοποίησης και κωδικοποίησης, το οποίο περιλάμβανε παράγοντες μέτρησης, δείκτες και μεταβλητές. Τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά, ώστε να αποτυπωθεί τόσο η συχνότητα όσο και η ποιότητα της παρουσίασης των πολιτικών αξιών και δραστηριοτήτων στα εγχειρίδια.

Η ποσοτική ανάλυση πραγματοποιήθηκε χειροκίνητα, χωρίς τη χρήση εξειδικευμένου λογισμικού, με προσεκτική καταγραφή και επανεξέταση κάθε σχετικής αναφοράς στα εγχειρίδια. Στην ποσοτική ανάλυση δεν συμπεριλήφθηκαν τίτλοι θεματικών ενοτήτων και κεφαλαίων, ενώ αποτυπώθηκε αναλυτικά ο τρόπος μέτρησης των αναφορών (άμεσες, έμμεσες, λέξεις-κλειδιά).

Η ποιοτική ανάλυση βασίστηκε στην κωδικοποίηση θεμάτων, εστιάζοντας στην ερμηνεία του τρόπου παρουσίασης των αξιών της δημοκρατίας, της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συμμετοχής

(Bardin, 2013). Η προσέγγιση αυτή επέτρεψε την ανάδειξη των ιδεολογικών κατευθύνσεων που υποκρύπτονται στο περιεχόμενο των εγχειριδίων και τη διερεύνηση της συμβολής τους στη διαμόρφωση της πολιτικής ταυτότητας των μαθητών.

Τέλος, μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης περιεχομένου, πραγματοποιήθηκε συγκριτική ανάλυση μεταξύ των εγχειριδίων της Ε΄ και της Στ΄ τάξης, με σκοπό την ανάδειξη ομοιοτήτων και διαφορών ως προς την παρουσίαση των πολιτικών αξιών και τον βαθμό ενίσχυσης της πολιτικής κοινωνικοποίησης, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των μαθητών και τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος.

Ερμηνεία της ανάλυσης δεδομένων στα βιβλία της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» των Ε΄ και Στ΄ τάξεων δημοτικού σχολείου

Η ανάλυση των βιβλίων της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της Ε΄ και Στ΄ τάξης καταδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσεγγίζει την πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών. Τα έξι σημεία εστίασης της έρευνας προσφέρουν συγκροτημένη εικόνα για τη διδασκαλία θεμελιωδών πολιτικών αξιών, τη διαμόρφωση πολιτικής ταυτότητας και τη σύνδεση των μαθητών με τη δημοκρατική διαδικασία. Η συγκριτική παρουσίαση των δεδομένων αποτυπώνεται στο Γράφημα, το οποίο αναδεικνύει τη συχνότητα αναφορών ανά σημείο εστίασης και καταδεικνύει ουσιώδεις διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο εγχειριδίων, στοιχείο που συνδέεται με τη σταδιακή εξέλιξη της πολιτικής εκπαίδευσης.

Γράφημα. Σύγκριση Αναφορών στα σημεία εστίασης των βιβλίων «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της Ε΄και της Στ΄τάξης

1. Περιεχόμενο και αξίες του Αναλυτικού Προγράμματος
Στο βιβλίο της Ε΄ τάξης οι πολιτικές αξίες προσεγγίζονται εισαγωγικά (56 αναφορές), με έμφαση στη δημοκρατία (29 αναφορές) και δραστηριότητες άμεσης σύνδεσης με την καθημερινή εφαρμογή της συμμετοχής. Στο βιβλίο της Στ΄ τάξης το αντίστοιχο σημείο εστίασης είναι σαφώς ενισχυμένο (153 αναφορές), με κεντρικότητα της δημοκρατίας (64 αναφορές) και εντονότερη διασύνδεση αξιών και θεσμών μέσω πιο σύνθετων δραστηριοτήτων (π.χ. προσομοιώσεις εκλογών, αναλύσεις του Συντάγματος). Η ισότητα στην Ε΄ τάξη παρουσιάζεται κυρίως ως καθημερινή εμπειρία δικαιωμάτων, ενώ στη Στ΄ τάξη η δικαιοσύνη συνδέεται περισσότερο με τη θεσμική οργάνωση του κράτους και τη σημασία των νόμων για την κοινωνική συνοχή. Συνολικά, το βιβλίο της Στ΄ τάξης ενσωματώνει περισσότερο βιωματικές διαδικασίες κατανόησης των αξιών (Ferreira & Menezes, 2021), ενώ της Ε΄ τάξης παραμένει πιο περιγραφικό.

2. Αναπαραστάσεις της πολιτικής κοινότητας
Και τα δύο εγχειρίδια αναπτύσσουν την πολιτική κοινότητα ως σχέση του ατόμου με οικογένεια–κοινότητα–κράτος, ωστόσο με διαφορετική κλίμακα. Στη Στ΄ τάξη κυριαρχεί η θεσμική διάσταση και η πολλαπλότητα φορέων (207 αναφορές), με έντονη έμφαση στο κράτος και στις λειτουργίες του, καθώς και δραστηριότητες που προσομοιώνουν διαδικασίες συμμετοχής (π.χ. εκλογή δημοτικών συμβούλων). Αντίθετα, στην Ε΄ τάξη οι αναφορές είναι περιορισμένες (26) και εστιάζουν περισσότερο σε τοπικό επίπεδο, στη σύνδεση του μαθητή με το σχολείο και την οικογένεια και σε πρακτικές δραστηριότητες κοινωνικών δεξιοτήτων. Η διαφοροποίηση συνάδει με τη θέση ότι η πολιτική εκπαίδευση οφείλει να ακολουθεί σταδιακή πορεία, από άμεσες κοινωνικές δομές προς ευρύτερα πολιτικά σύνολα (Hoskins et al., 2021).

3. Πρότυπα πολιτικής συμπεριφοράς
Το σημείο εστίασης παρουσιάζει τη μεγαλύτερη απόκλιση: 13 αναφορές στην Ε΄ τάξη έναντι 124 στη Στ΄. Η Ε΄ τάξη ενισχύει κυρίως πρακτικές συνεργασίας, υπευθυνότητας και συμμετοχής στο σχολικό πλαίσιο (π.χ. ομαδικές συζητήσεις), συμβάλλοντας στην κατανόηση της συλλογικής δράσης και της αλληλεγγύης (Χατζηεμμανουήλ, 2014). Αντίθετα, στη Στ΄ τάξη η συμμετοχή συνδέεται ρητά με δημοκρατικές διαδικασίες (π.χ. προσομοίωση εκλογών), ενισχύοντας την κατανόηση της δημοκρατίας ως ενεργής και βιωματικής διαδικασίας (Winthrop, 2020· Jensen, 2020).

4. Διαμόρφωση ταυτότητας και ιδεολογικών απόψεων
Η θεματική εμφανίζεται περιορισμένα στην Ε΄ τάξη (15 αναφορές) και ενισχυμένα στη Στ΄ (35 αναφορές). Στην Ε΄ τάξη η πολυπολιτισμικότητα και η ταυτότητα προσεγγίζονται κυρίως μέσα από καθημερινές σχολικές εμπειρίες και κοινωνικές σχέσεις, με την ισότητα και τη δικαιοσύνη ως αξιακούς άξονες. Στη Στ΄ τάξη η πολιτική ταυτότητα συνδέεται στενότερα με την κατανόηση πολιτικών δικαιωμάτων, θεσμών και σχέσης πολίτη–κράτους, ενώ καλλιεργούνται στοιχεία ανεκτικότητας, πλουραλισμού και κριτικής σκέψης. Η πολιτική κουλτούρα διαμορφώνεται μέσα από εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις του σχολικού περιβάλλοντος με θεσμούς και πρακτικές διαλόγου (Barrett & Brunton-Smith, 2021· Ferreira & Menezes, 2021).

5. Ρόλοι πολιτών και κοινωνική υπευθυνότητα
Η κοινωνική υπευθυνότητα αναπτύσσεται και στα δύο βιβλία, αλλά με διαφορετική έμφαση (Ε΄: 14 αναφορές· Στ΄: 42 αναφορές). Στην Ε΄ τάξη προβάλλεται κυρίως ως υπεύθυνη συμμετοχή στην κοινότητα και στο σχολείο (συνεργασία, συνοχή, αλληλεγγύη). Στη Στ΄ τάξη εισάγονται πιο σύνθετες διαστάσεις του ενεργού πολίτη, με αναφορά σε θεσμούς, διεθνείς οργανισμούς και ανθρώπινα δικαιώματα. Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη σημασία της μετάβασης από θεωρητική γνώση σε πρακτικές εμπλοκής μέσω προσομοιώσεων και συλλογικών δράσεων (Hoskins et al., 2021· Winthrop, 2020).

6. Ιστορικά και πολιτικά γεγονότα
Το σημείο εστίασης είναι ισομερώς κατανεμημένο (12 αναφορές σε κάθε βιβλίο), ωστόσο διαφοροποιείται ως προς το πλαίσιο. Η Ε΄ τάξη κινείται σε πιο γενικές αναφορές και σε απλούστερη σύνδεση γεγονότων με την καθημερινή λειτουργία του κράτους, ενώ στη Στ΄ τάξη τα γεγονότα εντάσσονται σε πιο σύνθετη αφήγηση που συνδέει θεσμούς, ιστορική εξέλιξη και σύγχρονη πολιτική πραγματικότητα. Η ιστορική κατανόηση συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής στάσης και στην αναγνώριση της σημασίας της πολιτικής συμμετοχής (Jensen, 2020· Barrett & Brunton-Smith, 2021).

Συνολική συγκριτική αποτίμηση και παιδαγωγικές προεκτάσεις

Η συνολική σύγκριση αποκαλύπτει ότι, παρότι τα δύο εγχειρίδια βασίζονται σε κοινό αξιακό πλαίσιο, διαφοροποιούνται ως προς το βάθος θεσμι-

κής προσέγγισης, τη βιωματική εμπειρία και την προώθηση της ενεργού συμμετοχής. Η Ε΄ τάξη λειτουργεί περισσότερο ως εισαγωγή με γνωστικό/θεωρητικό χαρακτήρα, ενώ η Στ΄ τάξη εμπλουτίζει το περιεχόμενο με περισσότερες θεσμικές, ιστορικές και συμμετοχικές συνδέσεις, προάγοντας την κριτική σκέψη και την ενεργό πολιτειότητα. Οι διαφοροποιήσεις αντανακλούν τη σταδιακή εξέλιξη των μαθητών και την ανάγκη ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που ενισχύει πολιτική ωριμότητα και συμμετοχή στα κοινά.

Σε επίπεδο ηλικίας και εμπειριών, η έμφαση μετατοπίζεται από τις πολιτικές αξίες (στο Σχολικό εγχειρίδιο της Ε΄ τάξης) προς την πολιτική κοινότητα (στο Σχολικό εγχειρίδιο της Στ΄ τάξης), επιβεβαιώνοντας ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση εξελίσσεται σταδιακά και οφείλει να προσαρμόζεται στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Hoskins et al., 2021). Παράλληλα, οι διδακτικές προσεγγίσεις διαφοροποιούνται: η Ε΄ τάξη υιοθετεί περισσότερο περιγραφική/θεωρητική ανάπτυξη, ενώ η Στ΄ τάξη προτείνει βιωματικές και συμμετοχικές δραστηριότητες, οι οποίες θεωρούνται αποτελεσματικότερες για τη διαμόρφωση πολιτικής συνείδησης (Ferreira & Menezes, 2021· Winthrop, 2020).

Η δημοκρατία αποτελεί θεμελιώδη αξία και στα δύο εγχειρίδια, αλλά στη Στ΄ τάξη συνδέεται πιο συστηματικά με θεσμούς και πρακτικές εφαρμογές, ενώ η συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις ενισχύεται ποσοτικά, υποδεικνύοντας μετάβαση από τη θεωρητική κατανόηση στη βιωματική εμπλοκή (Torney-Purta et al., 2020). Επιπλέον, το βιβλίο της Στ΄ τάξης συνδέεται περισσότερο με σύγχρονες πολιτικές και κοινωνικές προκλήσεις (Ε.Ε., ανθρώπινα δικαιώματα, διεθνής κοινότητα), στοιχείο που ευθυγραμμίζεται με την ανάγκη σταδιακής ενσωμάτωσης σύνθετων ζητημάτων στην πολιτική εκπαίδευση (Jensen, 2020· Barrett & Brunton-Smith, 2021).

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι το βιβλίο της Στ΄ τάξης ανταποκρίνεται περισσότερο στις σύγχρονες απαιτήσεις πολιτικής εκπαίδευσης, καθώς συνδυάζει θεωρία και πράξη μέσω συμμετοχικής μάθησης, ενώ το βιβλίο της Ε΄ τάξης θα μπορούσε να ενισχυθεί με περισσότερες βιωματικές δραστηριότητες. Τελικά, η πολιτική κοινωνικοποίηση επιτυγχάνεται κλιμακωτά, με την Ε΄ τάξη να θέτει τις βάσεις και τη Στ΄ να προσφέρει πιο σύνθετο και βιωματικό πλαίσιο μάθησης, ενώ κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω συνεκτίμηση ηλικίας, εκπαιδευτικού πλαισίου και παραγόντων που διαμορφώνουν πολιτικές στάσεις και συμπεριφορές (Βούλγαρης, Κωστής & Ριζάς, 2020· Παντελίδου-Μαλούτα & Κακεπάκη, 2023).

Συμπερασματική επισκόπηση των ευρημάτων στα σχολικά εγχειρίδια της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της Ε΄ και Στ΄ τάξης

Η συγκριτική ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της Ε΄ και Στ΄ τάξης ανέδειξε ουσιώδη ευρήματα σχετικά με τη συμβολή της εκπαίδευσης στην πολιτική κοινωνικοποίηση και στη διαμόρφωση πολιτικής ταυτότητας των μαθητών. Οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο βιβλίων αφορούν στο περιεχόμενο, τη μεθοδολογική προσέγγιση και την ένταση με την οποία προωθείται η ενεργός πολιτειότητα, στοιχείο που καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικό στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο.

Και στα δύο εγχειρίδια καταγράφεται ισχυρή παρουσία θεμελιωδών πολιτικών αξιών (δημοκρατία, ισότητα, δικαιοσύνη, κοινωνική υπευθυνότητα). Ωστόσο, το βιβλίο της Ε΄ τάξης προσεγγίζει τις αξίες κυρίως σε επίπεδο θεωρητικής κατανόησης, ενώ το βιβλίο της Στ΄ τάξης αναπτύσσει πιο σύνθετη και αναλυτική θεώρηση, συνδέοντας τις πολιτικές έννοιες με θεσμικά και ιστορικά συμφραζόμενα (Hoskins et al., 2021).

Ως προς τις αναπαραστάσεις της πολιτικής κοινότητας, η Στ΄ τάξη αποδίδει μεγαλύτερη βαρύτητα στη σχέση πολίτη–θεσμών (κράτος, τοπική αυτοδιοίκηση, κοινωνία), ενώ η Ε΄ τάξη δίνει έμφαση σε μικρο-κοινωνικούς φορείς (οικογένεια, τοπική κοινότητα), αντανακλώντας αναπτυξιακές δυνατότητες των μαθητών (Barrett & Brunton-Smith, 2021) και τις απαιτήσεις κατανόησης που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση και η πολιτική μεταβλητότητα.

Στην κατηγορία των προτύπων πολιτικής συμπεριφοράς, και τα δύο βιβλία περιλαμβάνουν δραστηριότητες συμμετοχής (π.χ. σχολικές εκλογές, συνεργατικές εργασίες, κοινωνική δράση), όμως στη Στ΄ τάξη παρατηρείται σαφέστερη ενίσχυση πρακτικών εφαρμογών και βιωματικής μάθησης μέσω διαλογικών δραστηριοτήτων και προσομοιώσεων, που ενισχύουν τη σύνδεση θεωρίας–πράξης (Ferreira & Menezes, 2021· Winthrop, 2020). Στο πλαίσιο φαινομένων πολιτικής αποστασιοποίησης, η καλλιέργεια συμμετοχής από τη σχολική ηλικία αποκτά κρίσιμη σημασία (Καζολέα-Ζηργάνου, 2022).

Αντίστοιχα, στη διαμόρφωση πολιτικής ταυτότητας και ιδεολογικών απόψεων, η Ε΄ τάξη εστιάζει περισσότερο σε κοινωνικές δεξιότητες και αξίες, ενώ στη Στ΄ τάξη ενισχύεται η κριτική σκέψη για θεσμούς και πολιτικές ιδεολογίες, στοιχείο που θεωρείται απαραίτητο απέναντι σε σύγχρονες προκλήσεις όπως η παραπληροφόρηση (Sant, 2021).

Τέλος, στην ενότητα ιστορικών/πολιτικών γεγονότων, η Ε΄ τάξη παραμένει σε γενικότερες αναφορές που σχετίζονται με δημοκρατία και δικαιώματα, ενώ η Στ΄ τάξη ενσωματώνει πιο σύνθετα γεγονότα και επιχειρεί σύνδεση παρελθόντος–παρόντος (Jensen, 2020). Η ιστορική εκπαίδευση με πολυδιάστατες προσεγγίσεις μπορεί να ενισχύσει κριτική σκέψη και κοινωνική δικαιοσύνη (ΙΕΠ, 2024).

Συνολικά, τα εγχειρίδια συμβάλλουν στη διαμόρφωση πολιτικής συνείδησης μέσω αξιών, θεσμών και πολιτικών διαδικασιών. Η μετάβαση από τις βασικές έννοιες της Ε΄ σε πιο σύνθετες θεσμικές και ιστορικές επεξεργασίες στη Στ΄ αντανακλά την αναπτυξιακή εξέλιξη των μαθητών. Παράλληλα, προκύπτει η ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης βιωματικών προσεγγίσεων και εμβάθυνσης σε σύγχρονα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα, ώστε να ενδυναμωθεί η ενεργή και κριτική συμμετοχή στη δημοκρατική ζωή (Ferreira & Menezes, 2021· Winthrop, 2020).

Σύνδεση των ευρημάτων με τις ερευνητικές υποθέσεις

Η ανάλυση των εγχειριδίων της Ε΄ και Στ΄ τάξης επιβεβαιώνει ότι τα σχολικά βιβλία λειτουργούν ως μηχανισμοί πολιτικής κοινωνικοποίησης και συμβάλλουν στη διαμόρφωση πολιτικής ταυτότητας. Οι ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώνονται σε μεγάλο βαθμό, με διαφοροποιήσεις ως προς την ένταση παρουσίασης και, κυρίως, ως προς τη μετάβαση από θεωρητική προσέγγιση σε βιωματική εφαρμογή.

- Προώθηση δημοκρατίας–ισότητας–δικαιοσύνης και ανάπτυξη πολιτικής ταυτότητας.

Οι αξίες ενσωματώνονται σε κείμενα, παραδείγματα και δραστηριότητες και συμβάλλουν στην ανάπτυξη πολιτικής συνείδησης (Hoskins et al., 2021). Ωστόσο, η πρακτική εφαρμογή δεν είναι πάντα επαρκής, καθώς περιορίζεται συχνά σε θεωρητικό επίπεδο· συνεπώς η υπόθεση επιβεβαιώνεται μερικώς, με ανάγκη ενίσχυσης βιωματικών μορφών μάθησης (Ferreira & Menezes, 2021).

- Παρουσίαση πολιτικής κοινότητας/κοινωνικών φορέων και ένταξη των μαθητών σε ευρύτερες κοινότητες.

Οι θεσμοί και οι φορείς παρουσιάζονται με τρόπο που επηρεάζει τις αντιλήψεις των μαθητών για την κοινωνική και πολιτική ένταξή τους, επιβεβαιώνοντας τη σχετική υπόθεση (Barrett & Brunton-Smith, 2021). Παράλληλα, παραμένει ισχυρό το στοιχείο της θεωρητικής κατανόησης έναντι της ενεργού εμπλοκής.

- Ενθάρρυνση πολιτικής συμμετοχής και θετικές στάσεις για συλλογική δράση.

Υπάρχουν δραστηριότητες (σχολικές εκλογές, ομαδικές εργασίες) που προάγουν ομαδικότητα και συλλογική δράση, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση (Jensen, 2020). Ωστόσο, η συμμετοχή συχνά περιορίζεται στο σχολικό πλαίσιο και δεν αναπτύσσονται επαρκώς γέφυρες προς ευρύτερες μορφές κοινωνικής συμμετοχής.

- Ανεκτικότητα και πλουραλισμός ως ενίσχυση πολυπολιτισμικότητας και αντι-διακριτικών στάσεων.

Οι σχετικές έννοιες είναι παρούσες, αλλά συχνά δεν συνδέονται με συγκεκριμένες κοινωνικές προκλήσεις ή παραδείγματα διακρίσεων, άρα η υπόθεση επιβεβαιώνεται εν μέρει (Winthrop, 2020).

- Προφίλ «ιδανικού πολίτη»: κοινωνική υπευθυνότητα και κριτική σκέψη.

Το υλικό προβάλλει τον «ιδανικό πολίτη» ως υπεύθυνο και κοινωνικά ενεργό, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση (Sotiropoulos, 2019). Ωστόσο, η κριτική σκέψη δεν ενισχύεται πάντα επαρκώς, καθώς οι δραστηριότητες εμφανίζονται συχνά κατευθυνόμενες και όχι διερευνητικές.

- Ιστορικά/πολιτικά γεγονότα και διαμόρφωση πολιτικών προτύπων/αντιλήψεων.

Η επιλογή και ο τρόπος παρουσίασης γεγονότων προάγουν συγκεκριμένες αξίες (π.χ. δημοκρατία, ελευθερία) και επηρεάζουν πολιτικές αντιλήψεις, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση (Kazolea-Zirgana, 2020). Παράλληλα, δεν εξασφαλίζεται πάντα πολυφωνική προσέγγιση.

Συνολικά, η σύνδεση υποθέσεων–ευρημάτων αναδεικνύει τον ισχυρό ρόλο των εγχειριδίων στην πολιτική κοινωνικοποίηση, αλλά και την ανάγκη βελτιώσεων: ενίσχυση βιωματικών προσεγγίσεων, καλλιέργεια κριτικής σκέψης και πλουραλιστικότερη παρουσίαση ιστορικών/κοινωνικών ζητημάτων (Ferreira & Menezes, 2021). Οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην ενδυνάμωση της πολιτικής συνείδησης και της δημοκρατικής συμμετοχής των αυριανών πολιτών.

Βιβλιογραφία

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association: The official guide to APA style* (7th ed.).

Αλεξόπουλος, Ν., & Μπαμπάλης, Θ. (2021). *Σχολείο και ηγεσία: θεωρητικές διαστάσεις και πρακτικές*. Διάδραση.

Barrett, M., & Brunton-Smith, I. (2021). *Political and civic engagement in childhood and adolescence: A multilevel perspective*. Routledge.

Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. Basic Books.

Bennett, C. (2007). *Educating for democracy: Teaching political literacy in schools*. Routledge.

Βούλγαρης, Γ., Κωστής, Κ., & Ριζάς, Σ. (2020). *Ο μεγάλος μετασχηματισμός: Κράτος και πολιτική στην Ελλάδα του 20ού αιώνα*. Πατάκης.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ηεκδ., σ. 98). Sage Publications.

Dale, R. (2000). *Globalization and education: Demonstrating a "common world education"?. Comparative Education, 36*(1), 1-18.

Defarges,P.M., (2002). Η Παγκοσμιοποίηση, Δαίδαλος.

Delanty, G. (2023). *The European heritage: A critical re-interpretation*. Routledge.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Easton, D., & Dennis, J. (2005). *The political system: An inquiry into the state of political science*. Alfred A. Knopf.

Ferreira, P. D., & Menezes, I. (2021). *Youth political engagement and education*. Journal of Political Psychology, 35(2), 102-117.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30rd ed.). Continuum.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.

Hoskins, B., Janmaat, J. G., & Han, C. (2021). *Education, democracy, and inequality: Political engagement and citizenship education in Europe*. Palgrave Macmillan.

Jensen, D. (2020). *History education and political identity formation: A comparative study*. Cambridge University Press.

Kazolea-Zirgana, L. (2020). *Youth and politics in contemporary Greece*. Alternative Editions.

Καζολέα-Ζηργάνου, Λ. (2022). *Διαστάσεις της πολιτικότητας των νέων στην Ελλάδα: Σημεία σύγκλισης και απόκλισης σε σχέση με τη διεθνή βιβλιογραφία*. ΕΝΑ Ινστιτούτο Εναλλακτικών Πολιτικών. https://enainstitute.org/wp-content/uploads/2022/05/%CE%94%CE%B5%CE%BB%CF%84%CE%B9%CC%81%CE%BF-%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CC%81%CF%82-%CE%A3%CF%85%CE%B3%CE%BA%CF%85%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%B1%CF%82_04.pdf

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.

Παντελίδου Μαλούτα, Μ., & Κακεπάκη, Μ. (2023). *Φύλο, νεολαία και πολιτική: Θεωρητικές και εμπειρικές διερευνήσεις*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.https://repository.kallipos.gr/handle/11419/9088?&locale=el

Papageorgiou, A. (2016). *The politics of education in Greece: Exploring the relation between education and democratic citizenship*. *Greek Journal of Political Science, 9*(2), 99-118.

Πασιάς, Γ. (2015). *Συγκριτική εκπαίδευση: Τόποι και λόγοι*. Γρηγόρης.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Πλαστήρα Ρ. (2024). Καλλιεργώντας την ιδιότητα του πολίτη μέσα από το μάθημα των καλλιτεχνικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Εμπειρίες, εκτιμήσεις και απόψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *10*, 174–195. https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/38676/29428

Robertson, S. L. (2000). *A response to globalization and the new international political economy of education.International Journal of Educational Development, 20*(2), 119-130.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.

Silverman, D. (2016). *Qualitative research* (4thed.). Sage Publications.

Sotiropoulos, D. A. (2019). Political trust and populism in Greece. *South European Society and Politics, 24*(3), 371-395. https://doi.org/10.1080/13608746.2019.1644813

Torney-Purta, J., Barber, C. H., & Wilkenfeld, B. (2020). *The civic mission of schools: Research-based practices for democracy education*. Harvard Education Press.

UNESCO. (2005). *UNESCO world report: Towards knowledge societies* (p. 24). UNESCO Publishing.

Winthrop, R. (2020). *The need for civic education in 21st-century schools*. Brookings Institution https://www.brookings.edu/articles/the-need-for-civic-education-in-21st-century-schools/

Χατζηεμμανουήλ, Χ. (2014). *Ενεργός πολίτης και συλλογική δράση: Μια πολιτική ανάλυση*. Πατάκη.

Παράρτημα

ΓΡΑΦΗΜΑ. Σύγκριση Αναφορών στα σημεία εστίασης των βιβλίων «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της Ε΄ και της Στ΄ τάξης

Η μέθοδος της διερευνητικής δραματοποίησης στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Μια διδακτική προσέγγιση για το Δημοτικό Σχολείο

Αλεξία Παπακώστα
ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
alexpa@primedu.uoa.gr

Μαρία Μπιμπούδη
Δρ. Σύμβουλος Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας
bibumaria@gmail.com

Μυρτώ Κολιοπούλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Κολλέγιο Αθηνών
myrtokoliopoulou@gmail.com

Περίληψη

Η ανακοίνωση εντάσσεται στον θεματικό άξονα της διδακτικής μεθοδολογίας και εξετάζει τη συμβολή της διερευνητικής δραματοποίησης στην υλοποίηση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. Το θεωρητικό πλαίσιο αντλείται από τις αρχές της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, όπως αυτές αποτυπώνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (Α΄–ΣΤ΄ Δημοτικού) και συνδέεται με την καλλιέργεια του «ενεργού πολίτη» που χαρακτηρίζεται από οικολογική ευαισθησία, κοινωνική υπευθυνότητα και δημοκρατική συμμετοχή. Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει τη διερευνητική δραματοποίηση ως καινοτόμο διδακτική μέθοδο που ενισχύει τη βιωματική, διαθεματική και συνεργατική μάθηση, προάγοντας παράλληλα την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού και δεξιοτήτων ζωής. Η μεθοδολογική προσέγγιση στηρίχθηκε στην πραγματοποίηση έρευνας δράσης σε μαθητές και μαθήτριες της Δ΄ τάξης δημοτικού. Η συνδυαστική επιλογή της ερευνητικής μεθόδου της έρευνας-δράσης και της μεθόδου της διερευνητικής δραματοποίησης *και των τεχνικών της, αποτέλεσε γόνιμο αναπτυξιακό πεδίο καθώς και οι δυο παραπάνω μέθο-*

δοι αναπτύσσονται μέσω σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού, διερευνούν τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και δημιουργούν με βάση τις αρχές του εποικοδομισμού στο πλαίσιο της διερευνητικής και επικοινωνιακής διδασκαλίας. Με αφετηρία τον μύθο του Ερυσίχθονα, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια διδακτική πρόταση ώστε να επιτευχθεί προσομοίωση διαδικασιών κοινωνικής και περιβαλλοντικής διαχείρισης απέναντι σε σύγχρονα περιβαλλοντικά ζητήματα όπως η αποψίλωση των δασών. Οι μαθητές/τριες μέσω παιγνιώδους αυτοσχέδιας και οργανωμένης σκηνικής δράσης προσέγγισαν διαφορετικούς ρόλους και διερεύνησαν πολλαπλές οπτικές, αναπτύσσοντας δεξιότητες ενσυναίσθησης, επιχειρηματολογίας και συλλογικής λήψης αποφάσεων. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η διερευνητική δραματοποίηση με τον βιωματικό και εμψυχωτικό της χαρακτήρα, ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, προάγει την ολιστική κατανόηση σύνθετων περιβαλλοντικών ζητημάτων και συμβάλλει στη διαμόρφωση στάσεων που ευθυγραμμίζονται με τις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης. Παράλληλα, ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών να αναλαμβάνουν δράση στο σχολείο και στην κοινότητα, καθιστώντας το σχολείο χώρο δημιουργικής και ουσιαστικής μάθησης. Η έρευνα καταλήγει στο ότι η διερευνητική δραματοποίηση αποτελεί μια θεατροπαιδαγωγική διαδικασία και διδακτική μέθοδο με σημαντική προστιθέμενη αξία για την προσέγγιση των αξιών και των αρχών της αειφόρου ανάπτυξης καθώς και για την καλλιέργεια υπεύθυνων και ενεργών πολιτών.

Λέξεις-κλειδιά: Προγράμματα Σπουδών, διδακτική μεθοδολογία, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αειφόρος ανάπτυξη, διερευνητική δραματοποίηση, ενεργός πολίτης.

Abstract

The announcement is part of the thematic axis of teaching methodology and examines the contribution of investigative dramatization to the implementation of the new Primary School Curricula. The theoretical framework is drawn from the principles of education for sustainable development, as reflected in the Curriculum "Environment and Education for Sustainable Development" (Grades 1-6 of Primary School) and

is linked to the cultivation of the "active citizen" characterized by ecological sensitivity, social responsibility and democratic participation. The purpose of the research is to highlight investigative dramatization as an innovative teaching method that enhances experiential, interdisciplinary and collaborative learning, while promoting the development of critical literacy and life skills. The methodological approach was based on the implementation of action research with students in the 4th grade of primary school. The combined choice of the research method of action research and the method of investigative dramatization and its techniques, constituted a fertile development field as both of the above methods are developed through planning, action, observation and reflection, explore the motivations of human behavior and create based on the principles of constructivism in the context of investigative and communicative teaching. Starting from the myth of Erysichthon, a teaching proposal was designed and implemented in order to achieve a simulation of social and environmental management processes in the face of contemporary environmental issues such as deforestation. Through playful improvised and organized stage action, students approached different roles and explored multiple perspectives, developing empathy, argumentation and collective decision-making skills. The results demonstrate that exploratory dramatization, with its experiential and inspiring character, enhances the active participation of students, promotes the holistic understanding of complex environmental issues and contributes to the formation of attitudes that are aligned with the principles of sustainable development. At the same time, it strengthens the self-confidence of students to take action in school and in the community, making school a place of creative and meaningful learning. The research concludes that investigative dramatization is a theater-pedagogical process and teaching method with significant added value for approaching the values and principles of sustainable development as well as for cultivating responsible and active citizens.

Keywords: Curriculum, teaching methodology, environmental education, sustainable development, investigative dramatization, active citizen.

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες περιβαλλοντικές κρίσεις, όπως η κλιματική αλλαγή, η απώλεια της βιοποικιλότητας και η εκτεταμένη αποψίλωση δασών, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για μια εκπαίδευση που δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά στοχεύει στη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και υπεύθυνων συμπεριφορών απέναντι στο φυσικό περιβάλλον. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) αναδεικνύεται διεθνώς ως βασικό παιδαγωγικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, καθώς επιδιώκει την καλλιέργεια πολιτών ικανών να κατανοούν την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών ζητημάτων και να δρουν ενεργά και συλλογικά για τη βιωσιμότητα του πλανήτη (UNESCO, 2017).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ΕΑΑ ενσωματώνεται σταδιακά στα Προγράμματα Σπουδών και στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, δίνοντας έμφαση στη βιωματική μάθηση, τη διερεύνηση, τη συνεργασία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής. Ωστόσο, η αποτελεσματική υλοποίηση της ΕΑΑ προϋποθέτει παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενεργοποιούν ολόπλευρα τον/την μαθητή/τρια – γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά – δημιουργώντας συνθήκες ουσιαστικής εμπλοκής με τα υπό διερεύνηση ζητήματα (Sterling, 2010).

Από την άλλη πλευρά, ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται ότι η εντατική ενσωματωμένη επίγνωση και η συναισθηματική εμπλοκή στη δημιουργική συνεργασία και τον αναστοχασμό που πρεσβεύουν οι θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες, μπορούν να προωθήσουν μια βαθύτερη κατανόηση της διασύνδεσης των ζητημάτων βιωσιμότητας, να αυξήσουν την κριτική οπτική και να παρακινήσουν τη δράση (Lehtonen, 2022). Σε αυτό το πλαίσιο, ειδικότερα η μέθοδος της διερευνητικής δραματοποίησης προσφέρει ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο, ικανό να γεφυρώσει τη γνώση με το βίωμα. Η διερευνητική δραματοποίηση δεν αντιμετωπίζει το θέατρο ως μέσο αναπαράστασης ή αναπαραγωγής έτοιμων κειμένων, αλλά ως μια δυναμική μαθησιακή διαδικασία, μέσα από την οποία οι συμμετέχοντες/ουσες διερευνούν κοινωνικά, ηθικά και περιβαλλοντικά ζητήματα, αναλαμβάνοντας ρόλους και εμπλεκόμενοι σε φαντασιακά, αλλά νοηματικά φορτισμένα πλαίσια (Heathcote & Bolton, 1995; O'Neill, 1995).

Η συγκεκριμένη μέθοδος στηρίζεται στις αρχές της εμπειρικής και μετασχηματίζουσας μάθησης, καθώς επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να επεξεργάζονται έννοιες και αξίες μέσα από δράση, στοχασμό και

διάλογο (Kolb, 1984; Mezirow, 2000).Η διεπιστημονική της φύση και ο διαπολιτισμικός της χαρακτήρας προωθεί μια ολιστική κατανόηση, βασισμένη στην ευελιξία της ερμηνείας και στη μαθητοκεντρική προσέγγιση (Papadopoulos & Papakosta, 2023). Μέσα από τη δραματική εμπλοκή, οι μαθητές/τριες δεν «μαθαίνουν για» το περιβάλλον, αλλά «μαθαίνουν μέσα από» το περιβάλλον, αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση, ηθική κρίση και υπευθυνότητα (Neelands, 2009).

Η αξιοποίηση της αρχαίας ελληνικής γραμματείας στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ενισχύει περαιτέρω τη δυναμική της διερευνητικής δραματοποίησης (Μαστροθανάσης, 2024). Ιδιαίτερα οι μύθοι, ως πολιτισμικά αφηγήματα με διαχρονικό συμβολικό φορτίο, προσφέρουν γόνιμο έδαφος για την προσέγγιση σύγχρονων προβληματισμών, λειτουργώντας ως αλληγορίες που επιτρέπουν πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες (Eliade, 1963). Ο μύθος του Ερυσίχθονα, με τον κεντρικό άξονα της ύβρεως απέναντι στη φύση και τις καταστροφικές συνέπειες της ανθρώπινης απληστίας, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα αφήγησης που μπορεί να συνδεθεί άμεσα με σύγχρονα περιβαλλοντικά ζητήματα, όπως η αποψίλωση των δασών και η μη αειφόρος διαχείριση των φυσικών πόρων.

Όπως επισημαίνει ο Παπαδόπουλος (2021), η παιδαγωγική αξιοποίηση της μυθολογίας δεν έγκειται στην απλή αναδιήγηση του μύθου, αλλά στη διερεύνησή του μέσα από τα βιώματα, τις εμπειρίες και την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών. Η διερευνητική δραματοποίηση επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εισέλθουν στον μυθοπλαστικό κόσμο, να ταυτιστούν με πρόσωπα και καταστάσεις, να διερευνήσουν κίνητρα και συνέπειες και να μεταφέρουν τα νοήματα του μύθου στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Παράλληλα, η εφαρμογή της μεθόδου στο πλαίσιο της έρευνας δράσης ενισχύει τον αναστοχαστικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού, ο οποίος/η οποία λειτουργεί ταυτόχρονα ως παιδαγωγός και ερευνητής/τρια της πράξης του/της. Η έρευνα δράσης, ως συμμετοχική και κυκλική διαδικασία, επιτρέπει τη συνεχή ανατροφοδότηση και βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, δίνοντας φωνή τόσο στους/στις μαθητές/τριες όσο και στον/στην εκπαιδευτικό (Kemmis et al., 2014).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο η διερευνητική δραματοποίηση, αξιοποιώντας τον μύθο του Ερυσίχθονα, μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο Δημοτικό

Σχολείο. Ειδικότερα, διερευνάται η συμβολή της μεθόδου στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής ευαισθησίας, ενσυναίσθησης, συνεργασίας, καθώς και στην ικανότητα των μαθητών/τριών να συνδέουν αφηγηματικά και συμβολικά πλαίσια του παρελθόντος με σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) αποτελεί ένα διεπιστημονικό και αξιακά φορτισμένο παιδαγωγικό πεδίο, το οποίο υπερβαίνει τα στενά όρια της περιβαλλοντικής γνώσης και εστιάζει στη διαμόρφωση στάσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που προάγουν τη βιωσιμότητα σε κοινωνικό, οικονομικό και περιβαλλοντικό επίπεδο. Σύμφωνα με την UNESCO (2017), η ΕΑΑ στοχεύει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, συστημικής αντίληψης, συνεργατικότητας και υπεύθυνης πολιτειότητας, προκειμένου οι μαθητές/τριες να μπορούν να ανταποκρίνονται στις σύνθετες προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Η σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα αναδεικνύει ότι η αποτελεσματική ΕΑΑ προϋποθέτει μαθητοκεντρικές και βιωματικές προσεγγίσεις μάθησης, οι οποίες επιτρέπουν τη σύνδεση της γνώσης με την εμπειρία και τη δράση (Sterling, 2010). Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, η διερεύνηση αυθεντικών προβλημάτων και ο αναστοχασμός επί των προσωπικών και συλλογικών επιλογών αποτελούν βασικά στοιχεία μιας εκπαίδευσης που δεν αποσκοπεί μόνο στη γνώση, αλλά και στον μετασχηματισμό της σκέψης και της πράξης (Tilbury, 2011).

Επιπρόσθετα, η θεωρία της βιωματικής μάθησης, όπως διατυπώθηκε από τον Kolb (1984), υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια κυκλική διαδικασία που περιλαμβάνει τη συγκεκριμένη εμπειρία, τον αναστοχασμό, τη διαμόρφωση εννοιών και τον ενεργό πειραματισμό. Στο πλαίσιο της ΕΑΑ, η βιωματική μάθηση επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να επεξεργάζονται περιβαλλοντικά ζητήματα όχι ως αφηρημένες έννοιες, αλλά ως βιωμένες καταστάσεις που συνδέονται με προσωπικές και κοινωνικές επιλογές.

Παράλληλα, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow (2000) τονίζει τη σημασία της κριτικής αμφισβήτησης παγιωμένων αντιλήψεων και της αναθεώρησης των νοητικών σχημάτων των μαθητευόμενων. Η επαφή με διλήμματα, η εμπλοκή σε συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις και ο αναστοχαστικός διάλογος μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγή στάσεων και αξιών, στοιχείο ιδιαίτερα κρίσιμο για την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης.

Η θεατροπαιδαγωγική διδακτική μέθοδος ως παιδαγωγικό εργαλείο

Η θεατροπαιδαγωγική διδακτική μέθοδος αξιοποιεί τα εκφραστικά μέσα του θεάτρου ως εργαλεία μάθησης και όχι ως αυτοσκοπό καλλιτεχνικής δημιουργίας. Σύμφωνα με τους Heathcote και Bolton (1995), το εκπαιδευτικό δράμα δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο «ως εάν», μέσα στο οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να διερευνήσουν κοινωνικά και ηθικά ζητήματα χωρίς τις άμεσες συνέπειες της πραγματικότητας. Το πλαίσιο αυτό ευνοεί την ανάληψη ρόλων, τη λήψη αποφάσεων και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης.
Η διερευνητική δραματοποίηση, ως μορφή process drama, εστιάζει στη μαθησιακή διαδικασία και όχι στο τελικό καλλιτεχνικό προϊόν (Hallgren, 2022; O'Neill, 1995).Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της δραματικής δράσης, διερευνούν καταστάσεις και νοήματα και συν-κατασκευάζουν τη γνώση μέσα από τη συνεργασία και τον διάλογο. Η μέθοδος αυτή ενισχύει τη δημοκρατική κουλτούρα στην τάξη, καθώς προϋποθέτει ισότιμη συμμετοχή, σεβασμό στη διαφορετική άποψη και συλλογική λήψη αποφάσεων (Neelands, 2009; Πίγκου-Ρεπούση, 2019) με σαφή ψυχοπαιδαγωγικό προσανατολισμό, η οποία να χαρακτηρίζεται από βιωματική, επικοινωνιακή, ενσυναισθητική, εμψυχωτική, θεατρική, διαδραστική, γλωσσική και αναστοχαστική δυναμική (Παπακώστα & Τζαμαργιάς, 2022).

Η σύνδεση της διερευνητικής δραματοποίησης με την ΕΑΑ έχει αναδειχθεί σε πλήθος ερευνητικών μελετών, οι οποίες επισημαίνουν ότι το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ανάπτυξη περιβαλλοντικής ευαισθησίας και υπεύθυνης στάσης απέναντι στη φύση (Prendergast & Saxton, 2016). Μέσα από τη δραματική εμπλοκή, οι μαθητές/τριες καλούνται να βιώσουν τις συνέπειες ανθρώπινων επιλογών, να αναστοχαστούν πάνω σε ηθικά διλήμματα και να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι σε ζητήματα βιωσιμότητας. Η διερευνητική δραματοποίηση συμβάλλει επίσης, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και η δημιουργική σκέψη, οι οποίες αποτελούν βασικούς στόχους της ΕΑΑ (UNESCO, 2017). Η συναισθηματική εμπλοκή που προκύπτει μέσα από τον ρόλο και τη δράση ενισχύει τη μάθηση και καθιστά τα περιβαλλοντικά μηνύματα πιο ουσιαστικά και διαρκή.

Ο μύθος ως παιδαγωγικό και συμβολικό εργαλείο

Οι μύθοι αποτελούν θεμελιώδη πολιτισμικά αφηγήματα, μέσω των οποίων οι κοινωνίες ερμήνευσαν τον κόσμο, τη φύση και τη θέση του ανθρώπου μέσα σε αυτήν. Σύμφωνα με τον Eliade (1963), ο μύθος δεν είναι απλώς μια φανταστική ιστορία, αλλά ένα συμβολικό σύστημα νοημάτων που μεταφέρει αξίες και κοσμοαντιλήψεις. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο μύθος λειτουργεί ως αλληγορικό εργαλείο που επιτρέπει την προσέγγιση σύνθετων εννοιών με τρόπο προσβάσιμο και πολυεπίπεδο. Η ποιητική φύση και η πλούσια εικονοποιία των μύθων ανασημασιοδοτούν την εμπειρική πραγματικότητα των μαθητών/τριών και ενισχύουν τις αισθητικές τους προσλαμβάνουσες.

Ο μύθος του Ερυσίχθονα, με τον άξονα της ύβρεως απέναντι στη φύση και την τιμωρία που ακολουθεί, προσφέρει πλούσιο υλικό για την κατανόηση της σχέσης ανθρώπου–φύσης και των συνεπειών της μη αειφόρου διαχείρισης των φυσικών πόρων. Όπως επισημαίνει ο Παπαδόπουλος (2021), η παιδαγωγική πρόκληση έγκειται στη μετατροπή του μύθου από αφηγηματικό υλικό σε πεδίο διερεύνησης, στοχασμού και διαλόγου.

Η διερευνητική δραματοποίηση επιτρέπει τη μετατόπιση του μύθου από το παρελθόν στο παρόν, δίνοντας τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν αναλογίες με σύγχρονες περιβαλλοντικές πρακτικές και να επαναπροσδιορίσουν τη στάση τους απέναντι στη φύση.

Τέλος, η παρούσα προσέγγιση συνδέεται άμεσα και με το Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής για το Δημοτικό (ΙΕΠ, 2022), το οποίο αποσκοπεί στην επαφή των μαθητών/τριών με το φυσικό περιβάλλον, στην ευαισθητοποίησή τους σε παγκόσμια ζητήματα βιωσιμότητας και στην καλλιέργεια ανθρωπιστικής συνείδησης και πολιτειότητας μέσα από τη διερευνητική δραματοποίηση.

Μεθοδολογία

Η έρευνα υλοποιήθηκε με τη μέθοδο της έρευνας δράσης, η οποία αποτελεί μια συστηματική, κυκλική και αναστοχαστική διαδικασία που πραγματοποιείται από τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό, με στόχο τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τους Kemmis et al. (2014), η έρευνα δράσης συνιστά μια μορφή συλ-

λογικής αυτοαναστοχαστικής έρευνας που αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας και της ορθολογικότητας των εκπαιδευτικών πρακτικών. Στην ουσία προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως στοχαζόμενων επαγγελματιών μέσω ενεργητικής επιμόρφωσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Συναντά δημιουργικά την θεατροπαιδαγωγική στην αξιοποίηση της παρατήρησης, την στόχευση στη βελτίωση της πραγματικότητας με αλλαγή των καταστάσεων, του εαυτού και του κόσμου (Kemmis et al., 2014; O'Toole, 2006).

Η έρευνα είχε ποιοτικό και συμμετοχικό χαρακτήρα και αναπτύχθηκε σε δύο κύκλους δράσης, καθένας από τους οποίους περιλάμβανε τα στάδια του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του αναστοχασμό. Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης μετά το πέρας της διδακτικής προσέγγισης, ώστε να διερευνηθούν σε βάθος οι αντιλήψεις, οι εμπειρίες και οι στάσεις των μαθητών/τριών σχετικά με τη συμβολή της διερευνητικής δραματοποίησης στην κατανόηση εννοιών της αειφόρου ανάπτυξης. Η εμπλοκή κριτικών φίλων ενίσχυσε την εγκυρότητα της διαδικασίας και υποστήριξε την πολυπρισματική ανάλυση των δεδομένων.

Δείγμα και πλαίσιο εφαρμογής

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δεκαπέντε (15) μαθητές και μαθήτριες της Δ΄ τάξης δημόσιου Δημοτικού Σχολείου του νομού Αττικής. Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, στον κύκλο «Φροντίζω το Περιβάλλον», στον τομέα «Οικολογία – Παγκόσμια και τοπική φυσική κληρονομιά».

Η προσέγγιση συνδέθηκε με:

- το πρόγραμμα σπουδών «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» Δ' Δημοτικού, Θεματικό Πεδίο Δ3 «Αειφόρος διαχείριση των δασών» (ΦΕΚ 2820/2022) όπου αναφέρεται η διερεύνηση αιτιών υποβάθμισης και εντοπισμός πρακτικών που απειλούν τα δάση αλλά και του καθεστώτος προστασίας των δασών.
- το πρόγραμμα σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» (ΦΕΚ 6048/2024) το οποίο έχει ως πλαίσιο τους 17 στόχους βιώσιμης ανάπτυξης όπως θεσπίστηκαν από τον Ο.Η.Ε. το 2015. Συγκεκριμένα συνδέεται με τον στόχο 15 «Ζωή στη Στεριά».
- το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος Δ΄ Τάξης, στο θεματικό πεδίο: «Πολιτειότητα» και στη Θεματική ενότητα: Έλ-

ληνας πολίτης/ Ευρωπαίος πολίτης/ πολίτης του κόσμου, όπου οι μαθητές/τριες προσδιορίζουν την ταυτότητα του Έλληνα πολίτη/ του Ευρωπαίου πολίτη/ του πολίτη του κόσμου αναγνωρίζοντας τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των πολιτών ενός κράτους. Επίσης, στο θεματικό πεδίο: «Ο τόπος, η χώρα, ο πλανήτης που ζω» και στην θεματική ενότητα: «Ο πλανήτης που ζω».

- με το ΝΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας Δ'Τάξης. Εντάσσεται στο Θεματικό Πεδίο 2: «Κειμενικοί Τύποι - Πολυτροπικότητα», καθώς αποτελεί Αφηγηματικό Κείμενο (Μύθος/Αλληγορία). Συνδέεται και στο Θεματικό Πεδίο 1: «Ο Κόσμος της Γνώσης και της Επικοινωνίας» και τη θεματική «Περιβάλλον και Αξίες». Οι μαθητές/τριες ερμηνεύουν την έννοια της Ύβρεως/Απληστίας και τη συσχετίζουν με την ανάγκη για οικολογική συνείδηση και σεβασμό προς τη φύση (Δρυς), αναπτύσσοντας κριτική στάση απέναντι στην καταστροφή.
- το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής στο θεματικό πεδίο Γ: «Ανάγκη- Δίλημμα-Πράττω-Στοχάζομαι/Ο μύθος ταξιδεύει», στη θεματική ενότητα 2: «Θεατροπαιδαγωγικές διδακτικές μέθοδοι (θεατρικό παιχνίδι, διερευνητική δραματοποίηση, μανδύας του ειδικού, παιχνίδι ρόλου, θέατρο φόρουμ κ. ά.)

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί πώς η διερευνητική δραματοποίηση του μύθου του Ερυσίχθονα μπορεί να ενισχύσει: α) την περιβαλλοντική ευαισθησία των μαθητών/τριών, β) την ενσυναίσθηση και τη συνεργασία και γ)την ικανότητα σύνδεσης μύθου και σύγχρονης πραγματικότητας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το περιβάλλον και την αποψίλωση των δασών, τη συναισθηματική και γνωστική τους εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζεται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα.

Υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας δράσης και αναπτύχθηκε σε δύο διακριτούς, αλλά αλληλένδετους κύκλους δράσης. Κεντρικός άξονας και των δύο κύκλων υπήρξε η μέθοδος της διερευνητικής δραματοποίησης, η οποία επέτρεψε τη σταδιακή οικοδόμηση ενός μυθοπλαστικού περιβάλλοντος και τη βιωματική διερεύνηση περιβαλλοντικών εννοιών μέσα από τη δράση, τον ρόλο και τον αναστοχασμό.

Α΄ Κύκλος Δράσης: Διερεύνηση του μύθου και οικοδόμηση δραματικού περιβάλλοντος

Κατά τον Α΄ κύκλο δράσης, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, αποδοχής και ομαδικότητας, στοιχείο απαραίτητο για την επιτυχή εφαρμογή της διερευνητικής δραματοποίησης. Σύμφωνα με τη Heathcote (1991), το ασφαλές και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον αποτελεί βασική προϋπόθεση, ώστε οι μαθητές/τριες να τολμήσουν να εκφραστούν, να αναλάβουν ρόλους και να εμπλακούν συναισθηματικά στη δραματική διαδικασία. Ο εμψυχωτής σχεδιάζει τις δραστηριότητες με βάση τις βασικές έννοιες του θέματος, χωρίς να επηρεάζεται από τις ειδικές πληροφορίες που θα ακολουθήσουν μετά την επαφή με το κείμενο. Στόχος είναι οι συμμετέχοντες/ουσες, μέσα από αυθεντική σωματική και λεκτική έκφραση, να διαμορφώσουν προσωπικές αντιλήψεις και, σύμφωνα με τις αρχές της εποικοδόμησης, να προετοιμαστούν για την επεξεργασία ιστορικών, πραγματολογικών ή μυθοπλαστικών δεδομένων στα επόμενα στάδια (Παπακώστα & Τζαμαργιάς, 2022).

Η αρχική φάση περιλάμβανε αισθησιοκινητικές ασκήσεις, οι οποίες στόχευαν στη δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας στην ενεργοποίηση του σώματος, της φωνής και της φαντασίας των μαθητών/τριών. Μέσα από παιχνίδια γνωριμίας, ασκήσεις σωματικής έκφρασης και αυθόρμητης κίνησης, τα παιδιά κλήθηκαν να διερευνήσουν βασικές έννοιες που σχετίζονται με το δάσος, τη φύση και τη σχέση ανθρώπου–περιβάλλοντος. Οι δραστηριότητες αυτές λειτούργησαν ως γέφυρα ανάμεσα στο προσωπικό βίωμα και στο μυθοπλαστικό πλαίσιο που επρόκειτο να ακολουθήσει (Neelands & Goode, 2015).

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με το αρχικό ερέθισμα του μύθου του Ερυσίχθονα μέσα από πολυτροπικές δραστηριότητες, όπως παζλ με εικόνες και αποσπάσματα του μύθου, αφήγηση από τον/την εκπαιδευτικό και ομαδική ανασύνθεση της ιστορίας. Η σταδιακή αποκάλυψη της πλοκής ενίσχυσε την περιέργεια και τη συμμετοχή των παιδιών, ενώ παράλληλα καλλιέργησε την ικανότητα σύνδεσης εικόνας και κειμένου, καθώς και τη συνεργατική μάθηση (O'Neill, 1995).

Η δημιουργία του θεατρικού – μυθοπλαστικού περιβάλλοντος πραγματοποιήθηκε μέσα από την ανάληψη ρόλων (Ερυσίχθονες, Δήμητρες, Νύμφες, Πείνες κ.ά.), τον καθοδηγούμενο αυτοσχεδιασμό και την αξιοποίηση βασικών τεχνικών της διερευνητικής δραματοποίησης, όπως οι *παγωμένες εικόνες*, ο *συλλογικός ρόλος*, ο *διάδρομος συνείδησης* και η

καρέκλα των αποκαλύψεων. Μέσα από τις "*παγωμένες εικόνες*", οι μαθητές/τριες αποτύπωσαν με τα σώματά τους κρίσιμες σκηνές του μύθου, διερευνώντας συναισθήματα, σχέσεις εξουσίας και κοινωνικές καταστάσεις. Η τεχνική αυτή ενίσχυσε τη σωματική κατανόηση της αφήγησης και τη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών (Boal, 2002). Με δεδομένο ότι, ο δυναμικός χαρακτήρας της εικόνας είναι ορατός, αφού οποιαδήποτε στιγμή μπορεί να «ζωντανέψει» κι οι ρόλοι να εκφραστούν λεκτικά, ακολούθησε η ''ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης" των συμμετεχόντων (με τις κατάλληλες ερωτήσεις) που επέτρεψε τη διερεύνηση των σκέψεών τους (Παπακώστα & Τζαμαργιάς, 2022).

Ο "διάδρομος συνείδησης" αξιοποιήθηκε για τη διερεύνηση των εσωτερικών συγκρούσεων του Ερυσίχθονα, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να εκφράσουν αντιφατικές σκέψεις και επιχειρήματα υπέρ ή κατά της κοπής των δέντρων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, καλλιεργήθηκε η ηθική κρίση, η επιχειρηματολογία και η κριτική σκέψη, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά για την περιβαλλοντική εκπαίδευση (Neelands, 2009). Η "καρέκλα των αποκαλύψεων" έδωσε τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εμβαθύνουν στους ρόλους, να απαντήσουν σε ερωτήσεις των συμμαθητών/τριών τους και να διερευνήσουν τα κίνητρα και τις συνέπειες των πράξεων των ηρώων του μύθου.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση ενσωματώθηκε οργανικά σε όλες τις φάσεις του Α΄ κύκλου δράσης. Η παρουσίαση επίμαχων στιγμιότυπων στην ολομέλεια, ο στοχασμός σε ρόλο και οι αναστοχαστικές συζητήσεις λειτούργησαν ανατροφοδοτικά, τόσο για τους/τις μαθητές/τριες όσο και για την εμψυχώτρια. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών ατομικά/ομαδικά και εντός κι εκτός του δραματικού πλαισίου, στοιχείο που ενισχύει την υπευθυνότητα και τη μεταγνωστική τους επίγνωση (Brookhart, 2013).

Β΄ Κύκλος Δράσης: Μεταφορά του μύθου στο σήμερα και σύνδεση με σύγχρονα περιβαλλοντικά ζητήματα

Ο Β΄ κύκλος δράσης επικεντρώθηκε στη μεταφορά του μύθου του Ερυσίχθονα στο σύγχρονο κοινωνικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο, με στόχο τη σύνδεση της μυθολογικής αφήγησης με πραγματικά ζητήματα, όπως η αποψίλωση των δασών και η μη αειφόρος διαχείριση των φυσικών πόρων. Η μετάβαση αυτή θεωρείται κρίσιμη στη διερευνητική δραματοποίηση, καθώς επιτρέπει τον μετασχηματισμό της γνώσης και την εφαρμογή της σε αυθεντικά πλαίσια (Mezirow, 2000).

Κεντρική δραστηριότητα του Β΄ κύκλου αποτέλεσε η «μπουγάδα λέξεων», μέσω της οποίας οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν για να ανασυνθέσουν και να ερμηνεύσουν τη φράση «αποψίλωση δασών». Η δράση αυτή λειτούργησε ως αφόρμηση για συζήτηση, εννοιολογική κατανόηση και σύνδεση με προσωπικές εμπειρίες και σύγχρονες εικόνες καταστροφής του φυσικού περιβάλλοντος. Αμέσως μετά, μέσα από ένα στοχευμένο φωτογραφικό υλικό οι μαθητές/τριες με παιγνιώδη τρόπο και ανακαλυπτική διάθεση διερεύνησαν τα αίτια της αποψίλωσης των δασών αναγνωρίζοντας το αποτύπωμα του «σύγχρονου Ερυσίχθονα» σε συγκεκριμένες επιλογές διαχείρισης του φυσικού περιβάλλοντος.

Ακολούθησε αναστοχαστικός διάλογος, κατά τον οποίο οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να επανεξετάσουν τις στάσεις και τις απόψεις τους, να εκφράσουν συναισθήματα και να συζητήσουν πιθανές εναλλακτικές επιλογές και λύσεις. Το εργαστήρι γραφής αποτέλεσε βασικό εργαλείο έκφρασης και εμβάθυνσης, καθώς τα παιδιά δημιούργησαν κείμενα, επιστολές και αφηγήσεις είτε σε ρόλο είτε ως ενεργοί πολίτες, ενισχύοντας τη σύνδεση γλώσσας, συναισθήματος και δράσης (Cremin et al., 2006).
Οι δραστηριότητες επέκτασης, όπως η ανάληψη του ρόλου του «ειδικού» και η φαντασιακή μεταφορά σε ένα μελλοντικό δάσος, ενεργοποίησαν τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη, ενώ παράλληλα καλλιέργησαν την περιβαλλοντική υπευθυνότητα και τη διάθεση για ενεργό συμμετοχή. Οι μαθητές/τριες διατύπωσαν προτάσεις για δράσεις προστασίας του δάσους, όπως δενδροφυτεύσεις, ενημερωτικές αφίσες και συλλογικές πρωτοβουλίες στο σχολικό και τοπικό περιβάλλον.

Συνολικά, η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης ανέδειξε τη δυναμική της διερευνητικής δραματοποίησης ως μέσου σύνδεσης μύθου και σύγχρονης πραγματικότητας, ενισχύοντας τη βιωματική μάθηση, την περιβαλλοντική συνείδηση και τη δημοκρατική συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια αναστοχασμού των μαθητών/τριών, τις συστηματικές παρατηρήσεις των κριτικών φίλων και τα ημερολόγια καταγραφής ανέδειξε πολλαπλά και αλληλένδετα μαθησιακά και παιδαγωγικά οφέλη από την εφαρμογή της διερευνητικής δραματοποίησης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη.

Κατανόηση περιβαλλοντικών εννοιών και ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες κατανόησαν σε βάθος τη σημασία του δάσους ως ζωτικού οικοσυστήματος για τον άνθρωπο, τα ζώα και το περιβάλλον συνολικά. Στις απαντήσεις τους αναφέρθηκαν επανειλημμένα στη συμβολή των δασών στην παραγωγή οξυγόνου, στην προστασία της βιοποικιλότητας, στην ισορροπία των οικοσυστημάτων και στην ποιότητα ζωής των ανθρώπων. Η έννοια της αποψίλωσης των δασών δεν αντιμετωπίστηκε πλέον ως μια αφηρημένη περιβαλλοντική απειλή, αλλά ως αποτέλεσμα ανθρώπινων επιλογών με σοβαρές και μακροπρόθεσμες συνέπειες.

Η μετατόπιση αυτή συνάδει με τη βιβλιογραφία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, η οποία επισημαίνει ότι η βιωματική και συμμετοχική μάθηση οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση σύνθετων περιβαλλοντικών εννοιών και στην ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης (Sterling, 2010; Tilbury, 2011). Οι μαθητές/τριες δεν περιορίστηκαν στη γνώση γεγονότων, αλλά ανέπτυξαν κριτική στάση απέναντι στις πρακτικές καταστροφής της φύσης, εκφράζοντας την ανάγκη προστασίας και σεβασμού του φυσικού περιβάλλοντος.

Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε έντονη περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών, με κατανόηση της σημασίας των δέντρων και των συνεπειών της αποψίλωσης. Οι μαθητές/τριες ανέδειξαν μια παιγνιώδη δραστηριότητα, τη «μπουγάδα των λέξεων» ως καθοριστική για την κατανόηση της έννοιας της αποψίλωσης, κατακτώντας μια άγνωστη έως τότε έννοια με βιωματικό τρόπο. Σημαντική υπήρξε η ανάδειξη της ταύτισης του ανθρώπου με τη φύση: «*..είναι σαν να σκοτώνουμε τους εαυτούς μας*», «*…παλιά έβγαζα τη φλούδα από τα δέντρα αλλά τώρα κατάλαβα ότι κι αυτά έχουν ζωή και πονάνε…κι ας μην το πιστεύουν μερικοί*». Η έννοια επίσης η βιωσιμότητας αναδεικνύεται στα λόγια τους «*…μετά από αυτό το μάθημα άρχισα να μη χαλάω τόσο χαρτί…σκέφτηκα ότι πρέπει να το ανακυκλώνουμε…*».

Συναισθηματική εμπλοκή και ανάπτυξη ενσυναίσθησης

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας αφορά τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, τόσο απέναντι στους ήρωες του μύθου όσο και απέναντι στη φύση ως «ζωντανό» υποκείμενο. Μέσα από την ανάληψη ρόλων (π.χ. Νύμφες, Δή-

μητρα, Δέντρα), τα παιδιά εξέφρασαν συναισθήματα λύπης, θυμού, φόβου και αγωνίας για την καταστροφή του δάσους, ενώ παράλληλα κατανόησαν τις συνέπειες της ανθρώπινης απληστίας.

Η διερευνητική δραματοποίηση, όπως αναδεικνύεται και στη διεθνή βιβλιογραφία, λειτουργεί ως ισχυρός μηχανισμός καλλιέργειας ενσυναίσθησης, καθώς επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να «μπουν στη θέση του άλλου» και να βιώσουν καταστάσεις μέσα από διαφορετικές οπτικές (O'Neill, 1995 ; Neelands, 2009). Η συναισθηματική αυτή εμπλοκή ενίσχυσε τη μάθηση και συνέβαλε στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στο περιβάλλον.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι η θεατρική έκφραση λειτούργησε υποστηρικτικά και για μαθητές/τριες που παρουσίαζαν δυσκολίες στη λεκτική επικοινωνία ή στη συμμετοχή σε πιο παραδοσιακές διδακτικές μορφές. Μέσα από το σώμα, την κίνηση και τον ρόλο, όλα τα παιδιά βρήκαν τρόπους να εκφραστούν και να συμμετάσχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία, στοιχείο που επιβεβαιώνει τον συμπεριληπτικό χαρακτήρα της θεατροπαιδαγωγικής διδακτικής μεθόδου της διερευνητικής δραματοποίησης (Prendergast & Saxton, 2016).

Η ημιδομημένη συνέντευξη ανέδειξε υψηλό βαθμό συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών/τριών στο δραματικό πλαίσιο, με έκφραση λύπης, θυμού και απογοήτευσης απέναντι στην καταστροφή του δέντρου και τη στάση του Ερυσίχθονα. Οι μαθητές/τριες ανακάλεσαν με σαφήνεια την πλοκή, τους χαρακτήρες και τις συγκρούσεις, αποδεικνύοντας ουσιαστική κατανόηση. Παράλληλα, εμπλούτισαν τον μύθο με τη φαντασία τους και αναγνώρισαν τεχνικές της διερευνητικής δραματοποίησης, «…μου άρεσε που όταν καθόταν κάποιος στην καρέκλα και οι άλλοι του έκαναν ερωτήσεις, μπορούσε να πει και δικά του πράγματα…», γεγονός που φανερώνει μεταγνωστική επίγνωση. Στον καθοδηγούμενο αυτοσχεδιασμό παρατηρήθηκε έντονη ταύτιση με τον ρόλο, με περιγραφές συναισθημάτων, κινήσεων και εκφράσεων, «…έκανα τη γριούλα κι έσκυβα έτσι γιατί είχα καμπούρα…», «*είχα θυμώσει πολύ, ήθελα να προστατεύσω το δάσος μου…*», στοιχείο που επιβεβαιώνει βαθιά βιωματική μάθηση.

Ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων και κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Τα δεδομένα ανέδειξαν επίσης τη σημαντική ενίσχυση των συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Οι ομαδικές δραστηριότητες, η ανάλη-

ψη συλλογικών ρόλων και η ανάγκη συντονισμού κατά την εμψύχωση των δραματικών καταστάσεων οδήγησαν τα παιδιά στη λήψη αποφάσεων μέσα από διάλογο, διαπραγμάτευση και συναίνεση. Παρά τις αρχικές δυσκολίες που καταγράφηκαν σε ορισμένες ομάδες, παρατηρήθηκε σταδιακή βελτίωση στη συνεργασία, στον σεβασμό της διαφορετικής άποψης και στην ενεργή ακρόαση.

Η ενίσχυση της συνεργατικότητας επιβεβαιώνει τον ρόλο της διερευνητικής δραματοποίησης ως δημοκρατικής μαθησιακής διαδικασίας, στην οποία η γνώση συν-κατασκευάζεται μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συλλογική δράση (Neelands, 2009). Οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής συνύπαρξης, οι οποίες αποτελούν βασικούς στόχους τόσο της ΕΑΑ όσο και των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών.

Μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης αναδείχθηκε η συνεργασία ως καθοριστικό στοιχείο της διδακτικής εμπειρίας, καθώς οι μαθητές/τριες τόνισαν τη σημασία της συμμετοχής σε ομάδες, της εναλλαγής ομάδων και της αμοιβαίας υποστήριξης. Διαπιστώθηκε η αξία του συναγωνισμού έναντι του ανταγωνισμού, με τους/τις μαθητές/τριες να δίνουν έμφαση στη θετική εμπειρία της συνεργασίας, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα.

Αξιολόγηση των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών

Ιδιαίτερα θετικά αξιολογήθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες και τις κριτικές φίλες οι δραστηριότητες των παγωμένων εικόνων, του διαδρόμου συνείδησης και της καρέκλας των αποκαλύψεων. Οι παγωμένες εικόνες συνέβαλαν στην εις βάθος κατανόηση των γεγονότων του μύθου και των συναισθημάτων των προσώπων, καθώς η σωματική έκφραση λειτούργησε ως μέσο νοηματοδότησης και ερμηνείας της αφήγησης (Boal, 2002).

Ο διάδρομος συνείδησης αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματικός στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και ηθικής κρίσης. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να διατυπώσουν αντικρουόμενες απόψεις, να σταθμίσουν συνέπειες και να αναστοχαστούν πάνω στις επιλογές του ήρωα, διαδικασία που ενίσχυσε την κριτική σκέψη και τη σύνδεση του μύθου με σύγχρονες περιβαλλοντικές πρακτικές. Αντίστοιχα, η καρέκλα των αποκαλύψεων έδωσε χώρο για εμβάθυνση στους ρόλους και για την ανάπτυξη προφορικού λόγου με νόημα και συναισθηματική φόρτιση.

Η αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων τεχνικών επιβεβαιώνει τη θέση ότι το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο

ηθικής και κοινωνικής μάθησης, ενισχύοντας την ικανότητα των μαθητών/τριών να συνδέουν συμβολικά και αφηγηματικά στοιχεία με τη σύγχρονη πραγματικότητα (Heathcote & Bolton, 1995).

Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η διερευνητική δραματοποίηση συνέβαλε ουσιαστικά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Η βιωματική εμπλοκή, η ενεργή συμμετοχή και η θεατρική έκφραση λειτούργησαν ως καταλύτες μάθησης, καθιστώντας τα περιβαλλοντικά μηνύματα ουσιαστικά, βιωμένα και διαρκή. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία αναδεικνύει τη θεατροπαιδαγωγική διδακτική μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης ως αποτελεσματική προσέγγιση για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και την καλλιέργεια ενεργών και υπεύθυνων πολιτών (Sterling, 2010; UNESCO, 2017)

Τα αποτελέσματα της ημιδομημένης συνέντευξης κατέδειξαν μια ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στη διδακτική προσέγγιση, την οποίο χαρακτήρισαν στη συντριπτική τους πλειονότητα διαφορετική, διασκεδαστική και ευχάριστη, σε αντιδιαστολή με πιο παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές. Μέσα από τις θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους, οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι «έζησαν» την ιστορία, κατανοώντας σε βάθος την πλοκή και αποκτώντας νέες γνώσεις για τα δέντρα και το φυσικό περιβάλλον. Η ενεργή εμπλοκή, η κίνηση και η ανάληψη ρόλων συνέβαλαν στη μετατροπή της αφήγησης σε βιωματική εμπειρία μάθησης.

Παράλληλα, σε ορισμένες περιπτώσεις καταγράφηκε η ικανότητα αποστασιοποίησης από τον ρόλο και η ανάπτυξη μεταγνωστικής επίγνωσης σχετικά με τη θεατρική πράξη, καθώς οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν τον εαυτό τους ως «μικρούς ηθοποιούς». Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη δύναμη της πολυτροπικότητας, καθώς δραστηριότητες όπως παιχνίδια με γράμματα, κουίζ, παζλ και συνεργατικές δράσεις μεταξύ ομάδων ενίσχυσαν την ανακαλυπτική μάθηση, την ομαδικότητα και την ενεργό συμμετοχή.

Από τη βιωματική μάθηση στη δράση: ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης και ενεργού πολιτειότητας

Τα δεδομένα της συνέντευξης δείχνουν ότι η διδακτική προσέγγιση άφησε ισχυρό αποτύπωμα στους/στις μαθητές/τριες, οδηγώντας τους πέρα από το πλαίσιο της τάξης σε δράσεις διάχυσης και προσωπικής παρέμβασης. Η δημιουργία αφισών με τη «φωνή» των δέντρων και η τοποθέ-

τησή τους στην αυλή του σχολείου, η φύτευση και η φροντίδα φυτών, ανέδειξε την ανάγκη επικοινωνίας του μηνύματος και την εσωτερίκευση των αξιών της αειφορίας. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν δημιουργική σκέψη, φαντάζοντας το δάσος του μέλλοντος, συχνά με δυστοπικά χαρακτηριστικά, «…φαντάστηκα ένα δάσος ψεύτικο, χωρίς ζωή, μουντό, χωρίς κίνηση, χωρίς ζώα, μουντό…το δάσος της δυστυχίας…», γεγονός που φανερώνει κατανόηση των συνεπειών της περιβαλλοντικής καταστροφής. Τέλος, οι αναφορές σε θεσμούς, νόμους και στην ανάγκη παρέμβασης στον κόσμο των ενηλίκων καταδεικνύουν την καλλιέργεια ενεργού πολιτειότητας και την ενδυνάμωση της φωνής των παιδιών ως υπεύθυνων και ευαισθητοποιημένων πολιτών, «…*δεν μπορούμε να κάνουμε ότι δεν βλέπουμε..*».

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα δράσης ανέδειξε με σαφήνεια ότι η διερευνητική δραματοποίηση μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ισχυρό, ευέλικτο και παιδαγωγικά αποτελεσματικό εργαλείο στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο Δημοτικό Σχολείο. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η αξιοποίηση των εργαλείων του θεάτρου στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση βαθύτερης κατανόησης σύνθετων εννοιών που αφορούν τη σχέση ανθρώπου και φύσης.

Η βιωματική, πολυτροπική και ολιστική μάθηση που προσφέρει η διερευνητική δραματοποίηση ενίσχυσε τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών, στοιχείο κρίσιμο για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών. Η εμπλοκή του σώματος, του συναισθήματος, της φαντασίας και της σκέψης δημιούργησε ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο η γνώση οικοδομήθηκε μέσα από την εμπειρία και τον αναστοχασμό. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τις αρχές της βιωματικής και μετασχηματίζουσας μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση καθίσταται ουσιαστική, όταν συνδέεται με προσωπικό νόημα και ενεργή συμμετοχή (Kolb, 1984; Mezirow, 2000).

Ιδιαίτερης σημασίας υπήρξε η συμβολή της διερευνητικής δραματοποίησης στην ανάπτυξη συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η συλλογική δράση, η ανάληψη ρόλων και η ανάγκη για συντονισμό και διάλογο καλλιέργησαν ένα δημοκρατικό μαθησιακό πλαίσιο, στο οποίο οι μαθητές/τριες λειτούργησαν ως ενεργά μέλη μιας κοινότητας μάθη-

σης. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε την αίσθηση του «ανήκειν» (Πίγκου-Ρεπούση, 2019), τον σεβασμό στη διαφορετική άποψη και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μέσα από συνεργασία, στοιχεία που αποτελούν βασικούς στόχους τόσο της σύγχρονης παιδαγωγικής όσο και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Neelands, 2009; UNESCO, 2017)

Παράλληλα, η διερευνητική δραματοποίηση αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική στην υποστήριξη της συμπερίληψης. Μαθητές/τριες με δυσκολίες στη γλωσσική έκφραση ή στη συγκέντρωση βρήκαν εναλλακτικούς τρόπους συμμετοχής και έκφρασης μέσα από το σώμα, τον ρόλο και τη φαντασία. Το εύρημα αυτό ενισχύει τη θέση ότι η συγκεκριμένη θεατροπαιδαγωγική μέθοδος, μπορεί να λειτουργήσει ως διαφοροποιημένη και συμπεριληπτική διδακτική προσέγγιση, ικανή να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού (Prendergast & Saxton, 2016).

Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση του μύθου ως παιδαγωγικού εργαλείου και η μεταφορά του στη σύγχρονη πραγματικότητα συνέβαλαν ουσιαστικά στη γεφύρωση του παρελθόντος με το παρόν και στην κατανόηση των διαχρονικών διαστάσεων της ανθρώπινης παρέμβασης στη φύση. Ο μύθος λειτούργησε ως συμβολικό πλαίσιο που επέτρεψε την προσέγγιση περιβαλλοντικών ζητημάτων με ασφάλεια και συναισθηματική εγγύτητα, διευκολύνοντας τον αναστοχασμό και την ηθική διερεύνηση (Eliade, 1963; Heathcote & Bolton, 1995).

Σε μεθοδολογικό επίπεδο, η έρευνα δράσης αναδείχθηκε ως κατάλληλο πλαίσιο για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Η κυκλική διαδικασία σχεδιασμού–δράσης–παρατήρησης–αναστοχασμού επέτρεψε την ευελιξία, την προσαρμογή στις ανάγκες της τάξης και τη συνεχή βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Η συμμετοχή κριτικών φίλων ενίσχυσε την εγκυρότητα των συμπερασμάτων και υποστήριξε τον επαγγελματικό αναστοχασμό της εκπαιδευτικού (Kemmis et al., 2014).

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη καταδεικνύει ότι η διερευνητική δραματοποίηση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένων, κριτικά σκεπτόμενων και κοινωνικά ενεργών μαθητών/τριών. Η προσέγγιση αυτή δημιουργεί τις προϋποθέσεις για περαιτέρω κύκλους έρευνας δράσης και για την ανάπτυξη παρόμοιων θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων σε ευρύτερη σχολική κλίμακα, τόσο στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όσο και σε διαθεματικά γνωστικά αντικείμενα. Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο μπορεί να

λειτουργήσει ως χώρος καλλιέργειας ενεργών και περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών, ικανών να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και της βιωσιμότητας (Sterling, 2010; UNESCO, 2017).

Βιβλιογραφία

Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors*. Routledge.

Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD.

Cremin, T., Goouch, K., Blakemore, L., Goff, E., & Macdonald, R. (2006). Connecting drama and writing. *Research in Drama Education*, *11*(1), 45–62.

Eliade, M. (1963). *Myth and Reality*. Harper & Row.

Hallgren, E. (2022). Drama in education and the value of process. Στο M. McAvoy & P. O'Connor (Επιμ.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (σσ. 45-52). Routledge.

Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning*. Heinemann.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Σαββάλας.

Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (Eds.). (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

Lehtonen, A. (2022). *Drama for climate change education*. Στο M. McAvoy & P. O'Connor (Επιμ.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (σσ. 45-52). Routledge.

Μαστροθανάσης, Κ. (2024). Η διερευνητική δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Στο Κ. Μαστροθανάσης, Μ. Κλαδάκη, & Σ. Συρόπουλος (Επιμ.). *Θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας* (σσ. 87–98). Εκδόσεις Δίσιγμα.

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation*. Jossey-Bass.

Neelands, J. (2009). Acting Together: Ensemble as a Democratic Process in Art and Life. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, *14*(2), 173–189.

Neelands, J., & Goode, T. (2015). *Structuring Drama Work*. Cambridge University Press.

O'Neill, C. (1995). Drama Worlds: A Framework for Process Drama. Heinemann.
O'Toole, J. (2006). *Doing drama research: Stepping into enquiry in drama, theatre and education*. Springer.
Παπαδόπουλος, Σ. (2021). *Θέατρο στην εκπαίδευση και αρχαία ελληνική σκέψη: Μίμησις τοῦ καλλίστου βίου*. Παπαζήσης.
Παπακώστα Α. & Τζαμαργιάς Π. (2022). *Οδηγός Εκπαιδευτικού Θεατρικής Αγωγής για το Δημοτικό*. ΙΕΠ.
Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση: Θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου*. Καστανιώτης.
Papadopoulos, S., & Papakosta, A. (2023). Exploring the myth of "Orpheus and Eurydice" in the classroom with the use of Inquiry Drama Method. *Epistēmēs Metron Logos*, *10*, 48–59. https://doi.org/10.12681/eml.36262
Prendergast, M., & Saxton, J. (2016). *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*. Intellect.
Sterling, S. (2010). Learning for Resilience, or the Resilient Learner? *Environmental Education Research*, *16*(5–6), 511–528.
Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development: An Expert Review of processes and learning.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191442
UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/CGBA9153

Η διαχρονική θέση των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών στο εκπαιδευτικό σύστημα Ελλάδας και Κύπρου: συγκριτική αποτίμηση βάσει των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Όλγα Τσόκα
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
otsoka@uoa.gr

Περίληψη

Η συζήτηση γύρω από τη θέση των γλωσσικών ποικιλιών, και ειδικότερα των διαλεκτικών ή ιδιωματικών συστημάτων, στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί διαρκές αντικείμενο προβληματισμού για την επιστημονική κοινότητα τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται η ιστορική πορεία και η μεταβαλλόμενη θέση των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση της Ελλάδας και της Κύπρου, όπως αυτή αποτυπώνεται στα Προγράμματα Σπουδών των γλωσσικών μαθημάτων από τη μεταπολίτευση έως σήμερα, καθώς και στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Παράλληλα, αναδεικνύονται ζητήματα που σχετίζονται με τα παιδαγωγικά οφέλη από την αξιοποίηση των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών στη διδασκαλία, σύμφωνα με τα πορίσματα της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συμβολή της γλωσσικής ποικιλίας στην ανάπτυξη του κριτικού (εγ)γραμματισμού και στην ενίσχυση της μεταγλωσσικής επίγνωσης των μαθητών και μαθητριών. Τέλος, παρουσιάζονται οι σύγχρονες πολυτροπικές διαλεκτικές βάσεις δεδομένων που μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία για την προώθηση των στόχων του διδιαλεκτισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις-κλειδιά: (γεωγραφικές) γλωσσικές ποικιλίες, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, διδιαλεκτική εκπαίδευση, διαλεκτικές βάσεις δεδομένων

Abstact

The discussion surrounding the status of linguistic varieties -particularly dialectal or local ones- within the educational system has long been a subject of scholarly debate at both national and international levels. Within this framework, the present study examines the historical trajectory and the evolving role of Modern Greek linguistic varieties in the educational systems of Greece and Cyprus, as reflected in language curricula from the post-dictatorship period to the present, as well as in the content of school textbooks. Simultaneously, it highlights issues related to the pedagogical benefits of incorporating geographical linguistic varieties into teaching, drawing on findings from both Greek and international scholarship. Particular emphasis is placed on the contribution of linguistic variation to the development of critical literacy and the enhancement of students' metalinguistic awareness. Finally, the study presents contemporary multimodal dialectal databases that can function as tools for promoting the aims of bidialectal education within the Greek educational system.

Keywords: (geographical) linguistic varieties, national curricula, bidialectal education, dialectal databases

Εισαγωγή

Αποτελεί πραγματικότητα ότι τα παιδιά που προσέρχονται στο σχολείο μιλώντας μια διάλεκτο ή ιδίωμα, που διαφέρει σημαντικά από την πρότυπη γλώσσα, αντιμετωπίζουν προβλήματα, που δεν αντιμετωπίζουν οι ομιλητές/-τριες της πρότυπης. Ενδέχεται, δηλαδή, ένα μεγάλο μέρος του λεξιλογίου και της γραμματικής δομής των γλωσσών που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία να μην τους είναι οικείο.

Το πρόβλημα αυτό θα μπορούσε έως έναν βαθμό να μετριαστεί με την παραγωγή και χρήση διαφορετικού αναγνωστικού υλικού, που σχεδιάζεται για συγκεκριμένες υπο-ομάδες μαθητών/-τριών (Lyons 1995), κάτι που ισοδυναμεί με την είσοδο στην εκπαίδευση της ιδέας του διδιαλεκτισμού [bidialectism].

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις που θεωρούσαν τις διαλέκτους και τα ιδιώματα «αποκλίσεις» από το πρότυπο, η διδιαλεκτική εκπαίδευση αντιμετωπίζει όλες τις ποικιλίες ως ισότιμες μορφές γλωσσικής έκφρασης. Στόχος είναι η ενδυνάμωση του/της μαθητή/-τριας, ώστε να κινείται με ευχέρεια μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών μορφών – να αναπτύσσει δηλαδή διδιαλεκτική ικανότητα.

Παράλληλα, η διδακτική αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού γλωσσικού (εγ)γραμματισμού. Οι μαθητές/-τριες έρχονται σε επαφή με την ιδέα ότι όλες οι γλωσσικές μορφές είναι ισότιμες στο πλαίσιο των κοινωνικών τους χρήσεων και ότι η πρότυπη γλώσσα αποτελεί μία από τις πολλές εκδοχές της. Μέσα από συγκρίσεις, παρατηρήσεις και αναστοχασμό, οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ γλώσσας, εξουσίας και ταυτότητας, καλλιεργώντας μια πιο κριτική στάση απέναντι σε τυχόν στερεότυπα που συνοδεύουν συχνά τη γλωσσική διαφοροποίηση.

Η θέση των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα: η περίπτωση της Ελλάδας

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαχρονικά, θέτει στο επίκεντρο της διδασκαλίας την πρότυπη γλώσσα, που η λειτουργική της προσαρμογή στον χώρο της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας σχολικής νόρμας, η οποία διδάσκεται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλες γλωσσικές μορφές, με ταυτόχρονο αποκλεισμό όλων των άλλων διαλέκτων και ιδιωμάτων (Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009, σ. 25). Σε αυτή την κατεύθυνση προσανατολίστηκαν τα κύρια σχολικά βοηθήματα, η Νεοελληνική Γραμματική του Μανόλη Τριανταφυλλίδη και η Νεοελληνική Σύνταξη του Αχιλλέα Τζάρτζανου, τα οποία προορίζονταν για σχολική χρήση κωδικοποιώντας την πρότυπη γλώσσα αμέσως μετά το Π.Δ. του 1976, που καθιέρωνε τη δημοτική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα του κράτους (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997, σσ. 21-29).

Η Φραγκουδάκη (1987, σ. 116) υποστηρίζει ότι το σχολείο διδάσκει μια από τις παραλλαγές της εθνικής γλώσσας, τη ρυθμισμένη και κωδικοποιημένη από τους γραμματικούς κοινή, η οποία αντιστοιχεί στην ομιλούμενη από τις κοινωνικές ομάδες των μορφωμένων στα μεγάλα αστικά κέντρα. Το σχολείο δεν διδάσκει αυτή τη γλώσσα αναγνωρίζοντάς τη σαν μια παραλλαγή της εθνικής γλώσσας, αλλά την παρουσιάζει σαν το

μοναδικό πρότυπο ορθής γλώσσας, σαν τη μοναδική άρτια εκδοχή του λόγου. «Έτσι, η γλωσσική εκπαίδευση παίρνει τη μορφή της γλωσσικής λογοκρισίας. Το σχολείο υποβιβάζει στην κατηγορία του λάθους ή της κακής γλωσσικής ποιότητας όλες τις άλλες ομιλούμενες παραλλαγές της εθνικής γλώσσας, όλες τις γεωγραφικές και κοινωνικές διαλέκτους». Άλλωστε, η υποτίμηση της ομιλούμενης, μητρικής, δημοτικής γλώσσας συνδέεται και με την ιστορική ανάγκη επιβεβαίωσης της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας (Ντίνας 2015, σ. 170).

Τα Αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας συνιστούν καταστατικά κείμενα του γλωσσικού σχεδιασμού σε θέματα εκπαίδευσης βάσει συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην πραγματικότητα αποτελούν εκπαιδευτικά κείμενα, διότι περιγράφουν και καθορίζουν τη φιλοσοφία, τους στόχους, το περιεχόμενο και τη μορφή της γλωσσικής διδασκαλίας στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, αλλά και ως επίσημα έγγραφα αποτελούν μέσα εφαρμογής συγκεκριμένου γλωσσικού σχεδιασμού (Κορρέ 2015, σσ. 93-94).

Αν και είναι γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες έχουν σημειωθεί σημαντικά βήματα, η γλωσσική ποικιλία δεν είναι διαδεδομένη στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ματθαιουδάκη 2015, σ. 121). Τα Αναλυτικά Προγράμματα του 1982 (ΦΕΚ 107/τ. Α΄/31-8-82), του 1983 (ΦΕΚ 168/τ. Α΄/18-1183), του 1984 (ΦΕΚ 185/τ. Α΄/26-11-84) για το Δημοτικό προώθησαν την αντίληψη ότι η γλώσσα, ως επικοινωνιακό προϊόν, υπηρετεί το επικοινωνιακό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας (Σπανός 2009, σ. 51) και επιχείρησαν, παρά τις ελλείψεις, να προσεγγίσουν το επικοινωνιακό μοντέλο στη διδασκαλία της γλώσσας (Μήτσης 1999, σ. 175). Σε αυτού του είδους την προσέγγιση η διαπίστωση της οριζόντιας (γεωγραφικής) και κάθετης (κοινωνικής) ποικιλότητας του γλωσσικού φαινομένου αποτελεί βασικό άξονα διδασκαλίας μέσα από αυθεντικό υλικό τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο (Κορρέ 2015, σ. 95). Οι Μακρογιάννη κ.ά. (2009, σσ. 121-122).) μελέτησαν τα διαλεκτικά στοιχεία σε εγχειρίδια των τάξεων Ε΄ και ΣΤ΄ του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου» προκειμένου να διερευνήσουν τον βαθμό εξοικείωσης των μαθητών /τριών με τις διαλέκτους, τις γνώσεις τους, αλλά και τις στάσεις τους απέναντί τους. Τα ερευνητικά τους ευρήματα έδειξαν ότι «οι κατηγορίες των διαλεκτικών αποκλίσεων δεν συναντώνται στον ίδιο βαθμό» σε όλα τα εγχειρίδια που μελέτησαν [...] «Επιπλέον, οι διάφορες γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της γλώσσας αντιμετωπίζονται σε άμεση σχέση και εξάρτηση με την πρότυπη ποικιλία».

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής γλώσσας για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου (Φ.Ε.Κ. 303/τ. Β΄/13-3-2003), ως σκοποί της διδασκαλίας της γλώσσας αναφέρονται, μεταξύ άλλων: η καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ακρόαση και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, η αναγνώριση και η εκτίμηση της γλωσσικής ποικιλίας μέσω της χρήσης των κατάλληλων γλωσσικών μορφών για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση, η εξοικείωση του μαθητή με τις ποικιλίες των κειμενικών ειδών με έμφαση στην περιγραφή, την αφήγηση και την επιχειρηματολογία. Φαίνεται, λοιπόν, ότι θεωρητικά υπάρχει στόχευση σε ένα επικοινωνιακό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας, πρακτικά δεν γίνεται καμία αναφορά στις οριζόντιες ή κάθετες διαφοροποιήσεις του λόγου. Ταυτόχρονα, ως βιβλίο αναφοράς και για τις τρεις τάξεις προτείνεται η αναμορφωμένη έκδοση της Νεοελληνικής Γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη, που έχει αμιγώς παραδοσιακό χαρακτήρα.

Στο πιο πρόσφατο (πιλοτικό) Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, αναφέρεται μέσα στους σκοπούς ότι:

> […] επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες [...] να κατανοούν ότι οι αποκλίσεις (μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου) οφείλονται είτε σε ιστορικούς λόγους είτε στην ύπαρξη γλωσσικής ποικιλότητας, τόσο γεωγραφικής, όσο και κοινωνικής [...] να κατακτήσουν πτυχές της σύνταξης της πρότυπης γλώσσας που ενδεχομένως δεν γνωρίζουν (π.χ. αρχαιοπρεπείς συντακτικές δομές, δομές της πρότυπης γλώσσας που αποκλίνουν από αυτές των τοπικών ποικιλιών)· να αποτιμούν κριτικά τη συντακτική και μορφολογική ποικιλότητα […] (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011, σ. 9).

Παρότι, δηλαδή, σημειώνεται πρόοδος αναφορικά με την ένταξη της γλωσσικής ποικιλότητας στη γλωσσική διδασκαλία, αυτή περιορίζεται σε επίπεδο αρχών και παραλείπονται οι στρατηγικές πρακτικής εφαρμογής της. Στα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου «Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο» δεν γίνεται αναφορά στη γλωσσική ποικιλότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με τον Μήτση (1999, σ. 178), «να προσδίδεται στη σχολική γλώσσα χαρακτήρας ομοιόμορφος, επίσημος και συστηματικός».

Στην «Έκθεση – Έκφραση» της Α΄ Λυκείου, στην αναθεωρημένη έκδοση και στην ενότητα «Γλώσσα και Γλωσσικές ποικιλίες», υποενότητα «Γεωγραφικές ποικιλίες» (Τσολάκης κ.ά. 2015, σσ. 20-29), οι μαθητές

καλούνται να διαβάσουν το κείμενο του Μ. Τριανταφυλλίδη υπό τον τίτλο Οριζόντια διαίρεση: ιδίωμα και διάλεκτος και να συζητήσουν για τη σημασία των όρων «ιδίωμα», «διάλεκτος», «ιδιωματισμός». Μάλιστα προτρέπονται να μιλήσουν με τους γονείς και τους συμμαθητές τους για την καταγωγή τους και για τη γλώσσα που ομιλείται στην οικογενειακή στέγη. Επιπλέον, δίνονται κάποιες πληροφορίες για τις ομάδες των διαλέκτων και ιδιωμάτων της νεοελληνικής γλώσσας. Υπάρχει καταγραφή από χιώτικα ανέκδοτα, ένα δημοτικό τραγούδι του Πόντου, ένα κείμενο γραμμένο στο ιδίωμα του Πάπιγκου και ζητείται από τους μαθητές να τα αποδώσουν στην κοινή νέα ελληνική. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι οι σελίδες κοσμούνται από φιγούρες με παραδοσιακές φορεσιές από διάφορα μέρη της Ελλάδας. Ωστόσο, στον οδηγό του Προγράμματος Σπουδών για τον Εκπαιδευτικό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011) δεν υπάρχει διδακτική παρέμβαση, σενάριο για την αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων, όπως και στο βασικό επιμορφωτικό υλικό για τους δασκάλους και φιλολόγους στο πλαίσιο του Προγράμματος Μείζονος Επιμόρφωσης (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης 2011, 2012).

Το τοπίο φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά με τα τελευταία Προγράμματα Σπουδών (Δεκέμβριος 2021) της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού και των τριών τάξεων Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ 5877/τ. Β΄/15-12-2021, 5770/τ. Β΄/10-12-2021, 5768/τ. Β΄/10-12-2021) και την αναθεώρηση του τελευταίου (Μάρτιος 2023) (ΦΕΚ 1948/τ. Β΄/24-3-2023) μετά την πιλοτική εφαρμογή τους στα Πρότυπα/Πειραματικά σχολεία κατά τα σχολικά έτη 2021-2022 και 2022-2023, στα οποία είναι σαφής ο προσανατολισμός στις γεωγραφικές ποικιλίες της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, στο Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού, στους θεματικούς άξονες αναφέρονται οι *Ποικιλίες της ελληνικής γλώσσας στον γεωγραφικό χώρο* με τα εξής παραδείγματα θεμάτων:

> [...] *Επιλογή μίας ή περισσότερων σύγχρονων γεωγραφικών ποικιλιών (ιδιώματα – διάλεκτοι: π.χ. κυπριακή διάλεκτος, τσακωνική διάλεκτος, κρητικό ιδίωμα, βορειοελλαδίτικα, ποντιακή διάλεκτος).* Μάλιστα προτείνονται συγκεκριμένα *παραδείγματα υλοποίησης*: […] *Τοποθέτηση στον γεωγραφικό χώρο, σύνδεση με την ιστορία, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης γλωσσικής μορφής μέσω δειγμάτων λόγου. Σύγκριση με την κοινή, μελέτη της στάσης των ομιλητών/-τριών, επεξεργασία συνεντεύξεων και ηχογραφήσεων* […] με παραπομπή στη σχετική ενότητα των διδακτικών βι-

βλίων (Ε ή ΣΤ) και προτροπή αξιοποίησης δεδομένων από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς πόρους (ΦΕΚ 5877/τ. Β΄/15-12-2021, σ. 75079). Αντίστοιχα, στο Πρόγραμμα Σπουδών Γυμνασίου (ΦΕΚ 5768/τ. Β΄/10-12-2021) η νέα ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται ως η επίσημη ποικιλία που διαθέτει [...] *ένα ευρύ φάσμα άλλων γλωσσικών ποικιλιών, γεωγραφικών, κοινωνικών, υφολογικών* [...] με τη στοχοθεσία του, μεταξύ άλλων, να περιλαμβάνει [...] *την ανάπτυξη συγκεκριμένων στάσεων των μαθητών/-τριών για τις γλωσσικές ποικιλίες και τα γλωσσικά συστήματα σε συγχρονικό και διαχρονικό επίπεδο* [...], έτσι ώστε οι μαθητές/-τριες να [...] *εκλαμβάνουν την επίσημη γλώσσα ως μια από τις γλωσσικές ποικιλίες που για λόγους πολιτικούς, ιστορικούς ή πολιτισμικούς απέκτησε ιδιαίτερο κύρος* [...] (ΦΕΚ 5768/τ. Β΄/10-12-2021, σσ.73622, 73623, 73647-73648).

Ιδιαίτερη, μάλιστα, είναι η αναφορά στη σημασία που έχει να κατανοήσουν οι μαθητές/-τριες ότι η γλωσσική μεταβολή είναι εγγενές χαρακτηριστικό των γλωσσών και σε καμία περίπτωση δεν συνιστά φθορά (ΦΕΚ 5768/τ. Β΄/10-12-2021, σσ. 73624, 73628, 73647).

Ταυτόχρονα, το πρόσφατα αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας για το Γενικό Λύκειο επικεντρώνεται, μεταξύ άλλων, στην [...] *ανάγκη για σεβασμό στη γλωσσική ετερότητα μέσω της ανάπτυξης στους/στις μαθητές/-τριες της γλωσσικής επίγνωσης για το βασικό χαρακτηριστικό της ποικιλότητας της γλώσσας* […] (ΦΕΚ 1948/τ. Β΄/24-03-2023, σ. 18978). Βασική, μάλιστα, στόχευση αποτελεί η εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τις γλωσσικές ποικιλίες της Ελληνικής, τις οποίες θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογούν ως προς την αποτελεσματικότητά τους στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας (ΦΕΚ 5770/τ. Β΄/10-12-2021, σσ. 73675, 73678). Στις καινοτομίες των όψιμων Προγραμμάτων Σπουδών περιλαμβάνεται ο Οδηγός του Εκπαιδευτικού μέσω του οποίου προσφέρονται κατευθυντήριες γραμμές εφαρμογής τους καθώς και ενδεικτικά διδακτικά σενάρια και δραστηριότητες (Ι.Ε.Π. 2021)[1].

1. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, αν και στα Προγράμματα Σπουδών της Λογοτεχνίας όλων των τάξεων Γυμνασίου και Λυκείου (ΦΕΚ 5769/τ. Β΄/10-12-2021, ΦΕΚ 5871/τ. Β΄/15-12-2021 και στην αναθεώρηση αυτών, ήτοι ΦΕΚ 694/τ. Β΄/10-02-2023, ΦΕΚ 2953/τ. Β΄/04-05-2023) γίνεται αναφορά στην «ποικιλία των κειμένων», αυτή δεν συνδέεται, ωστόσο, με τη γλωσσική ποικιλία […].

Η θέση των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα: η περίπτωση της Κύπρου

Όταν αναφέρεται κανείς στη γλωσσική ποικιλία της Κύπρου, βρίσκεται αντιμέτωπος με το εξής ερώτημα: η κυπριακή είναι διάλεκτος, ιδίωμα ή γλώσσα; Στις γλωσσολογικές ή διαλεκτολογικές μελέτες που αφορούν την κυπριακή, η ορολογία που χρησιμοποιείται ποικίλλει: άλλοτε αναφέρεται ως διάλεκτος, άλλοτε ως ιδίωμα, άλλοτε ως δυναμική διάλεκτος, άλλοτε ως καταχρηστικά διάλεκτος (Καρυολαίμου 2000, σ. 43). Ασφαλώς, η περίπτωση της κυπριακής είναι ιδιαίτερη σε σύγκριση με άλλες ελληνικές γεωγραφικές ποικιλίες εξαιτίας διαφόρων παραμέτρων: παρουσιάζει πολλές δομικές διαφορές από την ΚΝΕ, ομιλείται σε ένα νησιωτικό γεωγραφικό χώρο, ο οποίος αποτελεί ξεχωριστή κρατική οντότητα, ο αριθμός των ομιλητών της δεν είναι μικρός, ενώ και η σχετική απόσταση από το μητροπολιτικό γλωσσικό κέντρο (Ελλάδα) εξασφαλίζει περισσότερο την επιβίωσή της. Την κατάσταση περιπλέκει το γεγονός ότι, σύμφωνα με κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις (Chambers & Trudgill 2011, Bickerton 1973, DeCamp 1971), η κυπριακή αποτελεί διαλεκτικό συνεχές (dialect continuum), πράγμα που δυσχεραίνει τη συζήτηση του θέματος, εφόσον οι διάφοροι μελετητές/γλωσσολόγοι, όταν αναφέρονται στο θέμα, έχουν κατά νου διαφορετικά επίπεδα (Κατσογιάννου κ.ά. 2012, σ. 26). Η έλλειψη ομοφωνίας στο ζήτημα αυτό συνδέεται αφενός με το ερώτημα ποια είναι τελικά η μητρική γλώσσα των Κυπρίων και αφετέρου με τις παρατηρούμενες διδιαλεκτικές διαφορές μεταξύ των ομιλητών/-τριών (Παύλου 2006, σσ. 391-392).

2. Ο όρος ανήκει στον Αμερικανό γλωσσολόγο Ferguson (1959, p. 336).
3. Η βασική διάκριση μεταξύ διγλωσσίας και κοινωνικής διγλωσσίας «αφορά αφενός τις διαδικασίες κατάκτησης, και αφετέρου τη λειτουργική διαφοροποίηση και το κοινωνικό γόητρο των δύο ποικιλιών» (Τσιπλάκου 2007, σ. 467).
4. Βλ. και Tsiplakou 2006, Papapavlou 1998.
5. Σε καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας (diglossia), η υπερκείμενη (superposed) ποικιλία: (α) δεν κατακτάται με τρόπο φυσικό αλλά μαθαίνεται στο σχολείο, (β) μπορεί να είναι μια νεκρή γλώσσα ή η γλώσσα μιας άλλης γλωσσικής κοινότητας και (γ) χρησιμοποιείται στη δημόσια, επίσημη επικοινωνία αλλά όχι στον ιδιωτικό χώρο (το τελευταίο είναι το κριτήριο της λειτουργικής διαφοροποίησης (functional differentiation) των δύο ποικιλιών (Παπανικόλα & Τσιπλάκου 2008, σ. 624, Τσιπλάκου 2007, σ. 447).
6. Έμμεση αναφορά από Tsiplakou (2019, σ. 29).

Αυτό που χαρακτηρίζει την ελληνόφωνη κυπριακή κοινότητα σε όλη την διάρκεια της νεότερης ιστορίας της είναι η *κοινωνική διγλωσσία*[2] (diglossia), *διμορφία* ή και *διδιαλεκτισμός* σε αντιδιαστολή με τον όρο *διγλωσσία* (*bilingualism)*[3] (Tsiplakou et al. 2018, pp. 62-63, Παπανικόλα 2010, σ. 376, Παπανικόλα & Τσιπλάκου 2008, σ. 623, Τσιπλάκου 2007, σ. 466, Tsiplakou 2007, pp. 241-242, Μοσχονάς 2002, σ. 901), με δεδομένο ότι η υπερκείμενη ποικιλία είναι τα (πρότυπα) ελληνικά της Ελλάδας, η ΚΝΕ, ενώ η φυσική ποικιλία είναι η κυπριακή διάλεκτος και τα διάφορα τοπικά ιδιώματά της (Tsiplakou et al. 2018, pp. 62-63, Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου 2010, σ. 619, Tsiplakou & Hadjioannou 2009, σ. 598, Papapavlou & Pavlou 2007, p. 7)[4]. Σε καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας ο (εγ)γραμματισμός γενικά ταυτίζεται με την κατάκτηση της επίσημης, κυρίαρχης ή πρότυπης (standard) ποικιλίας, που συνήθως είναι εξωγενής, ενώ η φυσικά κατακτημένη γλώσσα ή ποικιλία κατά κανόνα δεν θεωρείται όργανο και μέσο καλλιέργειας του (εγ)γραμματισμού, παρά το γεγονός ότι μπορεί να έχει και γραπτή παράδοση, όπως συμβαίνει στην Κύπρο (Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου 2010, σ. 619, Τσιπλάκου 2007, σ. 447). Επομένως, στην ελληνόφωνη Κύπρο η ποικιλία που συνδέεται με την καλλιέργεια του (εγ) γραμματισμού είναι η ΚΝΕ (Παπανικόλα & Τσιπλάκου 2008, pp. 624-625, Tsiplakou 2007, p. 240).[5]

Η εκπαίδευση των Ελληνοκυπρίων ακολουθεί πιστά τα πρότυπα εκπαίδευσης που υπάρχουν στην Ελλάδα δεδομένου ότι τα σχολικά βιβλία της γλώσσας εισάγονται από την Ελλάδα και τα αναλυτικά προγράμματα είναι κοινά με τα ελλαδικά (Tsiplakou et al. 2018, p. 63, Papapavlou & Pavlou 2007, p. 7, Παύλου 2006, σ. 394), πρακτική που, μεταξύ άλλων, ήταν συμβολική της εθνικής ενότητας με την Ελλάδα (Ioannidou 2012).[6]

Όταν η τοπική διάλεκτος άρχισε ουσιαστικά να φθίνει και να συγκλίνει με γρήγορους ρυθμούς προς την Κοινή Νέα Ελληνική (Παύλου 2006, σ. 391, Papapavlou & Pavlou 2007, pp. 8-9), το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου σε μια προσπάθεια να ρυθμιστεί ο ρόλος της διαλέκτου και του διαλεκτόφωνου μαθητή στη δημοτική, μέση και τεχνική εκπαίδευση προχωρά σε μια σειρά από αλλαγές και τροποποιήσεις των Προγραμμάτων Σπουδών. Συγκεκριμένα, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας του 2010, του οποίου η εφαρμογή άρχισε τον Σεπτέμβριο του 2011, γίνεται σαφής αναφορά στη θέση της κυπριακής γλωσσικής ποικιλίας στο πλαίσιο της στόχευσης των μαθημάτων της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Βάσει του περιεχομένου του, λοιπόν, το Πρόγραμμα Σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (2010), θεωρεί αυτονόητη την αξιο-

ποίηση της κυπριακής διαλέκτου στη γλωσσική διδασκαλία και προς την ίδια κατεύθυνση στοχεύει και η διδασκαλία τη μαθήματος της λογοτεχνίας. Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων επεξεργασίας και παραγωγής τόσο προφορικού όσο και γραπτού λόγου, στην κυπριακή διάλεκτο σε συστηματική αντιπαραβολή με την ΚΝΕ, με σκοπό να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο ποικιλιών και κατ' επέκταση την περαιτέρω καλλιέργεια της μεταγλωσσικής τους ενημερότητας. «Με τον τρόπο αυτό, η χρήση της διαλέκτου δεν στηρίζεται σε κριτήρια που σχετίζονται με την αισθητική ή τη συναισθηματική της αξία, όπως αυτά έχουν διατυπωθεί στο παρελθόν (Pavlou & Papapavlou 2004), αλλά για λόγους καθαρά επιστημονικούς, που έχουν να κάνουν με τη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος» (Παπανικόλα 2010, σ. 377). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο οδηγός εκπαιδευτικού για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου 2013).

Η Tsiplakou (2019, pp. 34-35) αποτιμώντας τους παιδαγωγικούς στόχους του συγκεκριμένου Προγράμματος Σπουδών αναφέρει «ότι βασική φιλοσοφία του είναι η καλλιέργεια της συνειδητοποίησης της έννοιας της γλωσσικής πολυμορφίας, της αντίληψης ότι η γλώσσα δεν είναι ένα στατικό σύστημα που περιορίζεται μόνο σε τυποποιημένες μορφές, αλλά ένας δυναμικός οργανισμός που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία, τόσο γεωγραφική όσο και κοινωνιογλωσσική ή στυλιστική».[7]

Τα σχολικά εγχειρίδια

Οι Μακρογιάννη κ.ά. (2009, σσ. 121-122) μελέτησαν τα διαλεκτικά στοιχεία σε εγχειρίδια των τάξεων Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου Η Γλώσσα μου προκειμένου να διερευνήσουν τον βαθμό εξοικείωσης των μαθητών/-τριών με τις διαλέκτους, τις σχετικές γνώσεις τους, αλλά και τις στάσεις τους. Τα ερευνητικά τους ευρήματα έδειξαν ότι «οι κατηγορίες των διαλεκτικών αποκλίσεων δεν συναντώνται στον ίδιο βαθμό» σε όλα τα εγχειρίδια που μελέτησαν. Επιπλέον, οι διάφορες «γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της γλώσσας αντιμετωπίζονται σε άμεση σχέση και εξάρτηση με την πρότυπη ποικιλία». Στα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο δεν γίνεται αναφορά στη γλωσσική ποικιλότητα με αποτέλεσμα «να προσδίδεται στη σχολική γλώσσα χαρακτήρας ομοιόμορφος, επίσημος και συστηματικός» (Μήτσης 1999, σ. 178).

Στην Έκθεση – Έκφραση Α΄ Λυκείου, στην αναθεωρημένη έκδοση

7. Βλ. και Tsiplakou et al. (2018).

και στην ενότητα Γλώσσα και Γλωσσικές ποικιλίες, υποενότητα Γεωγραφικές ποικιλίες (Τσολάκης κ.ά. 2015, σσ. 20-29) περιλαμβάνονται κείμενα γραμμένα σε διάφορες νεοελληνικές ποικιλίες - χιώτικα ανέκδοτα, ένα δημοτικό τραγούδι του Πόντου, ένα κείμενο γραμμένο στο ιδίωμα του Πάπιγκου (Ήπειρος) - και ζητείται από τους μαθητές να τα αποδώσουν στην Κοινή Νέα Ελληνική, ενώ οι σελίδες κοσμούνται από φιγούρες με παραδοσιακές φορεσιές από διάφορα μέρη της Ελλάδας. Η εν λόγω ενότητα, που δεν καταλαμβάνει πάνω από πέντε σελίδες, είναι και η μοναδική ευκαιρία για τους/τις μαθητές/-τριες του Λυκείου να έρθουν σε επαφή με κείμενα γραμμένα σε νεοελληνικές γλωσσικές ποικιλίες.

Η κυπριακή διάλεκτος παρουσιάζεται σε γραπτή μορφή στο «Κυπριακό Ανθολόγιο», που περιλαμβάνει κυπριακή λογοτεχνία για την οποία παραχωρούνται ελάχιστες ώρες την εβδομάδα. Στο βιβλίο ανθολογούνται κείμενα από τον 8ο αι. π.Χ. μέχρι και την περίοδο μετά την εισβολή του 1974. Ενδεικτικά αναφέρονται : Διήγησις κρόνικας Κύπρου αρχεύγοντα από την εχρονίαν αυνστ' (1956) Χριστού, Γεώργιος Βουστρώνιος (σελ. 19-20), Εξήγησις της γλυκείας χώρας Κύπρου, η οποία λέγεται Κρόνακα, τουτέστιν Χρονικόν, Λεόντιος Μαχαιράς (σελ. 21-23), Ο φτόνος έν' προσφάιν τζ' η αβανιά ψουμίν, Δημήτρης Λιπέρτης (σελ. 90), Του βρεμίνου το παιδί πριν πεινάσει μαειρεύκει, Χρίστος Χατζήπαπας (σελ. 229-230), Το παιδίν της κατσικορώνας, Νέαρχος Κληρίδης (σελ. 263). Όπως υπογραμμίζει η Παπανικόλα (2010:376), η χρήση της διαλέκτου από τους/τις μαθητές/-τριες, γίνεται ανεκτή από τους δασκάλους μόνο σε προφορικό επίπεδο για συναισθηματικούς και μόνο λόγους.

Εν αναμονή, λοιπόν, της συγγραφής των ανανεωμένων σχολικών εγχειριδίων που έχει εξαγγείλει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων στο πλαίσιο εφαρμογής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών διαπιστώνεται ότι οι νεοελληνικές γεωγραφικές ποικιλίες δεν έχουν επαρκώς αξιοποιηθεί διδακτικά έως τώρα στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η τυποποίηση, που συνεπάγεται η κωδικοποίηση της γλώσσας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, αφορά όλα τα γλωσσικά επίπεδα (Κακριδή-Ferrari 2000, σ. 162). Όπως εμφατικά υποστηρίζει η Τζακώστα (2016, σ. 1251), «η διδασκαλία των διαλεκτικών ποικιλιών της ελληνικής, παρόλο που η πρώτη μπορεί να διευκολύνει την ένταξη της Κοινής Νεοελληνικής και των διαλέκτων σε ένα δίκτυο τυπολογικά γειτνιαζόντων γλωσσικών συστημάτων, απουσιάζει από την ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Η περιθωριοποίηση των ποικιλιών από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνει μια στερεοτυπική στάση των ομιλητών/τριών απέναντί τους.

Διδιαλεκτική εκπαίδευση

Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα παρατηρείται αμηχανία αναφορικά με τη θέση των διαφόρων γεωγραφικών ποικιλιών στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη Yiakoumetti (2006, σ. 296), οι απόψεις σχετικά με τη γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική διακρίνονται σε τρεις ομάδες: α) χρήση της πρότυπης ποικιλίας ως μέσου της εκπαίδευσης, β) χρήση της μη-πρότυπης διαλέκτου ως μέσου της εκπαίδευσης και γ) διδιαλεκτική εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει τη χρήση και των δύο[8] (Yiakoumetti 2006, p. 296, Pavlou & Papapavlou 2004, p. 245, Reaser et al. 2017, p. 21).

Η διδιαλεκτική εκπαίδευση αποτελεί μια σύγχρονη παιδαγωγική και γλωσσολογική προσέγγιση, η οποία αναγνωρίζει την αξία των γλωσσικών ποικιλιών και επιδιώκει την ενσωμάτωσή τους στη διδακτική πράξη. Στον πυρήνα της βρίσκεται η ιδέα ότι οι μαθητές/-τριες δεν φέρνουν στο σχολείο μία και μόνη γλωσσική μορφή, αλλά ένα σύνολο γλωσσικών πόρων, εμπειριών και ταυτοτήτων, που μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύτιμο εργαλείο μάθησης.

Η Yiakoumetti (2006, p. 296) υπογραμμίζει ότι ερευνητές που ενστερνίζονται αυτή την εκπαιδευτική μέθοδο συμφωνούν ότι «όλοι οι γλωσσικοί κώδικες είναι εκφραστικοί και, επομένως, οι τοπικές διάλεκτοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση». Ο Άγγλος κοινωνιογλωσσολόγος Trudgill (1974, pp. 184-185) μιλώντας για το Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα και λαμβάνοντας υπόψη ότι μόλις το 12% των παιδιών που ξεκινούν το σχολείο στη Μεγάλη Βρετανία μιλούν την πρότυπη αγγλική και, επομένως, το υπόλοιπο 88% θα βρισκόταν σε μειονεκτική θέση εάν η χρήση της πρότυπης γίνονταν επιτακτική, υποστήριξε «ότι είναι σημαντικό να αναλογιστούμε πώς πρέπει να χειριστούμε μέσα στα σχολεία τις διαφορές και τις προκαταλήψεις που υπάρχουν για τις διαλέκτους». Εφόσον η τοπική ποικιλία μιας γλωσσικής κοινότητας αντιπροσωπεύει το πιο οικείο περιβάλλον της ζωής ενός ανθρώπου, αναμένουμε ότι η διδασκαλία σε αυτή την ποικιλία είναι πιο αποτελεσματική.

Ο διδιαλεκτισμός συνήθως προκύπτει όταν μια περιφερειακή αλλά και η τυπική ποικιλία της ίδιας γλώσσας χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα από μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας. Εάν τα δίγλωσσα παιδιά, κατακτούν τις έννοιες της μεταγλωσσικής ανάπτυξης πιο εύκολα από τα μονόγλωσσα παιδιά, κατά την ανάπτυξη δύο ξεχωριστών κωδίκων, τότε τα διδιαλεκτικά παιδιά, ίσως να έχουν ένα πλεονέκτημα στη μεταγλωσσική ανάπτυξη, κατά την κατάκτηση δύο διακριτών ποικιλιών της ίδιας γλώσσας».

8. Αναλυτικότερα, βλ. Papapavlou (2001), Pavlou (1999), Lind & Johnston (1990), Gfeller & Robinson (1998).

Λαμβάνοντας υπόψη τον παραπάνω ορισμό, τότε διδιαλεκτικοί ομιλητές είναι αυτοί «που περνούν σχετικά αβιάστα από τη μια επιλογή στην άλλη, κι αυτό σε ανεπίσημες, οικείες περιστάσεις, επικοινωνίας, γεγονός του οποίου έχουν επίγνωση. Η εναλλαγή αυτή στις επιλογές μπορεί να χρησιμοποιείται κοινωνιογλωσσολογικά για να δηλώσει αυξημένη ή μειωμένη οικειότητα ή αλληλεγγύη, να εξαρτάται από το θέμα της συνομιλίας, από την προσπάθεια απόδοσης έμφασης ή εγκυρότητας στα λεγόμενα κ.λπ.» (Κατσογιάννου κ.ά. 2012, σσ. 38-39).[9]

Αρκετά προγράμματα διδιαλεκτικής εκπαίδευσης που έχουν ως στόχο να καταστήσουν μαθητές και μαθήτριες ερευνητές της γλωσσικής ποικιλότητας έχουν, ήδη, εφαρμοστεί. Ενδεικτικά αναφέρονται το πρόγραμμα *Survey of British Dialect Grammar* (Cheshire & Edwards 1998) καθώς και προγράμματα με στόχο τη διαλεκτική ενημερότητα «dialect awareness» στις ΗΠΑ (Wolfram 1998, 1999, Wolfram & Friday 1997, Adger et al. 2007, Rickford & Rickford 1995, Wheeler & Swords 2006, Wheeler 2005, 2008) στα οποία περιλαμβάνονται ασκήσεις με πραγματικά γλωσσικά δεδομένα από διαλεκτικές ποικιλίες[10]. Η Cheshire (2007, p. 31), αξιολογώντας πορίσματα ερευνών, που επικεντρώθηκαν σε αγγλικές διαλέκτους - εφαρμόσιμα και σε άλλα γλωσσικά περιβάλλοντα -, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι σε μέρη όπου οι διάλεκτοι και οι τυποποιημένες (standard) γλώσσες συνυπάρχουν «τα παιδιά έχουν καλύτερα (μαθησιακά) εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όταν η διάλεκτός τους έχει μια αναγνωρισμένη και ρητά αποδεκτή θέση εντός του εκπαιδευτικού συστήματος».[11]

Πολυτροπικές διαλεκτικές βάσεις δεδομένων: εργαλεία προς αξιοποίηση

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων και την εφαρμογή των αρχών του διδιαλεκτισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει σημαντικό υλικό καταχωρισμένο σε πολυτροπικές διαλεκτικές βάσεις δεδομένων αιχμής (Παπαζαχαρίου 2015). Η «GreeD» (Greek Dialects) (Ράλλη κ.ά. 2010) είναι η πρώτη ελληνική πολυτροπική διαλεκτική βάση δεδομένων, η οποία δημιουργήθηκε το 2009 και από τότε εμπλουτίζεται συνεχώς με δεδομένα κυρίως προφορικά (Παπαζαχαρίου 2015, σσ. 289-292). Η βάση δεδομένων «GreeD» περιλαμβάνει: (α) αρχεία/συλλογές προφορικού υλικού (αναλογικής και ψηφιακής μορφής), (β) αρχεία/συλλογές γραπτού υλικού (σε φυσική μορφή και ψηφιακά), (γ) δύο διαλεκτικά λεξικά (σε φυσική μορφή και ψηφιακά), (δ) μία βάση συνθέτων, (ε) μία βάση με λήμματα από πέντε διαλέκτους – Grekaniko (Griko & Bovese), Επτανησιακά,

9. Βλ. και Papapavlou & Phili (2009, pp. 311-312).
10. Έμμεση αναφορά από Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου (2010, σ. 619).
11. Αναλυτικότερα πορίσματα ερευνών διδιαλετικτών προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί παγκοσμίως, βλ. Cheshire et. al. (1989, 1989a), Edwards (2007), Hernandez – Campoy (2007), Watts (2007), Romaine (2000), Malcolm (1992, 1995), Siegel (1997, 1999).

Ποντιακά, Καππαδοκικά και Αϊβαλιώτικα - (βάση MORILAN) επεξεργασμένα στη μορφολογική τους δομή, (στ) βιβλιοθήκη (σε φυσική μορφή και ψηφιακά) με 2.000 τίτλους βιβλίων.

Στα καινοτόμα προγράμματα ανήκει η βάση δεδομένων ΔΙΑΦΩΝΗΕΝ. Η συγκεκριμένη βάση δεδομένων περιλαμβάνει ηχογραφήσεις που έχουν στόχο τη μελέτη του φωνηεντικού συστήματος έξι ελληνικών διαλέκτων, της κρητικής (Ηρακλείου), της πελοποννησιακής (Ηλείας), της ηπειρώτικης (Ιωαννίνων), της κοζανίτικης, της λαρισαίικης και της Κοινής Νέας Ελληνικής (Αττικής – Αθήνας) (Παπαζαχαρίου 2015, σσ. 293-295). Παράλληλα, το πρόγραμμα αποσκοπεί στην ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με τον πλούτο των ελληνικών διαλέκτων (Ματθαιουδάκη 2015, σσ. 117-140). Στο πλαίσιο αυτό, έχει υλοποιηθεί η ανάπτυξη και συγγραφή εγχειριδίων και πρότυπων μαθημάτων που απευθύνονται σε καθηγητές και φοιτητές Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σημαντικό πολυτροπικό εργαλείο αποτελεί το Ψηφιακό Μουσείο Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας (ΨηΜοΠΙ), το οποίο έχει σχεδιαστεί, ώστε να φιλοξενεί διαλεκτικά δεδομένα από τις μείζονες διαλεκτικές περιοχές της Ελλάδας και ιδιαίτερα της Κρήτης (Τζακώστα 2016, Τζακώστα κ.ά. 2015, Τζακώστα κ.ά. 2014). Όπως υπογραμμίζουν οι Τζακώστα κ.ά. (2015α, σ. 302), στόχοι του συγκεκριμένου ερευνητικού και εκπαιδευτικού εργαλείου είναι: α) η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη συλλογή και επεξεργασία διαλεκτόφωνου υλικού, το οποίο θα είναι δυνατόν να χρησιμοποιείται στη διδασκαλία διαλέκτων και ιδιωμάτων της ΝΕ και της συσχετιστικής διδασκαλίας ΝΕ και διαλέκτων, β) η γνώση των χαρακτηριστικών και ιδιαιτεροτήτων διαλέκτων και ιδιωμάτων, γ) η διαφοροποίηση διαλέκτων και ιδιωμάτων από τη ΝΕ, δ) η καλλιέργεια της γνώσης ότι οι διάλεκτοι είναι πλήρη γλωσσικά συστήματα και ε) η διατήρηση της τοπικής ιστορίας και της πολιτιστικής κληρονομιάς, μέρος της οποίας είναι και το διαλεκτικό γλωσσικό υλικό.

Μια άλλη στοχευμένη διαλεκτική πολυτροπική βάση δεδομένων είναι αυτή που δημιουργήθηκε με το υλικό που συγκεντρώθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Θαλής – AmiGre: Πόντος, Καππαδοκία, Αϊβαλί: Στα χνάρια της μικρασιατικής ελληνικής γλώσσας» (Παπαζαχαρίου 2015, σσ. 295-297). Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι α) η παροχή συστηματικής και ολοκληρωμένης μελέτης των τριών ελληνικών διαλέκτων της Μικράς Ασίας (Ποντιακών, Καππαδοκικών και Αϊβαλιώτικων) με κοινή προέλευση και παράλληλη εξέλιξη που αντιμετωπίζουν την

απειλή εξαφάνισης και β) η ψηφιοποίηση, αρχειοθέτηση και επεξεργασία ευρέος φάσματος προφορικών και γραπτών δεδομένων, συμβάλλοντας έτσι στη βιωσιμότητα και την ευαισθητοποίηση σε αυτή την μακρόχρονη πολιτιστική κληρονομιά. Στη δράση περιλαμβάνεται και η υλοποίηση του πρώτου πολυμεσικού τριδιαλεκτικού διαδικτυακού λεξικού για τις μικρασιατικές διαλέκτους της Καππαδοκίας, του Πόντου, και του Αϊβαλιού και των Μοσχονησίων, το οποίο περιλαμβάνει περίπου 2.500 λήμματα για καθεμιά διάλεκτο (Μελισσαροπούλου κ.ά 2015).

Μια ιδιαίτερη περίπτωση, για τα ελληνικά δεδομένα, αποτελεί η κατασκευή της ψηφιακής βάσης δεδομένων ΔΙΑΣΥΝ στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Καταγραφή, ανάλυση και ψηφιοποίηση των διαλεκτικών σύνθετων της νέας ελληνικής». Μέσω της ηλεκτρονικής βάσης ΔΙΑΣΥΝ επιχειρείται η μελέτη των συνθέτων που απαντούν στις διαλεκτικές ποικιλίες της γλώσσας. Εμπεριέχει περισσότερα από 13.000 σύνθετα, στα οποία έχει γίνει πλήρης μορφολογική, φωνολογική και σημασιολογική ανάλυση καλύπτοντας τις περισσότερες διαλεκτικές ποικιλίες της νέας ελληνικής (π.χ. κρητική, κυπριακή, επτανησιακή, ποντιακή, κατωιταλι(ωτι)κή, τσακωνική, δωδεκανησιακά ιδιώματα, κυκλαδίτικα ιδιώματα, μικρασιατικά ιδιώματα, βόρεια ιδιώματα κ.ά.). Επιπλέον, διαθέτει μεταγλωσσικές πληροφορίες, όπως τη διάλεκτο προέλευσης και την πηγή άντλησης των συνθέτων (Ράλλη κ.ά. 2020, σσ. 391-392).

Στις πρωτοποριακές εφαρμογές ανάδειξης των (γεωγραφικών) γλωσσικών ποικιλιών εντάσσεται το λεξικό cySlang, το οποίο επιδεικνύει έναν σημαντικό αριθμό καινοτομιών που αφορούν την κυπριακή, αλλά και την ευρύτερη νεοελληνική διαλεκτολογική λεξικογραφία, όπως η χρήση νέων τεχνολογιών, η διαδραστικότητα, η ενημέρωση λημμάτων σε πραγματικό χρόνο, η εύκολη αναζήτηση λημμάτων κτλ. Στόχος του λεξικού, στον ιστοχώρο του οποίου φιλοξενούνται περισσότερα από 1.500 λήμματα, είναι η καταγραφή της αργκό της σύγχρονης κυπριακής διαλέκτου με αρκετά από τα λήμματα να καταγράφεται για πρώτη φορά σε λεξικό (Κατσογιάννου & Χριστοδούλου 2019).

Αξίζει να αναφερθεί και το πρόγραμμα Urum για τα ποντιακά του Καυκάσου (Skopeteas et al. 2011), μια βάση από σώματα κειμένων δύο κοινοτήτων που μοιράζονται την ίδια εθνική ταυτότητα, αλλά χρησιμοποιούν διαφορετικές γλώσσες: α) ομιλητές της ποικιλίας Urum (=Turkish Rum) που αναγνωρίζονται ως Έλληνες και που μιλούν μια γλώσσα που είναι στενά συνδεδεμένη με τις ανατολικές ποικιλίες της τουρκικής, β) Έλληνες του Πόντου που αναγνωρίζονται ως Έλληνες και που μιλούν μια συντηρητική ποικιλία της Μικρασιατικής Ελληνικής.

Συμπέρασμα

Συνολικά, η αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών δεν αποτελεί απλώς γλωσσολογική επιλογή, αλλά μια βαθιά παιδαγωγική στάση που συνδέεται με τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ενδυνάμωση όλων των μαθητών/-τριών. Ένα σχολείο που αναγνωρίζει και τιμά τις γλωσσικές ποικιλίες των μαθητών/-τριών του είναι ένα σχολείο που καλλιεργεί την ισότητα, τη δημοκρατία και τον σεβασμό προς τον Άλλον.

Βιβλιογραφία

Adger, C. T., Wolfram, W., & Christian D. (2007). *Dialects in Schools and Communities.* Lawrence Erlbaum.

Biber, D. (1988). *Variation Across Speech and Writing.* Cambridge University Press.

Bickerton, D. (1973). On the nature of a creole continuum. *Language, 49,* 640-669.

Brixhe C. (1976). *Le dialecte grec de Pamphylie: documents et grammaire*. Maison-neuve.

Brixhe C. (1992). Du <datif> mycénien aux protagonistes de la situation linguistique. In J., P. Olivier (Ed.), *Mykenaïka: Actes du IXe colloque international sur les textes mycéniens et égéens* (Αθήνα, 2-6 Οκτωβρίου 1990), συμπλήρωμα 25. École française d'Athènes (pp. 129-157). De Boccard.

Cheshire, J., & Edwards, V. (1998). Knowledge about language in British classrooms: children as researchers. In A. Egan-Robertson & D. Bloome (Eds.), *Students as Researchers of Culture and Language in Their Own Communities* (pp. 191-214). Hampton Press.

Cheshire, J. (2007). Dialect and Education: Responses from Sociolinguistics. In A. Papapavlou & P. Pavlou (Eds.), *Sociolinguistics and Pedagogical Dimensions in Education* (pp. 14-34). Cambridge Scholars Publishing.

DeCamp, D. (1971). Toward a generative analysis of a post-creole speech continuum. In D. Hymes (Ed.), *Pidginization and Creolization of Languages* (pp. 349-370). Cambridge University Press.

Edwards, V. (2007). Language, Diversity and Education in Europe: Implications for Resources. In A. Papapavlou & P. Pavlou (Eds.), *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education* (pp. 34-49). Cambridge Scholars Publishing.

Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word, 15*, 325-340.

Gfeller, E., & Robinson, C. (1998). Which language for teaching? The cultural messages transmitted by the languages used in education. *Language and Education, 12*, 18-32.

Hernandez-Campoy, J. (2007). The Fight of Nonstandardness under Standard Pressures. In A. Papapavlou & P. Pavlou (Eds.), *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education*, (pp. 51-78). Cambridge Scholars Publishing.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). Νεοελληνική Γλωσσα. Λύκειο. Οδηγός Εκπαιδευτικού. Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης MIS: 5035542. Ι.Ε.Π.

Ioannidou, E. (2012). Language Policy in Greek Cypriot Education: Tensions Between National and Pedagogical Values. *Language, Culture and Curriculum*, *25*, 215-230.

Jakobson, R. (1949). *Notes on general linguistics: Its present state and crucial problems.* Rockefeller Foundation.

Κακριδή-Ferrari, Μ. (2000). Νόρμα, γλωσσική ποικιλία και εκπαίδευση. Γλωσσικός Υπολογιστής, *2*(1-2), 161-167.

Καρυολαίμου, Μ. (2000). Η Κυπριακή: Διάλεκτος ή ιδίωμα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης κ.ά. (Επιμ.), Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της (σσ. 43-48). ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κορρέ, Ε. (2015). Οι νεοελληνικές διάλεκτοι στη γλωσσική διδασκαλία: δυνατότητες και προοπτικές. Στο Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση. Πρακτικά του γλωσσολογικού συνεδρίου 4ᵅ Τζαρτζάνεια (Τύρναβος, 7-9 Δεκεμβρίου 2012) (σσ. 93-104). Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας

Lind, A., & Johnston, A (1990). *Adult literacy in the third world: a review of objectives and strategies*. SIDA.

Lyons, J. (1995). *Linguistics Semantics: An Introduction*. Cambridge University Press.

Μακρογιάννη, Τ., Μιχάλης, Αθ., & Καζούλλη, Β. (2009). Διάλεκτοι και Εκπαίδευση. Στο Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνέδριου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ *1* (11).

Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Πρόγραμμα ΔΙΑΦΩΝΗΕΝ: η ανάδειξη των ελληνικών διαλέκτων και η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές, (σσ. 117-140). Gutenberg.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011). Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό : Ειδικό Μέρος ΠΕ 70 Δάκαλοι, Β΄ τόμ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2012). Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Ειδικό Μέρος ΠΕ 02 Φιλόλογοι, Β΄ τόμ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μελισσαροπούλου, Δ., Δημελά, Ε., Καρανικόλας, Ν., Παπαναγιώτου, Χ., Ξυδόπουλος, Γ., & Α., Ράλλη (2015). Υλοποίηση του πρώτου πολυμεσικού τριδιαλεκτικού διαδικτυακού λεξικού. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές (σσ. 259-280). Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (1999). Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη. Gutenberg.

Μοσχονάς, Α., Σ. (2002). Κοινή γλώσσα και διάλεκτος. Το ζήτημα της «γλωσσικής διμορφίας» στην Κύπρο. Νέα Εστία, *1745*(151), 898-928.

Malcolm, I. (1992). English in the Education of Speakers of Aboriginal English. In J. Siegel (Ed.), *Pidgins, Creoles and Nonstandard Dialects in Education* (pp. 14–41). Applied Linguistics Association of Australia.

Malcolm, I. (1995). *Language and Communication Enhancement for Two-Way Education: report*. Edith Cowan University.

Méndez Dosuna, J. (2012). Ancient Macedonian as a Greek Dialect: A Critical Survey on Recent Work. In G. K. Giannakis (Επιμ.), *Ancient Macedonia: Language, History, Culture* (σσ. 133-45). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ντίνας, Κ., & Ζαρκογιάννη, Ε. (2009). Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του γλωσσικού ιδιώματος Αφάντου Ρόδου. University Studio Press.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS:295450. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαζαχαρίου, Δ. (2015). Ψηφιακό Μουσείο Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας: Ένα «βιωματικό» ερευνητικό εργαλείο για τη διαφύλαξη και εκπαιδευτική αξιοποίηση της ιστορίας και της λαϊκής παράδοσης. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές (σσ. 281-299). Gutenberg.

Παπανικόλα, Ε. (2010). Πώς πάμε στο «και» περνώντας από το δρόμο του «τζιαι»; Διδιαλεκτική εκπαίδευση και μεταγλωσσική ενημερότητα στην Α΄ Δημοτικού. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Πρακτικά του 11ου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 375-384). Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Παπανικόλα, Ε., & Τσιπλάκου, Σ. (2008). Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο γλωσσικό μάθημα. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Πρακτικά Χ Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας* (σσ. 623-644). Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Παύλου, Π. (2006). Ο ρόλος της διαλέκτου στην εκπαίδευση: Η περίπτωση της Κύπρου. *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα*, *26*, 390-401.

Papapavlou, A., & Pavlou, P. (2007). Introduction. In A. Papapavlou & P. Pavlou (Eds.), *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education* (pp. 2-11). Cambridge Scholars Publishing.

Papapavlou, A., & Phili, A. (2009). Childhood Bidialectism and Metalinguistic Awareness. In *Selected Papers from the 18th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics* 18 (Thessaloniki 4-6 May 2007), (pp. 311-320). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Papapavlou, A. (1998). Attitudes toward the Greek Cypriot dialect: sociocultural implications. *International Journal of the Sociology of Language*, *18*, 15-28.

Papapavlou, A. (2001). Linguistic imperialism? The status of English in Cyprus. *Language Problems and Language Planning*, *25*(2), 167-176.

Pavlou, P. (1999). Children's language attitudes in a bidialectal setting: Some methodological observations and preliminary findings. In *Proceedings of the Third International Conference on Greek Linguistics* (pp. 882-891). Ellinika Grammata.

Pavlou, P., & Papapavlou A. (2004). Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, *14*(2), 243-258.

Ράλλη, Α., Παπαζαχαρίου, Δ., & Καρασίμος, Α. (2010). Εργαστήριο Νεοελληνικών Διαλεκτων και η βάση δεδομένων GreeD. Στο M. Janse κ.ά. (Επιμ.), *Proceedings of the Fourth International Conference on Modern Greek Dialects and Linguistic Theory* (σσ. 7-15. University of Patras.

Ράλλη, Α., Χαιρετάκης, Γ., & Τσιμπούρης, Χ. (2020). Καταγραφή, ανάλυση και ψηφιοποίηση των διαλεκτικών συνθέτων της νέας ελληνικής με τη χρήση της ψηφιακής βάσης δεδομένων ΔΙΑΣΥΝ. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, *40*, 391-403.

Reaser, J., Adger, C. T., Wolfram, W., & Christian, D. (2017). *Dialects at School. Educating Linguistically Diverse Students*. Routledge.

Rickford, J. R., & Rickford, A. E. (1995). Dialect readers revisited. *Linguistics and Education*, *7* (2), 107-128.

Σπανός, Ι. (2009). Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος. Αυτοέκδοση.

Siegel, J. (1997). Using a pidgin language in formal education: help or hindrance?. *Applied Linguistics*, 18(1), 86-100.

Siegel, J. (1999). Creoles and minority dialects in education: an overview. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *20*, 508-531.

Skopeteas, S., Moisidi, V., Sella-Mazi, E., & Yordanoglou, E. (2011). *Urum Basic Lexicon*. University of Bielefeld.

Τζακώστα, Μ. (2016). Το Ψηφιακό Μουσείο Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας ως εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας στο πλαίσιο των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. και των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Στο *Πρακτικά του 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΠΕΕ* (σσ. 1251-1261). Διάδραση.

Τζακώστα, Μ., Σφακιανάκη, Α., & Πατσιάς, Α. (2014). Μουσείο προφορικής ιστορίας: ένα 'βιωματικό' ερευνητικό εργαλείο για τη διαφύλαξη και εκπαιδευτική αξιοποίηση της ιστορίας και της λαϊκής παράδοσης. Τελική αναφορά επιστημονικής μελέτης. Κοινωφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση.

Τζακώστα, Μ., Σφακιανάκη, Α., & Πατσιάς Α. (2015). Ψηφιακό μουσείο ελληνικής προφορικής ιστορίας: πώς ένας 'βιωματικός' θησαυρός γίνεται ερευνητικό και εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια μαθητών. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, *35*, 556-565.

Trudgill, P. (1974). *The Social Differentiation of English in Norwich*. Cambridge University Press.

Tsiplakou, S. (2006). Cyprus: language situation. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Linguistics* (2nd ed). Elsevier.

Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός (σσ. 466-511). Γρηγόρης.

Tsiplakou, S. (2019). Which dialect, what literacy? In I. Kappa & M. Tzakosta (Eds), *Proceedings of the 7th International Conference on Modern Greek Dialects and Linguistic Theory*, (σσ. 28-37). University of Patras.

Τσιπλάκου, Σ. & Χατζηιωάννου, Ξ. (2010). Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια παιδαγωγική παρέμβαση. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, *30*, 617-629.

Tsiplakou, S., & Hadjioannou, X. (2009). Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στην κατάκτηση του κριτικού εγγραμματισμού: Στοιχεία από την Κύπρο [Utilizing language variation for promoting critical literacy: Evidence from the Cypriot context]. Στο Μ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. Ηλιοφώτου-Μένων, Κ. Κορφιάτης, Δ. Πίττα Πανταζή & Σ. Φωτίου (Επιμ.), Τιμής ένεκεν Μιχαλάκη Μαραθεύτη (σσ. 595-616). Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Tsiplakou, S., Ioannidou, E., & Hadjioannou, X. (2018). Capitalizing on linguistic variation in Greek Cypriot education. *Linguistics and Education*, *45*, 62-71.

Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Γρηγοριάδης, Ν., Δανιήλ, Α., Ζερβού, Ι., Λόππα, Ε., & Τάνης, Δ. (2015). Έκθεση Έκφραση για το Λύκειο. Γ΄ τεύχ. ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2010). Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Yiakoumetti, A. (2006). A Bidialectal Programme for the Learning of Standard Modern Greek in Cyprus. *Applied Linguistics, 27*(2), 295–317.

ΦΕΚ 107/Α΄/31-8-1982. Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Α΄ και Β΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Εθνικό Τυπογραφείο.

ΦΕΚ 168/Α΄/18-11-1983. Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Μαθημάτων: α) Μελέτη Περιβάλλοντος και Μαθηματικά Γ τάξης Δημοτικού Σχολείου, β) Νεοελληνική Γλώσσα Γ και Δ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Εθνικό Τυπογραφείο.

ΦΕΚ 185/τ.Α΄/26-11-1984. Αναλυτικό πρόγραμμα Μαθηματικών Δ΄ και Ε΄ τάξεων νεοελληνικής γλώσσας Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, τροποποίηση και συμπλήρωση του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος μελέτης περιβάλλοντος της Β΄ τάξης και εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου. Εθνικό Τυπογραφείο.

ΦΕΚ 303/τ.Β΄/13-03-2003. Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών Δημοτικού – Γυμνασίου. Εθνικό Τυπογραφείο.

ΦΕΚ 1948/τ.Β΄/24-03-2023. Προγράμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου. Εθνικό Τυπογραφείο.

ΦΕΚ 2953/τ.Β΄/04-05-2023. Προγράμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου. Εθνικό Τυπογραφείο.

ΦΕΚ 5768/τ.Β΄/10-12-2021. Προγράμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γυμνασίου. Εθνικό Τυπογραφείο.

ΦΕΚ 5769/τ.Β΄/10-12-2021. Προγράμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου. Εθνικό Τυπογραφείο.

ΦΕΚ 5770/τ.Β΄/10-12-2021. Προγράμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου. Εθνικό Τυπογραφείο.

ΦΕΚ 5871/τ.Β΄/15-12-2021. Προγράμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α΄, Β΄και Γ΄ τάξεων Γυμνασίου. Εθνικό Τυπογραφείο.

ΦΕΚ 5877/τ.Β΄/15-12-2021. Προγράμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Εθνικό Τυπογραφείο.

ΦΕΚ 694/τ.Β΄/10-02-2023. Προγράμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α΄, Β΄και Γ΄ τάξεων Γυμνασίου. Εθνικό Τυπογραφείο.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). Γλώσσα και ιδεολογία: Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας. Οδυσσέας.

Χαραλαμπόπουλος, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Κώδικας.

Watts, R. (2007). "Mother Tongue" Education in Swiss-German Primary Schools. In A. Papapavlou & P. Pavlou (Eds), *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education* (pp. 124-144). Cambridge Scholars Publishing.

Wheeler, R. & Swords, R. (2006). *Codeswitching: Teaching Standard English in Urban Classrooms.* National Council of English Teachers.

Wheeler, R. (2005). Code-switch to Teach Standard English. *English Journal*, *94*(5), 108-112.

Wheeler, R. (2008). Becoming Adept At Code-switching. *Educational Leadership*, *65*(7), 54-8.

Wolfram, W., & Friday, W. (1997). The role of dialect differences in cross-cultural communication: Proactive dialect awareness. *Bulletin Suisse de linguistique appliqué*, *65*, 143-154.

Wolfram, W. (1998). Dialect awareness and the study of language. In A., Egan-Robertson & D. Bloome (Eds.), *Students as Researchers of Culture and Language in their own Communities* (pp. 167-190). Hampton Press.

Wolfram, W. (1999). Dialect awareness programs in the school and community. In R. Wheeler (Ed), *Language Alive in the Classroom* (pp. 47-66). Greenwood Press.

Παιδαγωγική Ψυχολογία και εκπαιδευτική πράξη Μάθηση και Διδασκαλία, Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση και Επικοινωνία, Δημιουργικότητα και σχολική αγωγή, Συνεργατική και Διαδραστική Μάθηση

Αθηνά Κούτσιανου, Αναστάσιος Εμβαλωτής
Συγκριτική Διερεύνηση των Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη Μάθηση Μέσω Διερεύνησης στις Φυσικές Επιστήμες και την Ιστορία **237**

Μαρία Μερελή
Σύγχρονες προσεγγίσεις της ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής θρησκευτικής εκπαίδευσης **258**

Αριάδνη Μουδάτσου, Κωνσταντίνα Τσώλη, Θωμάς Μπαμπάλης
Η επίδραση του Οδηγικού Παιδαγωγικού Προγράμματος στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των παιδιών ηλικίας 7-10 ετών **276**

Θεοδώρα Παπαγεωργίου, Ιωσήφ Φραγκούλης
Διερεύνηση απόψεων υποψήφιων εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο ανάπτυξης των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων **297**

Παναγιώτης Ι. Σταμάτης, Μερόπη Ι. Νταβλαμάνου
Βιωματική και συνεργατική μάθηση στην πράξη: Έρευνα παρατήρησης **314**

Αθηνά Χρόνη
Καινοτόμες δράσεις και νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση: βιωματικές προσεγγίσεις και δυνατότητες διαθεματικών προεκτάσεων των φιλολογικών μαθημάτων **332**

Συγκριτική Διερεύνηση των Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη Μάθηση Μέσω Διερεύνησης στις Φυσικές Επιστήμες και την Ιστορία

Αθηνά Κούτσιανου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
athikoutsianou@gmail.com

Αναστάσιος Εμβαλωτής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
aemvalot@uoi.gr

Περίληψη

Η μάθηση μέσω διερεύνησης (ΜΜΔ) αποτελεί σημαντικό στόχο, αλλά και πρόκληση, για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης[1] στο πλαίσιο διαφορετικών μαθημάτων, όπως η εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες και η ιστορική εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη ΜΜΔ αποτελούν κρίσιμο εσωτερικό παράγοντα που διαμεσολαβεί στις αποφάσεις και τις πρακτικές τους σε σχέση με την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής στην τάξη. Ωστόσο, οι υπάρχουσες έρευνες προέρχονται, κυρίως, από το πεδίο της εκπαίδευσης στις φυσικές επιστήμες, έχουν εστιάσει σε διαφορετικές θεωρητικές κατασκευές, και συνήθως, αφορούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να σκιαγραφήσει και να συγκρίνει τους ποιοτικά διαφορετικούς τρόπους που δύο ανεξάρτητες ομάδες εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (n = 15 και n = 12) κατανοούν τη ΜΜΔ σχετικά με την εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες και την ιστορία. Στο πλαίσιο ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδιασμού μεικτών μεθόδων, πραγματοποιήθηκαν δύο ποιοτικές έρευνες, όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις και τα δεδομένα αναλύθηκαν επαγωγικά με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Σύμφωνα με τα σχήματα κωδικοποίησης που αναπτύχθηκαν, οι συμμετέχοντες περιέγραψαν τη ΜΜΔ ως «χειρωνακτικές εμπειρίες», «νοητικές εμπειρίες» ή «έρευνα» σε σχέση με τις φυσικές επιστήμες, και ως «κατανόηση», «αξιολόγηση» ή «έρευνα» σε σχέση με την ιστορία. Οι έρευνες παρέχουν πλούσιες περι-

γραφές αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη ΜΜΔ σε δύο διαφορετικούς τομείς γνώσης, επιτρέποντας τη διαπίστωση σημαντικών διαφορών. Η συγκριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων των δύο ερευνών υποδεικνύει περαιτέρω ότι λίγοι συμμετέχοντες κατάφεραν να περιγράψουν τη ΜΜΔ ως ολοκληρωμένη έρευνα στο πλαίσιο της τάξης. Συμπερασματικά, διατυπώνονται οι περιορισμοί των ερευνών, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση και εφαρμογές των αποτελεσμάτων σε επίπεδο θεωρίας, έρευνας, εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης.

Λέξεις-κλειδιά: αντιλήψεις, μάθηση μέσω διερεύνησης, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φυσικές επιστήμες, ιστορία.

Abstract

Inquiry-based learning is widely recognized as an important yet challenging instructional goal for primary school teachers across subject areas, including science and history education. Teachers' conceptions of inquiry-based learning represent a key internal factor shaping their decisions and practices regarding the implementation of this instructional approach in the classroom. However, existing research has largely originated within science education, drawn on varied theoretical constructs, and has most often focused on secondary education. This paper examines and compares the qualitatively different ways in which two independent groups of in-service primary school teachers ($n = 15$ and $n = 12$) understand inquiry-based learning in the contexts of science and history. As part of a broader mixed-methods research design, two qualitative studies were conducted using individual semi-structured interviews. Data were analyzed inductively through qualitative content analysis. The resulting coding schemes indicate that participants conceptualized inquiry-based learning as "hands-on experiences", "minds-on experiences", or "investigating" in the context of science, and as "understanding", "evaluating", or "investigating" in the context of history. These findings offer valuable insights into teachers' conceptions across two distinct knowledge domains, revealing notable differences between them. The comparative analysis indicates that only a small number of participants conceived inquiry-based learning as a comprehensive scientific and/or

historical inquiry within the classroom. Finally, the paper concludes by outlining the studies' limitations and discussing implications for further research, theoretical development, educational policy and instructional practice.

Keywords: conceptions, inquiry-based learning; primary school teachers; science education; history education.

Εισαγωγή

Η ΜΜΔ προτείνεται από τα διεθνή εκπαιδευτικά πρότυπα ως μία εκπαιδευτική στρατηγική που καλεί τους εκπαιδευτικούς να εμπλέξουν ενεργά τους μαθητές τους με μεθόδους και πρακτικές παρόμοιες με αυτές που εφαρμόζουν οι ειδικοί από διάφορους τομείς για την παραγωγή γνώσης, όπως οι φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά και η ιστορία (βλ. de Jong et al., 2023· Greene & Yu, 2016· Levy et al., 2013· Pedaste et al., 2015· Voet & De Wever, 2017). Έπειτα από εκτενή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι η ΜΜΔ παραμένει σημαντικός στόχος και πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς καλούνται να εφαρμόσουν την εν λόγω στρατηγική στο πλαίσιο πολλών διαφορετικών μαθημάτων (βλ. Avraamidou, 2017· Gillies & Nichols, 2015· Greene & Yu, 2016· Levy et al., 2013· Zohar & Rasnick, 2021). Επιπλέον, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη ΜΜΔ αποτελούν σημαντικό εσωτερικό παράγοντα που διαμεσολαβεί στις διδακτικές αποφάσεις και πρακτικές τους, και συνεπώς, είναι πιθανό να λειτουργήσουν υποστηρικτικά ή αποτρεπτικά στην εφαρμογή αυτής της στρατηγικής στην τάξη (βλ. Fives & Buehl, 2012, 2016· Ireland et al., 2012· Levy et al., 2013· Voet & De Wever, 2016· Zohar & Rasnick, 2021).

Ωστόσο, οι σχετικές έρευνες είναι περιορισμένες και προέρχονται, κυρίως, από το πεδίο της εκπαίδευσης στις φυσικές επιστήμες, αξιοποιούν διαφορετικές θεωρητικές κατασκευές και αφορούν περισσότερο σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. Breslyn & McGinnis, 2012· Kang et al., 2008). Υπό αυτήν την οπτική, η παρούσα εργασία αξιοποιεί τα ερευνητικά δεδομένα δύο ποιοτικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδιασμού μεικτών μεθόδων, με απώτερο σκοπό να σκιαγραφήσει και να συγκρίνει τους ποι-

1. Η χρήση του αρσενικού γένους επιλέχθηκε αποκλειστικά για λόγους συντομίας και απλότητας του κειμένου και δε σχετίζεται με καμία διάκριση λόγω φύλου.

οτικά διαφορετικούς τρόπους που δύο ανεξάρτητες ομάδες εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατανοούν τη ΜΜΔ σχετικά με την εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες και την ιστορία.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη ΜΜΔ στην εκπαίδευση φυσικών επιστημών

Στο πεδίο της εκπαίδευσης στις φυσικές επιστήμες εντοπίζεται πλήθος ερευνών που έχουν εστιάσει στο α) πώς κατανοούν οι εκπαιδευτικοί την επιστημονική έρευνα (π.χ., Bartos & Lederman, 2014) και την έρευνα στη σχολική τάξη (π.χ., Kang et al., 2008), αλλά και β) στο πώς εφαρμόζουν τη ΜΜΔ στην πράξη, μέσα από παρατήρηση των δράσεών τους στην τάξη (π.χ., Forbes et al., 2013) ή μέσα από αυτο-αναφορές των εκπαιδευτικών (π.χ., Lakin & Wallace, 2015) και αναστοχασμό για τις δράσεις τους (π.χ., Gillies & Nichols, 2015). Επίσης, εντοπίζονται έρευνες που έχουν εστιάσει στην ανάδειξη των αντιλήψεων και των πρακτικών υποδειγματικών περιπτώσεων εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν την έρευνα στην τάξη (π.χ., Avraamidou, 2017· Breslyn & McGinnis, 2012). Παράλληλα, αρκετές από αυτές τις έρευνες έχουν εφαρμόσει προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, προκειμένου να εμπλουτίσουν τις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για την έρευνα, μέσα από την εμπλοκή τους σε αυθεντικές διαδικασίες έρευνας (π.χ., Gillies & Nichols, 2015· Lakin & Wallace, 2015).

Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί με εν δυνάμει και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς φυσικών επιστημών από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ πολύ λιγότερες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ., Avraamidou, 2017· Gillies & Nichols, 2015). Συχνά, το επίκεντρο των σχετικών ερευνών είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών και οι εμπειρίες τους με την έρευνα, μέσα από τις οποίες επιχειρούν να συνάγουν τις αντιλήψεις τους. Επίσης, ο συνήθης τρόπος ανάλυσης των αντιλήψεων και των πρακτικών σχετικά με τη ΜΜΔ (ή την έρευνα στην τάξη) βασίζεται στην αναγνώριση βασικών χαρακτηριστικών που προτείνονται από εκπαιδευτικά πρότυπα και προγράμματα σπουδών, όπως η εμπλοκή με ερευνητικά ερωτήματα και η διατύπωση εξηγήσεων βάσει δεδομένων (π.χ., NRC, 2012). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν εστιάσει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έρευνα, οι ερευνητές συχνά τις χαρακτηρίσουν ως μη ολοκληρωμένες (βλ. Kang et al., 2008).

Εξαίρεση φαίνεται να αποτελεί η έρευνα των Ireland et al. (2012),

καθώς διερεύνησαν τις αντιλήψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία μέσω διερεύνησης, υιοθετώντας μια φαινομενογραφική προσέγγιση, ώστε να αποφύγουν τη χρήση ενός προκαθορισμένου σχήματος κωδικοποίησης στη βάση εκπαιδευτικών προτύπων. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές θέλησαν να αποτυπώσουν τους ποιοτικά διαφορετικούς τρόπους που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη διδασκαλία για τη ΜΜΔ, αξιοποιώντας τις εμπειρίες και το λεξιλόγιό τους. Στην έρευνα, συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Αυστραλία, οι οποίοι κλήθηκαν να περιγράψουν μία εμπειρία διδασκαλίας που θεώρησαν ότι δίδαξαν φυσικές επιστήμες μέσω διερεύνησης ιδιαίτερα καλά, στο πλαίσιο ημι-δομημένης συνέντευξης. Οι ερωτήσεις εστίασαν στον ρόλο των εκπαιδευτικών και των μαθητών, στον ρόλο της αξιολόγησης, στους στόχους της διδασκαλίας για τη ΜΜΔ, και στα αποτελέσματα της διδασκαλίας.

Στη συνέχεια, οι Ireland et al. (2012) αναγνώρισαν ποικίλα θέματα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και κατέληξαν να τις οργανώσουν σε τρεις κυρίαρχες αντιλήψεις σχετικά με τη ΜΜΔ στις φυσικές επιστήμες: α) την αντίληψη με επίκεντρο την εμπειρία, όπου οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν στους μαθητές ενδιαφέρουσες αισθητηριακές δραστηριότητες, β) την αντίληψη με επίκεντρο το πρόβλημα, όπου οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές τους στην επίλυση προβλημάτων, και γ) την αντίληψη με επίκεντρο το ερώτημα, όπου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τους μαθητές να διατυπώσουν και να απαντήσουν σε δικά τους ερωτήματα. Σύμφωνα με τις κυρίαρχες αντιλήψεις τους, οι ερευνητές καταχώρησαν 10 συμμετέχοντες στην κατηγορία της εμπειρίας, έξι στην κατηγορία του προβλήματος και μόλις τέσσερις στην κατηγορία του ερωτήματος. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι τρεις κατηγορίες σχηματίζουν μια ιεραρχία, με την τελευταία να υποδεικνύει τον πιο ολοκληρωμένο τρόπο εμπειρίας της διδασκαλίας για τη ΜΜΔ.

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα αποτελέσματα της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, η παρούσα εργασία αξιοποιεί ως υπόβαθρο το θεωρητικό πλαίσιο των Ireland et al. (2012), προκειμένου να προσεγγίσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη ΜΜΔ στην εκπαίδευση φυσικών επιστημών.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη ΜΜΔ στην ιστορική εκπαίδευση

Παρ' όλο που το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη ΜΜΔ στην ιστορία

είναι αντίστοιχο με εκείνο για τις φυσικές επιστήμες (βλ. van Boxtel et al., 2021), οι σχετικές έρευνες είναι πολύ περιορισμένες και προέρχονται από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Levy et al., 2013· Voet & De Wever, 2016). Πιο συγκεκριμένα, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οδήγησε στην εύρεση δύο ποιοτικών ερευνών, μία με εν δυνάμει εκπαιδευτικούς κοινωνικών επιστημών από τις ΗΠΑ (Levy et al., 2013) και μία με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ιστορίας από το Βέλγιο (Voet & De Wever, 2016).

Αναλυτικότερα, στο άρθρο των Levy et al. (2013), ο Levy παρουσιάζει πολύ συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνάς του με τέσσερις εν δυνάμει εκπαιδευτικούς κοινωνικών επιστημών σχετικά με την ανάπτυξη των αντιλήψεών τους για τις διαδικασίες της ιστορικής έρευνας και της κατανόησής τους για τον καλύτερο τρόπο διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους σε πρακτική άσκηση. Πριν και μετά την πρακτική άσκηση, ο Levy διεξήγαγε ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιώντας ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Έπειτα, προχώρησε σε θεματική ανάλυση περιεχομένου και οργάνωσε τα δεδομένα σε τέσσερα θέματα: α) τις αντιλήψεις για την ιστορική έρευνα, β) τις στάσεις απέναντι στη διδασκαλία της ιστορικής έρευνας, γ) τις εμπειρίες διδασκαλίας της ιστορικής έρευνας και δ) τις εμπειρίες εφαρμογής της ιστορικής έρευνας. Ωστόσο, ο ερευνητής δεν περιέγραψε αναλυτικά το περιεχόμενο των αντιλήψεων των φοιτητών σχετικά με την ιστορική έρευνα στην τάξη.

Μετέπειτα, οι Voet και De Wever (2016) διερεύνησαν τις αντιλήψεις 22 εν ενεργεία εκπαιδευτικών ιστορίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη ΜΜΔ στην ιστορία, μέσα από ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου αναφορικά με τους μαθησιακούς στόχους και τις διδακτικές δραστηριότητες τους, δίνοντας έμφαση στην κατανόηση της ιστορίας ως τρόπο παραγωγής της γνώσης. Μέσα από ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, οι ερευνητές αναγνώρισαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τρεις τύπους αντιλήψεων, σύμφωνα με τους οποίους η ΜΜΔ στην ιστορία εκλαμβάνεται ως: α) εύρεση και κατανόηση περισσότερων πληροφοριών για το υπό μελέτη θέμα, β) κριτική αξιολόγηση των πληροφοριών σχετικά με το υπό μελέτη θέμα για τον καθορισμό της σωστής απάντησης, και γ) έρευνα με στόχο την επίλυση του υπό μελέτη προβλήματος, μέσα από τη διατύπωση ερωτήσεων, ανάλυση πληροφοριών και διατύπωση επιχειρημάτων.

Οι Voet και De Wever (2016) καταχώρησαν τους συμμετέχοντες σε έναν από τους τρεις προαναφερόμενους τύπους, λαμβάνοντας υπόψη τις κυρίαρχες αντιλήψεις τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας,

η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών περιέγραψε τη ΜΜΔ στην ιστορία ως κριτική αξιολόγηση (16/22), τέσσερις ως έρευνα και μόλις δύο ως κατανόηση. Αντίστοιχα με την έρευνα των Ireland et al. (2012) για τις φυσικές επιστήμες, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι τρεις τύποι αντιλήψεων που αναγνώρισαν οι Voet και De Wever (2016) σχηματίζουν και πάλι μια ιεραρχία, με τον τελευταίο να αποτυπώνει τις πιο ολοκληρωμένες αντιλήψεις.

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα αποτελέσματα της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, η παρούσα εργασία αξιοποιεί ως υπόβαθρο το θεωρητικό πλαίσιο Voet και De Wever (2016), προκειμένου να προσεγγίσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη ΜΜΔ στην ιστορική εκπαίδευση.

Σκοπός

Η παρούσα εργασία είναι μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδιασμού μεικτών μεθόδων πέντε φάσεων (Creswell & Plano Clark, 2011, 2018) που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής (Κούτσιανου, 2024). Ο διττός σκοπός της διατριβής ήταν: αφενός, να αναπτυχθεί ένα νέο ερευνητικό εργαλείο αναφορικά με τις επιστημικές πεποιθήσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με θέματα φυσικών επιστημών και ιστορίας, και αφετέρου, να διερευνηθεί η σχέση των επιστημικών πεποιθήσεων με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη ΜΜΔ στους αντίστοιχους τομείς γνώσης.

Επομένως, η παρούσα εργασία αξιοποιεί τα δεδομένα της πρώτης και πέμπτης φάσης, προκειμένου να σκιαγραφήσει και να συγκρίνει τους ποιοτικά διαφορετικούς τρόπους που δύο ανεξάρτητες ομάδες εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατανοούν τη ΜΜΔ σχετικά με την εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες και την ιστορία.

Μεθοδολογία

Στις ποιοτικές έρευνες της πρώτης και πέμπτης ερευνητικής φάσης εφαρμόστηκε αντίστοιχη μεθοδολογία. Κατά συνέπεια, η μεθοδολογία των δύο ερευνών περιγράφεται από κοινού στις υποενότητες που ακολουθούν, με σχετικές διευκρινίσεις για τα σημεία που διαφέρουν (βλ. περισσότερες λεπτομέρειες στη διατριβή της πρώτης συγγραφέως, Κούτσιανου, 2024).

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην πρώτη και πέμπτη φάση ήταν τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τη ΜΜΔ στην εκπαίδευση φυσικών επιστημών;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τη ΜΜΔ στην ιστορική εκπαίδευση;
3. Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τη ΜΜΔ ανάμεσα στην εκπαίδευση φυσικών επιστημών και ιστορίας;

Ερευνητικός σχεδιασμός και συμμετέχοντες

Οι δύο ποιοτικές έρευνες έχουν διερευνητικό χαρακτήρα και δεν επιχειρούν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, επομένως, επιλέχθηκε ο ποιοτικός ερευνητικός σχεδιασμός (Merriam, 2009) και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας (Cohen et al., 2018). Στην έρευνα της πρώτης φάσης συμμετείχαν 15 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τρεις Νομούς της Ελλάδας (Ιωαννίνων, Καστοριάς και Κοζάνης), οι οποίοι αποδέχτηκαν την πρόσκληση και συμμετείχαν εθελοντικά σε ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη με την ερευνήτρια (πρώτη συγγραφέας), διά ζώσης, κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του έτους 2018-2019. Στην έρευνα της πέμπτης φάσης, συμμετείχαν 12 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από επτά Νομούς της Ελλάδας (Αιτ/νίας, Αττικής, Εύβοιας, Θεσπρωτίας, Καστοριάς, Κοζάνης, Λέσβου), οι οποίοι αποδέχτηκαν την πρόσκληση και συμμετείχαν εθελοντικά σε ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη με την ερευνήτρια, διαδικτυακά λόγω της πανδημίας COVID-19, κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του έτους 2021-2022. Στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά κάθε συμμετέχοντα αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, τη διδακτική εμπειρία στη Στ΄ τάξη και τη συνολική διδακτική εμπειρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 1
Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στην έρευνα 1ης (n = 15) και 5ης (n = 12) φάσης

Σ/ντας	Φύλο	Ηλικία	Επίπεδο εκπαίδευσης	Διδακτική εμπειρία στη Στ΄ τάξη	Συνολική διδακτική εμπειρία
Ε.1.1	Α	51	Πτυχίο ΠΤΔΕ	12	21
Ε.1.2	Γ	53	Πτυχίο ΠΑ	16	23
Ε.1.3	Α	51	Πτυχίο ΠΤΔΕ & ΜΦ	4	15
Ε.1.4	Γ	52	Πτυχίο ΠΤΔΕ & ΜΔΕ	10	24
Ε.1.5	Α	49	Πτυχίο ΠΤΔΕ	11	22
Ε.1.6	Α	52	Πτυχίο ΠΑ & Εξομοίωση & ΜΔΕ	8	26
Ε.1.7	Γ	48	Πτυχίο ΠΤΔΕ	4	21
Ε.1.8	Α	51	Πτυχίο ΠΑ	6	23
Ε.1.9	Α	44	Πτυχίο ΠΤΔΕ	7	18
Ε.1.10	Γ	40	Πτυχίο ΠΤΔΕ	1	16
Ε.1.11	Α	37	Πτυχίο ΠΤΔΕ & Π & 2 ΜΔΕ	1	12
Ε.1.12	Γ	43	Πτυχίο ΠΤΔΕ & ΜΔΕ	3	18
Ε.1.13	Γ	54	Πτυχίο ΠΑ	15	32
Ε.1.14	Γ	52	Πτυχίο ΠΤΔΕ & ΠΤΠΕ & ΜΔΕ	14	22
Ε.1.15	Γ	37	Πτυχίο ΠΤΔΕ	3	15
Ε.5.1	Α	39	Πτυχίο ΠΤΔΕ	7	17
Ε.5.2	Γ	41	Πτυχίο ΠΤΔΕ & ΜΦ	5	19
Ε.5.3	Α	58	Πτυχίο ΠΑ & Εξομοίωση & ΜΔΕ	20	34
Ε.5.4	Γ	40	Πτυχίο ΠΤΔΕ & ΜΦ	4	18
Ε.5.5	Α	50	Πτυχίο ΠΤΔΕ & ΜΔΕ & ΜΦ	4	18
Ε.5.6	Α	35	Πτυχίο ΠΤΔΕ & ΜΔΕ	3	13
Ε.5.7	Γ	38	Πτυχίο ΠΤΔΕ	5	16
Ε.5.8	Α	46	Πτυχίο ΠΤΔΕ & Ιστορίας & ΜΔΕ & ΔΔ	10	20
Ε.5.9	Γ	36	Πτυχίο ΠΤΔΕ & ΜΔΕ	5	14
Ε.5.10	Γ	41	Πτυχίο ΠΤΔΕ	4	17
Ε.5.11	Α	35	Πτυχίο ΠΤΔΕ & ΤΠ & ΜΔΕ	5	13
Ε.5.12	Α	41	Πτυχίο ΠΤΔΕ	6	16

Σημειώσεις. Σ/ντας = Συμμετέχοντας. Ε.1 = Εκπαιδευτικός Φάσης 1. Ε.5 = Εκπαιδευτικός Φάσης 5.
Γ = Γυναίκα. Α = Άντρας. ΠΤΔΕ = Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΠΑ = Παιδαγωγική Ακαδημία. ΜΦ = Μεταπτυχιακός Φοιτητής. ΜΔΕ = Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης.
Π = Πληροφορικής. ΔΔ = Διδακτορική Διατριβή. ΤΠ = Τεχνολόγων Περιβάλλοντος. Η ηλικία μετρήθηκε σε ημερολογιακά έτη και η διδακτική εμπειρία σε σχολικά έτη (10 μήνες ανά έτος).

Ημι-δομημένη συνέντευξη και ερευνητική διαδικασία

Επιλέχθηκε η τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη ΜΜΔ (Cohen et al., 2018· Merriam, 2009) σε επίπεδο τομέα γνώσης, μέσα από άμεσες και έμμεσες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Τα πρωτόκολλα συνέντευξης που εφαρμόστηκαν στις δύο έρευνες (βλ. Κούτσιανου, 2024), αναπτύχθηκαν στη βάση του πρωτοκόλλου συνέντευξης των Voet & De Wever (2016) σχετικά με τη ΜΜΔ στην ιστορική εκπαίδευση. Στις ερωτήσεις των ερευνητών προστέθηκαν ορισμένες διευκρινιστικές ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα: Πώς θα προσδιόριζες τη ΜΜΔ στο πλαίσιο του μαθήματος των φυσικών επιστημών/της ιστορίας; (άμεση ερώτηση) Επιπλέον, για την προσαρμογή των ερωτήσεων στα ελληνικά και την ανάπτυξη των πρωτοκόλλων, λήφθηκαν υπόψη διαφορές στην ορολογία ανάμεσα στους δύο τομείς, ώστε οι ερωτήσεις να θεωρούνται ισοδύναμες. Σε σχέση με τις φυσικές επιστήμες, τέθηκε μία επιπλέον ερώτηση σχετικά με τη χρησιμότητα της έρευνας υπό την οπτική της αναζήτησης, εύρεσης, σύγκρισης και σύνθεσης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, αντίστοιχα με την ιστορική έρευνα.

Στο πλαίσιο και των δύο ερευνών, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την ερευνητική διαδικασία, την ανώνυμη και εμπιστευτική χρήση των ερευνητικών δεδομένων, και για το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν από τη διαδικασία όποτε το επιθυμούν. Έπειτα, κλήθηκαν να δώσουν τη συγκατάθεσή τους για να λάβουν μέρος στην έρευνα. Η σχετική διαδικασία εφαρμόστηκε δύο φορές με κάθε συμμετέχοντα, διακριτά και διαδοχικά για τους δύο τομείς γνώσης, με ένα ολιγόλεπτο διάλειμμα. Η σειρά εμπλοκής με τους δύο τομείς άλλαζε κάθε φορά, προκειμένου να ελεγχθεί η πιθανή επίδρασή της στα αποτελέσματα των ερευνών. Η ερευνήτρια πραγματοποίησε όλες τις συνεντεύξεις με οδηγό τα πρωτόκολλα, ωστόσο, είχε τη δυνατότητα να αποκλίνει από αυτά, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες κάθε συμμετέχοντα.

Ανάλυση δεδομένων

Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν μέσω κινητού τηλεφώνου, απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί μέσω του προγράμματος Transcribe και κωδικοποιήθηκαν μέσω του λογισμικού NVivo 12 με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Mayring, 2000· Miles et al., 2020). Κάθε απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη επιμερίστηκε σε κωδικοποιήσιμα τμήματα που αποτυπώνουν το νόημα των σκέψεων κάθε συμμετέχοντα και προσδιορίζονται ως μονάδες ανάλυσης, και μπορεί να αποτελούνται από λίγες λέξεις έως αρκετές προτάσεις (Chi, 1997). Η ανάλυση των δεδομένων ήταν περισσότερο επαγωγική (Miles et al., 2020), καθώς η βιβλιογραφία είναι περιορισμένη. Οι υπάρχουσες κατηγορίες των θεωρητικών πλαισίων εμπλουτίστηκαν περαιτέρω μέσα από τις σκέψεις και τους συλλογισμούς των εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο κάθε φάσης, η ερευνήτρια κωδικοποίησε τα δεδομένα των συνεντεύξεων μέσα από μία επαναλαμβανόμενη διαδικασία συνεχούς σύγκρισης και αντιπαραβολής των αποσπασμάτων που καταχώρησε σε κάθε κατηγορία αντιλήψεων για τη ΜΜΔ (Miles et al., 2020). Έπειτα, ο επιβλέποντας καθηγητής (δεύτερος συγγραφέας) κωδικοποίησε ανεξάρτητα μέρος των συνεντεύξεων (1η φάση: 8/15 & 5η φάση: 4/12), μετά από τυχαία επιλογή. Η συμφωνία μεταξύ των αξιολογητών ήταν υψηλή (1η φάση: 92% & 5η φάση: 93%) (Campbell et al., 2013). Οι δύο ερευνητές συζήτησαν διεξοδικά τις αποφάσεις τους αναφορικά με την ανάλυση των δεδομένων, προκειμένου να επιλύσουν τις αποκλίσεις που προέκυψαν, μέχρι που έφτασαν σε πλήρη συμφωνία (100%).

Στον Πίνακα 2, παρουσιάζονται τα δύο σχήματα κωδικοποίησης των συνεντεύξεων ανά τομέα γνώσης. Επισημαίνεται ότι τα ονόματα των κατηγοριών για τη ΜΜΔ στην εκπαίδευση φυσικών επιστημών διατυπώθηκαν από την ερευνήτρια σύμφωνα με το περιεχόμενο των συνεντεύξεων, ενώ για τη ΜΜΔ στην ιστορική εκπαίδευση διατηρήθηκαν τα ονόματα που προτάθηκαν από τους Voet και De Wever (2016).

Πίνακας 2

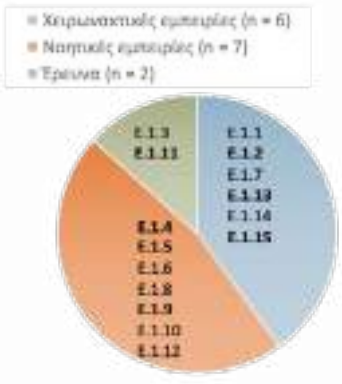
Σχήματα κωδικοποίησης των αντιλήψεων για τη ΜΜΔ στην εκπαίδευση φυσικών επιστημών και ιστορίας

Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες	**Εκπαίδευση στην Ιστορία**
Χειρωνακτικές εμπειρίες Η ΜΜΔ εκλαμβάνεται περισσότερο ως «χειρωνακτικές» δραστηριότητες, όπως η διεξαγωγή πειραμάτων και παρατηρήσεων προκειμένου οι μαθητές να οδηγηθούν στα αναμενόμενα σωστά αποτελέσματα (ή να αποδείξουν μία ήδη γνωστή θεωρία) και να κατανοήσουν ένα φυσικό φαινόμενο.	***Κατανόηση*** Η ΜΜΔ εκλαμβάνεται περισσότερο ως ένας πρακτικός τρόπος συλλογής πληροφοριών και πηγών, προκειμένου οι μαθητές να αναλύσουν και να κατανοήσουν περισσότερο το υπό διερεύνηση θέμα.
Νοητικές εμπειρίες Η ΜΜΔ εκλαμβάνεται περισσότερο ως «νοητικές» δραστηριότητες όπως η διεξαγωγή πειραμάτων και παρατηρήσεων ή/και η αναζήτηση βιβλιογραφίας, προκειμένου οι μαθητές να εξηγήσουν ένα φυσικό φαινόμενο και να εξοικειωθούν με τον επιστημονικό τρόπο σκέψης.	***Αξιολόγηση*** Η ΜΜΔ εκλαμβάνεται περισσότερο ως ένας κριτικός τρόπος εκμάθησης του πώς να συγκρίνουν και να αξιολογούν οι μαθητές διαφορετικές απόψεις και πηγές σχετικά με το ίδιο θέμα, προκειμένου να κατανοήσουν την υποκειμενικότητά τους και να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης.
Έρευνα Η ΜΜΔ εκλαμβάνεται περισσότερο ως μία ενεργή διαδικασία που μοιάζει με την επίλυση προβλήματος, μέσα από τη διατύπωση ερωτημάτων/ υποθέσεων, τη χρήση μεθόδων και εργαλείων, τη διεξαγωγή πειραμάτων και παρατηρήσεων ή/και την αναζήτηση βιβλιογραφίας, την ανάλυση πληροφοριών, και τη διατύπωση επιχειρημάτων, προκειμένου οι μαθητές να εξηγήσουν ένα φυσικό φαινόμενο και σταδιακά να μάθουν πώς να προχωρούν για να απαντήσουν σε δικά τους ερωτήματα.	***Έρευνα*** Η ΜΜΔ εκλαμβάνεται περισσότερο ως μία ενεργή διαδικασία που μοιάζει με την επίλυση προβλήματος, μέσα από τη διατύπωση ερωτημάτων, την αναζήτηση βιβλιογραφίας, την ανάλυση πληροφοριών και τη διατύπωση επιχειρημάτων, προκειμένου οι μαθητές να εξηγήσουν ένα ιστορικό θέμα και σταδιακά να μάθουν πώς να προχωρούν για να απαντήσουν σε δικά τους ερωτήματα.

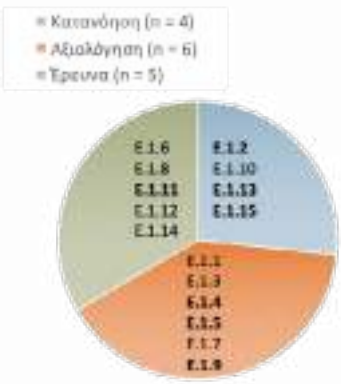
Αποτελέσματα

Λόγω της περιορισμένης έκτασης των πρακτικών, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται εν συντομία τα αποτελέσματα των δύο ερευνών, χωρίς να έχουν συμπεριληφθεί αποσπάσματα των συνεντεύξεων ανά κατηγορία αντιλήψεων για τη ΜΜΔ στους δύο τομείς γνώσης (για πιο αναλυτική περιγραφή των αποτελεσμάτων και σχετικά αποσπάσματα, βλ. Κούτσιανου, 2024).

Με βάση τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης (βλ. Γράφημα 1 και 2), οι περισσότεροι συμμετέχοντες περιέγραψαν τη ΜΜΔ στις φυσικές επιστήμες ως χειρωνακτικές ή νοητικές εμπειρίες και δύο ως έρευνα. Σε σχέση με την ιστορία, τέσσερις συμμετέχοντες περιέγραψαν τη ΜΜΔ ως κατανόηση, έξι ως αξιολόγηση και πέντε ως έρευνα. Στα Γραφήματα 1 και 2, οι επτά συμμετέχοντες με έντονη γραμματοσειρά καταχωρήθηκαν σε αντίστοιχη κατηγορία για τις αντιλήψεις τους στους δύο τομείς γνώσης, αν και το περιεχόμενο των δύο κατηγοριών δεν ταυτίζεται. Από τους υπόλοιπους οχτώ συμμετέχοντες, έξι περιέγραψαν πιο ολοκληρωμένα τη ΜΜΔ στο πλαίσιο της ιστορίας και δύο στο πλαίσιο των φυσικών επιστημών.



Γράφημα 1.
Αντιλήψεις για τη ΜΜΔ στις Φυσικές Επιστήμες (1η φάση, n = 15).

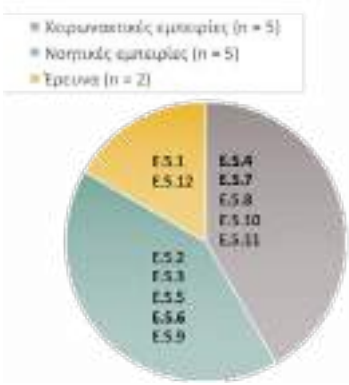


Γράφημα 2.
Αντιλήψεις για τη ΜΜΔ στις στην Ιστορία (1η φάση, n = 15).

Με βάση τα αποτελέσματα της πέμπτης φάσης (βλ. Γράφημα 3 και 4), οι περισσότεροι συμμετέχοντες περιέγραψαν τη ΜΜΔ στις φυσικές επιστήμες ως χειρωνακτικές ή νοητικές εμπειρίες και δύο ως έρευνα. Σε σχέση με την ιστορία, δύο συμμετέχοντες περιέγραψαν τη ΜΜΔ ως κατα-

νόηση, έξι ως αξιολόγηση και τέσσερις ως έρευνα. Στα Γραφήματα 3 και 4, οι τρεις συμμετέχοντες με έντονη γραμματοσειρά καταχωρήθηκαν σε αντίστοιχη κατηγορία για τις αντιλήψεις τους στους δύο τομείς γνώσης, αν και το περιεχόμενο των δύο κατηγοριών δεν ταυτίζεται. Από τους υπόλοιπους εννέα συμμετέχοντες, έξι περιέγραψαν πιο ολοκληρωμένα τη ΜΜΔ στο πλαίσιο της ιστορίας και τρεις στο πλαίσιο των φυσικών επιστημών.

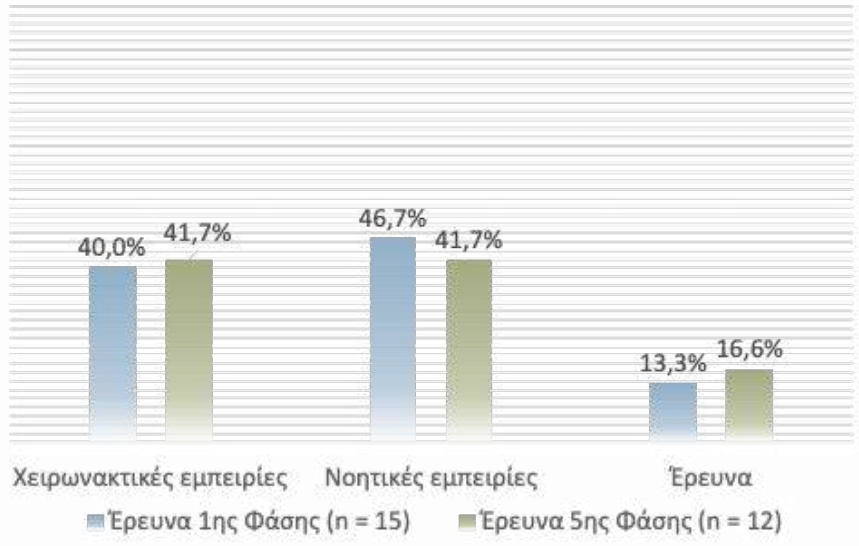
Τα αποτελέσματα των δύο ερευνών είναι αντίστοιχα και αποτυπώνονται συγκριτικά ανά τομέα γνώσης στα Γραφήματα 5 και 6. Αναφορικά με τις φυσικές επιστήμες, πολύ λίγοι συμμετέχοντες κατάφεραν να περιγράψουν τη ΜΜΔ ως ολοκληρωμένη έρευνα. Περίπου οι μισοί περιέγραψαν τη ΜΜΔ ως νοητικές εμπειρίες και περίπου το 40% ως χειρωνακτικές εμπειρίες. Αναφορικά με την ιστορία, το 33,3% των συμμετεχόντων κατάφερε να περιγράψει τη ΜΜΔ ως ολοκληρωμένη έρευνα. Περίπου οι μισοί περιέγραψαν τη ΜΜΔ ως αξιολόγηση και συγκριτικά λιγότεροι περιέγραψαν τη ΜΜΔ ως κατανόηση.



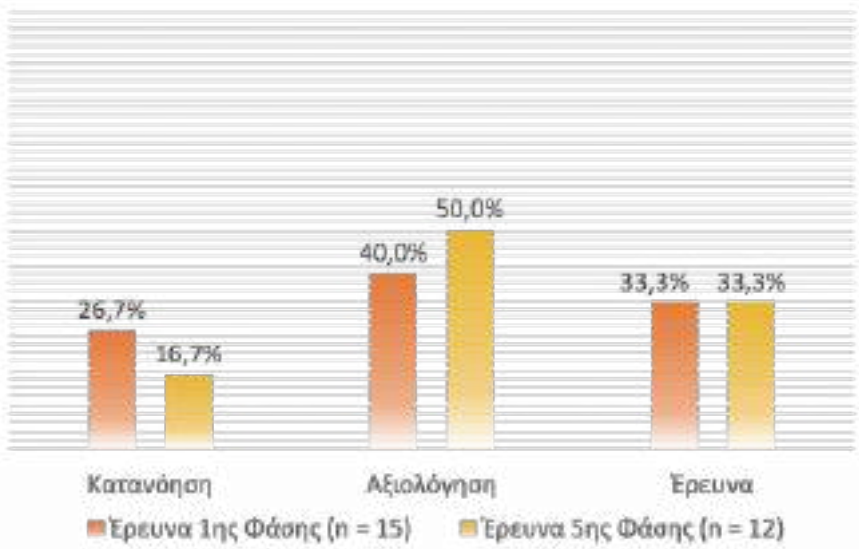
Γράφημα 3.
Αντιλήψεις για τη ΜΜΔ στις Φυσικές Επιστήμες (5η φάση, n = 12).

Γράφημα 4.
Αντιλήψεις για τη ΜΜΔ στις στην Ιστορία (5η φάση, n = 12).

Γράφημα 5.
Συγκριτική παρουσίαση αποτελεσμάτων για τις αντιλήψεις σχετικά με τη ΜΜΔ στις φυσικές επιστήμες.



Γράφημα 6.
Συγκριτική παρουσίαση αποτελεσμάτων για τις αντιλήψεις σχετικά με τη ΜΜΔ στην ιστορία.



Συζήτηση και συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα των ερευνών συνεισφέρουν σημαντικά στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς για πρώτη φορά αποτυπώνουν τους ποιοτικά διαφορετικούς τρόπους που οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατανοούν τη ΜΜΔ σε δύο διαφορετικούς τομείς γνώσης, μέσα από τις σκέψεις και τις διατυπώσεις εκπαιδευτικών από την Ελλάδα. Αναφορικά με τη ΜΜΔ στην ιστορική εκπαίδευση, εμπλουτίστηκε και επιβεβαιώθηκε το σχήμα κωδικοποίησης των Voet και De Wever (2016). Ενώ αναφορικά με τη ΜΜΔ στην εκπαίδευση φυσικών επιστημών, αναπτύχθηκε και επιβεβαιώθηκε ένα νέο σχήμα κωδικοποίησης, μέσα από τον συγκερασμό της βιβλιογραφίας (Ireland et al., 2012· Voet & De Wever, 2016) με τα αποτελέσματα των δύο ερευνών. Τα σχήματα κωδικοποίησης θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως υπόβαθρο για την εξέλιξη της σχετικής βιβλιογραφίας σε επίπεδο θεωρίας και έρευνας, διακριτά και συγκριτικά.

Συνολικά, τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι λίγοι συμμετέχοντες κατάφεραν να περιγράψουν τη ΜΜΔ ως πλήρη έρευνα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, επιβεβαιώνοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία (π.χ., Ireland et al., 2012· Kang et al., 2008· Voet & De Wever, 2016). Επίσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες περιέγραψαν διαφορετικά τη ΜΜΔ στους δύο τομείς γνώσης, παρέχοντας συνήθως πιο ολοκληρωμένες περιγραφές στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης. Ελάχιστοι συμμετέχοντες υποστήριξαν τη σημασία της αναζήτησης, εύρεσης, σύγκρισης και σύνθεσης της βιβλιογραφίας ως μέρος της ΜΜΔ στις φυσικές επιστήμες, ενώ οι περισσότεροι ήταν επιφυλακτικοί, σχολιάζοντας ότι αποτελεί άλλο είδος έρευνας που δεν ταιριάζει στη φύση του μαθήματος. Τέλος, επισημαίνεται ότι τα εν λόγω ποιοτικά αποτελέσματα δεν επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την εφαρμογή της ΜΜΔ στην τάξη, παρ' όλο που οι εμπειρίες των συμμετεχόντων στην τάξη είναι πιθανό να έχουν επηρεάσει τις περιγραφές τους (Levy et al., 2013· Voet & De Wever, 2016).

Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι δύο έρευνες συνοδεύονται αναπόφευκτα από περιορισμούς, που οδηγούν σε ενδεικτικές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Αρχικά, λόγω του διερευνητικού χαρακτήρα των ερευνών, εφαρμόστηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας και τα σχετικά αποτελέσματά δεν μπορούν να

γενικευθούν. Συνεπώς, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί η συχνότητα εμφάνισης των αντιλήψεων για τη ΜΜΔ στον πληθυσμό. Ένας άλλος περιορισμός αφορά στην αποκλειστική χρήση της τεχνικής της ημι-δομημένης συνέντευξης, καθώς τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να έχουν επηρεαστεί από τις πεποιθήσεις και εμπειρίες των ερευνητών παρά την προσπάθειά τους για αναστοχασμό (Greene & Yu, 2014). Συνεπώς, σε επόμενες έρευνες προτείνεται η εφαρμογή τεχνικών τριγωνοποίησης κατά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων (π.χ., member checking, Cohen et al., 2018· Creswell & Plano Clark, 2018). Τέλος, επισημαίνεται ότι οι κατηγορίες των σχημάτων κωδικοποίησης έχουν ευρύ περιεχόμενο, με αποτέλεσμα στην ίδια κατηγορία να έχουν καταχωρηθεί συμμετέχοντες με σημαντικές ποιοτικές διαφορές στις απαντήσεις τους. Συνεπώς, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη και η εμπειρική διερεύνηση ενός πιο ολοκληρωμένου θεωρητικού πλαισίου σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη ΜΜΔ, αρχικά, διακριτά για κάθε τομέα γνώσης, και έπειτα, συγκριτικά και συνδυαστικά (βλ. Levy et al., 2013).

Προτάσεις για εφαρμογές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη

Τα αποτελέσματα των δύο ερευνών θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν πολλαπλώς σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης. Ενδεικτικά και σε σχέση με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι κρίσιμο οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της ΜΜΔ για όσα μαθήματα καλούνται να διδάξουν, ώστε να αναπτύξουν μία ενοποιημένη αντίληψη (Chinn & Duncan, 2021· Levy et al., 2013· Zohar & Rasnick, 2021). Εξίσου σημαντικό είναι να βιώσουν την εφαρμογή της ΜΜΔ ως φοιτητές, καθώς και να εμπλακούν ενεργά με τον σχεδιασμό, την προετοιμασία, εφαρμογή και αξιολόγηση σχετικών μαθημάτων, έχοντας πρακτική υποστήριξη και ανατροφοδότηση (βλ. Gillies & Nichols, 2015· Ireland et al., 2012· Levy et al., 2013). Επιπλέον, τα σχήματα κωδικοποίησης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως πλαίσιο συζήτησης και στοχασμού, πριν και μετά την πρακτική άσκηση των φοιτητών (Ireland et al., 2012· Levy et al., 2013). Αντίστοιχες προτάσεις προκύπτουν και για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη στο πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων (βλ. Capps et al., 2012· Ireland et al., 2012· Zohar & Rasnick, 2021), για τον σχεδιασμό των οποίων είναι κρίσιμο να λαμβάνονται υπόψη οι εδραιωμένες πεποιθήσεις και αντιλήψεις τους για τη διδακτική πράξη (Fives & Buehl, 2012, 2016).

Η διδακτορική διατριβή της πρώτης συγγραφέως υποστηρίχθηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) και από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας (ΓΓΕΤ), στο πλαίσιο της Δράσης «Υποτροφίες ΕΛΙΔΕΚ Υποψηφίων Διδακτόρων» (Αρ. Υπ.: 231).

Βιβλιογραφία

Avraamidou, L. (2017). A well-started beginning elementary teacher's beliefs and practices in relation to reform recommendations about inquiry-based science. *Cultural Studies of Science Education*, *12*(2), 331-353. https://doi.org/10.1007/s11422-015-9700-x

Bartos, S. A., & Lederman, N. G. (2014). Teachers' knowledge structures for nature of science and scientific inquiry: Conceptions and classroom practice. *Journal of Research in Science Teaching, 51*(9), 1150-1184. https://doi.org/10.1002/tea.21168

Breslyn, W., & McGinnis, J. R. (2012). A comparison of exemplary biology, chemistry, earth science, and physics teachers' conceptions and enactment of inquiry. *Science Education*, *96*(1), 48-77. https://doi.org/10.1002/sce.20469

Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research, 42*(3), 294–320. https://doi.org/10.1177/0049124113500475

Capps, D. K., Crawford, B. A., & Constas, M. A. (2012). A review of empirical literature on inquiry professional development: Alignment with best practices and a critique of the findings. *Journal of Science Teacher Education, 23*(3), 291-318. https://doi.org/10.1007/s10972-012-9275-2

Chi, M. T. H. (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical guide. *Journal of the Learning Sciences, 6*(3), 271-315. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0603_1

Chinn, C. A., & Duncan, R. G. (2021). Inquiry and learning. In R. G. Duncan & C. A. Chinn (Eds.), *International handbook of inquiry and learning* (pp. 1-14). Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011) *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.

de Jong, T., Lazonder, A. W., Chinn, C. A., Fischer, F., Gobert, J., Hmelo-Silver, C. E., Koedinger, K. R., Krajcik, J. S., Kyza, E. A., Linn, M. C., Pedaste, M., Scheiter, K., & Zacharia, Z. C. (2023). Let's talk evidence – The case for combining inquiry-based and direct instruction. *Educational Research Review, 39*, 100536. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100536

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13273-008

Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *3*(1), 114-121. https://doi.org/10.1177/2372732215623554

Forbes, C. T., Biggers, M., & Zangori, L. (2013). Investigating essential characteristics of scientific practices in elementary science learning environments: The Practices of Science Observation Protocol (P-SOP). *School Science and Mathematics, 113*(4), 180-190. https://doi.org/10.1111/ssm.12014

Gillies, R. M., & Nichols, K. (2015). How to support primary teachers' implementation of inquiry: Teachers' reflections on teaching cooperative inquiry-based science. *Research in Science Education*, *45*(2), 171-191. https://doi.org/10.1007/s11165-014-9418-x

Greene, J. A., & Yu, S. B. (2014). Modeling and measuring epistemic cognition: A qualitative re-investigation. *Contemporary Educational Psychology, 39*(1), 12-28. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.10.002

Greene, J. A., & Yu, S. B. (2016). Educating critical thinkers: The role of epistemic cognition. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*(1), 45-53. https://doi.org/10.1177/2372732215622223

Ireland, J. E., Watters, J. J., Brownlee, J., & Lupton, M. (2012). Elementary teacher's conceptions of inquiry teaching: messages for teacher development. *Journal of Science Teacher Education*, *23*(2), 159-175. https://doi.org/10.1007/s10972-011-9251-2

Kang, N.-H., Orgill, M., & Crippen, K. J. (2008). Understanding teachers' conceptions of classroom inquiry with a teaching scenario survey instrument. Journal of Science Teacher Education, 19(4), 337-354. https://doi.org/10.1007/s10972-008-9097-4

Κούτσιανου, Α. (2024). *Επιστημικές πεποιθήσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με θέματα φυσικών επιστημών και ιστορίας: Ανάπτυξη και εγκυροποίηση ερευνητικού εργαλείου και διερεύνηση της σχέσης με τις αντιλήψεις για τη μάθηση μέσω διερεύνησης*. [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/57142

Lakin, J. M., & Wallace, C. S. (2015). Assessing dimensions of inquiry practice by middle school science teachers engaged in a professional development program. Journal of Science Teacher Education, 26(2), 139-162. https://doi.org/10.1007/s10972-014-9412-1

Levy, B. L. M., Thomas, E. E., Drago, K., & Rex, L. A. (2013). Examining studies of inquiry-based learning in three fields of education: Sparking generative conversation. *Journal of Teacher Education*, *64*(5), 387-408. https://doi.org/10.1177/0022487113496430

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research, 1*(2). https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Sage.

National Research Council (NRC). (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. National Academies Press.

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, *14*, 47-61. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003

van Boxtel, C., Voet, M., & Stoel, G. (2021). Inquiry learning in history. In R. G. Duncan & C. A. Chinn (Eds.), *The international handbook of inquiry and learning* (pp. 296-310). Routledge.

Voet, M., & De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, *55*, 57-67. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.008

Voet, M., & De Wever, B. (2017). Preparing pre-service history teachers for organizing inquiry-based learning: The effects of an introductory training program. *Teaching and Teacher Education*, *63*, 206-217. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.019

Zohar, A., & Resnick, M. S. (2021). Professional development for the support of teaching through inquiry. In R. G. Duncan & C. A. Chinn (Eds.), *International handbook of inquiry and learning* (pp. 109-129). Routledge.

Σύγχρονες προσεγγίσεις της ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής θρησκευτικής εκπαίδευσης

Μαρία Μερελή
Υποψήφια διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας και Χριστιανικού Πολιτισμού, ΑΠΘ,
mermarmel@gmail.com

Περίληψη

Από την έρευνα των Metcalfe et al. (2023) διαφαίνεται σύγκλιση ως προς τη δυνατότητα θετικής επίδρασης της θρησκευτικής αγωγής στη διαμόρφωση χαρακτήρα, ιδιαίτερα μέσω καλλιέργειας ηθικών, διανοητικών και πολιτειακών αρετών, αποδίδοντας έμφαση στον «ενάρετο γραμματισμό» (virtue literacy). Ο στόχος της ηθικοθρησκευτικής ανάπτυξης των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής θρησκευτικής εκπαίδευσης αποτελεί, σήμερα, το κέντρο ενός σύνθετου και πολυεπίπεδου διαλόγου, ο οποίος επηρεάζεται από τις κοινωνικές, πολιτισμικές και παιδαγωγικές εξελίξεις. Η πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική ποικιλομορφία στο κοινωνικό και κατά συνέπεια στο σχολικό περιβάλλον δημιουργεί νέες προκλήσεις στη σύγχρονη θρησκευτική εκπαίδευση αναφορικά με τις δυνατότητές της για την προαγωγή του σεβασμού της διαφορετικότητας, χωρίς την αποδυνάμωση της συμβολής της στη διαμόρφωση σταθερών ηθικών αξιών, όπως ο σεβασμός, η δικαιοσύνη και η ελευθερία. Στο πλαίσιο αυτού του διαλόγου έχει ήδη καταστεί σαφές ότι η ηθική ανάπτυξη δεν ταυτίζεται με την τυπική ηθική συμμόρφωση και κατά συνέπεια δεν επιτυγχάνεται με την άκριτη πειθαρχία σε εξωτερικούς κανόνες συμπεριφοράς, αλλά πηγάζει από προσωπική εσωτερίκευση νοήματος, η οποία, πολλές φορές όπως διαπιστώνεται, εμπνέεται από τις ποικίλες θρησκευτικές παραδόσεις. Με βάση τα παραπάνω προκύπτει αβίαστα το ερώτημα: Πώς μπορεί η σύγχρονη θρησκευτική εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο να υποστηρίξει ουσιαστικά τη μετάβαση από μία εξωτερική συμμόρφωση σε περιοριστικά συστήματα ατομικής και συλλογικής συμπεριφοράς σε μία εσωτερικευμένη, ώριμη ηθική προσωπική και κοινωνική στάση και ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος των επιμέρους θρησκευτικών παραδόσε-

ων, όπως αυτές μελετώνται στο πλαίσιο της σύγχρονης θρησκευτικής εκπαίδευσης, προς την κατεύθυνση αυτή; Το προαναφερθέν ερώτημα, προσεγγίζεται στην παρούσα ανακοίνωση στο πλαίσιο ενός κριτικού διαλόγου μεταξύ των σύγχρονων παιδοψυχολογικών και θεολογικών παραδοχών, προκειμένου να διατυπωθούν, μέσω της ανάδειξης των συγκλίσεων και των αποκλίσεων που διαπιστώνονται, συγκεκριμένες προτάσεις.

Λέξεις – Κλειδιά: θρησκευτική εκπαίδευση, ηθική ανάπτυξη, αξίες, αρετές, θρησκευτική παράδοση

Abstract

According to recent research by Metcalfe et.al. (2023), there appears to be convergence on the possibility of religious education having a positive influence on character formation, particularly through the cultivation of moral, intellectual, and civic virtues, with an emphasis on "virtue literacy." The goal of moral and religious development of students in the context of religious education in schools is currently at the center of a complex and multi-level dialogue, which is influenced by social, cultural, and pedagogical developments. The increasing multiculturalism and religious diversity in the social and, consequently, in the school environment creates new challenges for contemporary religious education in terms of its potential to promote respect for diversity without weakening its contribution to the formation of stable moral values such as respect, justice, and freedom. In the context of this dialogue, it has already made clear that moral development is not synonymous with formal moral compliance and, consequently, is not achieved through uncritical obedience to external rules of behavior, but stems from personal internalization of meaning, which, is often inspired by various religious traditions. Based on the above, the question naturally arises: How can contemporary religious education in public schools effectively support the transition from external compliance with restrictive systems of individual and collective behavior to an internalized, mature ethical personal and social attitude, and what role can individual religious traditions, as studied in the context of contemporary religious education, play in this direction? The above question is addressed in this paper in the context of a critical dialogue between

contemporary child psychological and theological assumptions, in order to formulate specific proposals by highlighting the convergences and divergences that are identified.

Key-Words: religious education, moral development, values, virtues, religious tradition

Εισαγωγή

Σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και υπεύθυνων πολιτών (Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/τ. Α./30/09/1985). Η ηθική και πνευματική ανάπτυξη του μαθητή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα που επηρεάζει την επίτευξη του σκοπού της εκπαίδευσης για την ολόπλευρη καλλιέργειά του (Περσελής, 2020). Στο πλαίσιο της ελληνικής σχολικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η θρησκευτική εκπαίδευση κατέχει έναν καίριο και πολυδιάστατο ρόλο. Η θρησκευτική εκπαίδευση, δηλαδή το μάθημα των Θρησκευτικών, δεν περιορίζεται στη γνωστική προσέγγιση των θρησκειών του κόσμου, αλλά επεκτείνεται με τη διδασκαλία των βασικών πτυχών της ορθόδοξης Παράδοσης, από την οποία αντλεί το περιεχόμενό της. Η ορθόδοξη Παράδοση παρέχει πλούσιο υλικό ηθικών διδαγμάτων (αξιών και αρετών) που μπορούν να λειτουργούν ως πρότυπο ηθικής καλλιέργειας και ωρίμανσης των μαθητών (Πεπές, 2015). Μέσω της διδασκαλίας των Θρησκευτικών προσφέρεται στους μαθητές ένα σύνολο των αξιών και ηθικών αρχών της ορθόδοξης Παράδοσης που συμβάλλουν στην καλλιέργεια ηθικών προτύπων, στάσεων και συμπεριφορών προάγοντας τον σεβασμό και την αγάπη προς τον συνάνθρωπο, την κτίση και τον Θεό (Δεληκωσταντής, 2013). Επομένως, η θρησκευτική εκπαίδευση λειτουργεί ως μια παιδαγωγική διαδικασία με βαθύ ανθρωποκεντρικό και ψυχοπαιδαγωγικό χαρακτήρα. Η καλλιέργεια αξιών και ηθικών αρχών στους μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως θεμελιώδης παιδαγωγικός στόχος, επιδιώκεται μέσω όλων των μαθημάτων, που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Εντούτοις, το μάθημα των Θρησκευτικών, λόγω της δομής, του χαρακτήρα και του περιεχομένου του, θεωρείται ως το περισσότερο αποτελεσματικό για την επίτευξη του παραπάνω στόχου.

Η διερεύνηση της ωφέλειας που προσφέρει η θρησκευτική εκπαίδευση στους μαθητές κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς θέτει στο επίκεντρο, εκτός από τη γνωστική πλευρά της μάθησης, την ψυχοπνευματική διάστασή της. Η ανάδειξη των ανθρωπιστικών και πνευματικών αξιών της ορθόδοξης Παράδοσης, δύναται να συμβάλλει ουσιαστικά στην αυτογνωσία, την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και σεβασμού, καθώς και την ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης, παρέχοντας απαραίτητα εφόδια για την ένταξη των μαθητών σε μια πολυδιάστατη και διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία (Πεπές, 2016). Το μάθημα των Θρησκευτικών, όταν αυτό οργανώνεται και διδάσκεται με παιδαγωγικά κριτήρια και εργαλεία και βασίζεται στη βιωματική προσέγγιση των αξιών της Ορθοδοξίας, μπορεί να επιφέρει μια εσωτερική ισορροπία στον μαθητή και να τον ωθήσει σε μια επιθυμία πνευματικής καλλιέργειας, δηλαδή αυτοβελτίωσης. Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι αξίες, όπως προσεγγίζονται από την Παιδαγωγική Ψυχολογία και οι αρετές, όπως προβάλλονται από την ορθόδοξη Παράδοση, ιεραρχούνται σε στάδια και βαθμίδες παρουσιάζει ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον. Η παράλληλη μελέτη τους και οι πιθανές συγκλίσεις τους αναδεικνύουν τη συμβολή της ορθόδοξης Παράδοσης στη διαμόρφωση προσωπικής και ηθικής ταυτότητας, στην καλλιέργεια ώριμης κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και την επισήμανση της δυνατότητας της εκπαίδευσης να καλλιεργήσει ολόπλευρα μαθητές που συνδυάζουν τη γνώση με την πνευματικότητα και το ήθος. Ειδικότερα, οι αρετές της αγάπης, της ελευθερίας, της αλληλεγγύης και της ταπείνωσης, που προβάλλονται μέσα από την ορθόδοξη Παράδοση, αποτελούν, μεταξύ άλλων προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του κοινωνικού ήθους και μπορούν να λειτουργήσουν ως αντίβαρο στις προκλήσεις του ατομικισμού και της κοινωνικής αποξένωσης. Η ορθόδοξη Παράδοση δύναται να εμπλουτίσει το Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών, καθώς ενισχύει την κοινωνική ηθική και συνοχή (Πεπές, 2016). Το έργο *της Κλίμακος* του Ιωάννη του Σιναΐτη αναδεικνύοντας θεμελιώδεις αρετές όπως η αγάπη, η ταπείνωση, η ελευθερία, η αμνησικακία, η αοργησία που συνιστούν θεμελιώδη στοιχεία της πνευματικής ζωή του ανθρώπου, αποτελεί μια ολοκληρωμένη πρόταση πνευματικής ανόδου και σταδιακής κατάκτησης της ηθικής τελείωσης η οποία, μέσω της θρησκευτικής αγωγής και της επιλογής κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων μπορεί να συμβάλει στην πνευματική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών, υπηρετώντας με τον τρόπο αυτό τον παιδαγωγικό στόχο της ηθικής και πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών. Τα προαναφερθέντα αποτελούν

τον κεντρικό άξονα της διδακτορικής μας διατριβής, η οποία εστιάζει στη διερεύνηση της συμβολής της ορθόδοξης Παράδοσης, όπως αυτή διδάσκεται, μεταξύ άλλων, στο πλαίσιο της σχολικής θρησκευτικής εκπαίδευσης, στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της ηθικής και θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών, με βασικό κείμενο αναφοράς την *Κλίμακα* του Ιωάννη του Σιναΐτη.

Ερευνητικά ερωτήματα/Σκοπός της μελέτης

Τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας που πραγματοποιούμε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής, είναι αποτέλεσμα της συστηματικής ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας. Η έρευνα αυτή ανέδειξε το γεγονός ότι η συμβολή της ορθόδοξης Παράδοσης στην καλλιέργεια των αρετών και στην ανάπτυξη του αξιακού συστήματος των μαθητών δεν έχει διερευνηθεί με επάρκεια. Με βάση τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα εργασία είναι τα εξής: Πώς μπορεί η σύγχρονη θρησκευτική εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο να υποστηρίξει ουσιαστικά τη μετάβαση από μία εξωτερική συμμόρφωση σε περιοριστικά συστήματα ατομικής και συλλογικής συμπεριφοράς σε μία εσωτερικευμένη, ώριμη ηθική προσωπική και κοινωνική στάση και συμπεριφορά και ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος των επιμέρους θρησκευτικών παραδόσεων, όπως αυτές μελετώνται στο πλαίσιο της σύγχρονης θρησκευτικής εκπαίδευσης, προς την κατεύθυνση αυτή; Επιπλέον, ποια μπορεί να είναι η συμβολή της καλλιέργειας των αρετών, όπως προτείνεται από την ορθόδοξη Παράδοση και ειδικότερα από τον Ιωάννη τον Σιναΐτη, στην ηθική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών;

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, πραγματοποιείται παραβολή και σύγκριση των σταδίων της ηθικής ανάπτυξης κατά την Παιδαγωγική Ψυχολογία, σύμφωνα με τους Lawrence Kohlberg, Jean Piaget, Sigmunt Freud, Eric Erikson, Neil Salkind, Leonardo Polo και άλλων σημαντικών ψυχολόγων και παράλληλα των βαθμίδων της ηθικής ανάπτυξης στο έργο της *Κλίμακος* του Ιωάννη του Σιναΐτη, ο οποίος εκπροσωπώντας την ασκητική ορθόδοξη Παράδοση προτείνει τη διαβάθμιση της καλλιέργειας των αρετών, υπό το πρίσμα μιας σωτηριολογικής και εσχατολογικής προσέγγισης, με σκοπό την πνευματική ανάπτυξη και ωρίμανση του ανθρώπου. Η διαφοροποίηση των επιστημών της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και της Θεολογίας ως προς την κατανόηση της πνευματικής και ηθικής ανάπτυξης των μαθητών και τα σημεία σύγκλισής

τους, συνιστούν το επίκεντρο της παρούσας διερεύνησης. Σε ένα δεύτερο επίπεδο διερεύνησης του ερευνητικού υλικού, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο η σύγχρονη θρησκευτική εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο δύναται να συνεισφέρει στη μετάβαση από μια άκριτη και εξωτερικά επιβεβλημένη υπακοή σε κανόνες και περιορισμούς προς την καλλιέργεια μιας συνειδητής, εσωτερικά θεμελιωμένης ηθικής στάσης του μαθητή. Κατά συνέπεια, το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης εστιάζει στη σημασία της καλλιέργειας των αρετών, όπως αυτές προβάλλονται από τον Ιωάννη τον Σιναΐτη και η συμβολή τους στη διαδικασία ηθικής και πνευματικής ανάπτυξης και ωρίμανσης του μαθητή.

Μεθοδολογία

Η διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της διδακτορικής διατριβής πραγματοποιείται σε επίπεδο βιβλιογραφικής ανασκόπησης πηγών και δευτερεύουσας βιβλιογραφίας, με στόχο τη συγκέντρωση, την ανάλυση και την κριτική αποτίμηση της των επιστημονικών δεδομένων σχετικά με το υπό μελέτη θέμα. Η αναζήτηση της βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε σε έγκριτες βάσεις δεδομένων, ηλεκτρονικά αποθετήρια και επιστημονικές βιβλιοθήκες. Για την επιλογή των άρθρων, των δημοσιεύσεων και των βιβλίων που χρησιμοποιήθηκαν τέθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια, όπως η άμεση συνάφειά τους με το αντικείμενο της παρούσας έρευνας και η επιστημονική τους εγκυρότητα. Το υλικό που συγκεντρώθηκε ταξινομήθηκε με θεματική ομαδοποίηση, ώστε να αναδειχθούν οι βασικοί άξονες της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Η καταγραφή των κυριότερων θεωρητικών προσεγγίσεων που έχουν διατυπωθεί όσον αφορά στην ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και η εμβάθυνση στο περιεχόμενο του έργου της *Κλίμακος* του Ιωάννη του Σιναΐτη, αποτέλεσαν τη βάση, ώστε να επιτευχθεί η συστηματική μελέτη και η κριτική αποτίμησή τους καθώς και να αναδειχθούν οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις τους. Η σύνθεση τους διενεργήθηκε συγκριτικά, προκειμένου να παρουσιαστούν οι ομοιότητες, οι διαφορές και οι επικρατούσες ερευνητικές κατευθύνσεις. Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε τελικά οδηγεί στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων, προτάσεων και περαιτέρω προβληματισμών, σχετικά με το ζήτημα της επίτευξης καλλιέργειας ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης των μαθητών διαμέσου των πηγών της ορθόδοξης χριστιανικής Παράδοσης όπως αυτή διδάσκεται στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Η συμβολή της Θρησκευτικής εκπαίδευσης στην ηθική διαμόρφωση των μαθητών

Οι θεωρίες ηθικής ανάπτυξης, όπως έχουν διατυπωθεί από σημαντικούς εκπροσώπους της ψυχολογικής έρευνας, σε συνδυασμό με τον εκτενή προβληματισμό γύρω από τη διαδικασία επίτευξης της ηθικής ωρίμανσης των μαθητών στον χώρο του δημόσιου σχολείου, εγείρουν προβληματισμούς για τη θέση και την επιρροή του Αναλυτικού Προγράμματος στη διδασκαλία των αξιών και τη διαμόρφωση ηθικής συμπεριφοράς των μαθητών. Τα Αναλυτικά Προγράμματα θρησκευτικής αγωγής ήδη από τον πρώτο νόμο του 1834 έχουν ως θεμελιώδη σκοπό τους τη θρησκευτική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών (Βασιλόπουλος, 1996· Περσελής, 2011). Επομένως, η μετάδοση και καλλιέργεια αξιών και ηθικών στάσεων από το σχολείο στους μαθητές αποτελεί βασική προτεραιότητα, καθώς μέσω της εκπαίδευσης μπορούν να διασφαλιστούν αποτελεσματικότερα η ολόπλευρη ανάπτυξή της προσωπικότητάς τους, η ενίσχυση του αισθήματος κοινωνικής ευθύνης και η διαμόρφωση του ηθικού πλαισίου μέσα στο οποίο οι μαθητές καλούνται να λειτουργήσουν ως ενεργά και υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Κακαβούλη (1994), η ηθική συμπεριλαμβάνει στάσεις, κίνητρα και συναισθήματα, τα οποία είναι καθοριστικής σημασίας ως προς τη διαμόρφωση της εσωτερικής διάθεσης, καθώς είναι αρμόδια για μια πράξη ή συμπεριφορά του ατόμου. Παρότι η ηθική καθορίζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά, έχει κοινωνικό αντίκτυπο, καθώς ρυθμίζει τις κοινωνικές σχέσεις και υπόκεινται στους κοινωνικούς θεσμούς (Κακαβούλης, 1994). Η εσωτερίκευση της ηθικότητας του ανθρώπου αποτελεί κεντρικό προβληματισμό στην έρευνα της ηθικής ανάπτυξης, επειδή είναι μια σύνθετη διαδικασία (Berger & Luckman, 2003).

Η διδασκαλία της ηθικής στο πλαίσιο της σχολικής θρησκευτικής εκπαίδευσης επικεντρώνεται στη γνωστική κατανόηση ηθικών αρχών και κανόνων συμπεριφοράς, όπως διαμορφώνονται μέσα στα κοινωνικά πλαίσια και βάσει κοινωνικών κανόνων, ενώ η διδασκαλία των αξιών αποσκοπεί στην εσωτερίκευση θεμελιωδών αξιακών προτύπων, τα οποία καθοδηγούν τη στάση και τις επιλογές του ατόμου. Επιπλέον, η υλοποίηση πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την αγωγή χαρακτήρα των μαθητών στοχεύει στην καλλιέργεια σταθερών διαθέσεων και συμπεριφορών, μετατρέποντας τη γνώση και τις αξίες σε ηθική πράξη. Σύμφωνα με τον Καψάλη (2006), η διαμόρφωση του χαρακτήρα του μαθητή είναι

το αποτέλεσμα συντονισμένων προσπαθειών καλλιέργειας ενός συστήματος αξιών μέσω συνεχούς επανάληψης και υποστήριξης. Αξίες όπως η υπακοή, η τιμιότητα, η φιλοπατρία, ο σεβασμός προς τον άλλο, η ευγένεια και η προθυμία είναι αναγκαίο να διδάσκονται μεθοδικά και να πλαισιώνονται από σχολικές δράσεις εντός της σχολικής ζωής. Ωστόσο, η έννοια της διαμόρφωσης χαρακτήρα έχει δεχτεί έντονη κριτική, καθώς θεωρείται ότι δεν συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη της ηθικής ανάπτυξης και ηθικής συμπεριφοράς των μαθητών, ενώ παράλληλα αμφισβητείται και η υπόθεση στην οποία βασίζεται ότι η άμεση διδασκαλία αξιών, διαμορφώνει τελικά την επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού (Καψάλης, 2006). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί, εκτός των άλλων, το γεγονός της εννοιολογικής διαφοροποίησης της ηθικής ανάπτυξης στις επιμέρους ιστορικές φάσεις της νεοελληνικής σχολικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Κρασανάκη (2004), η ηθική ανάπτυξη επηρεάζεται από το πολιτιστικό περιβάλλον, τη νοημοσύνη, καθώς και από την παροχή ευκαιριών για ηθική μάθηση και πράξη, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στόχος κάθε προσπάθειας διαμόρφωσης χαρακτήρα ή διαπαιδαγώγησης του μαθητή αποτελεί η εσωτερίκευση ηθικών αξιών, οι οποίες να χαρακτηρίζονται από καθολικότητα και κύρος (Κρασανάκης, 2004, σ. 42). Οι ευκαιρίες ηθικής ανάπτυξης που παρέχονται, μέσω του σχολικού πλαισίου, είναι αλληλεξαρτώμενες με τον τρόπο οργάνωσής τους από τον εκπαιδευτικό, που παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιλογή και το περιεχόμενο της διδασκόμενης γνώσης (Lilja et al., 2023, p. 243). Το μάθημα των Θρησκευτικών, λόγω της άμεσης σύνδεσής του με ηθικές αξίες και πρότυπα ζωής, δύναται να θεωρηθεί το πλέον κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για την καλλιέργεια της ηθικής και πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών (Lilja et al., 2023, p. 247).

Η ηθική ανάπτυξη μέσω της Θρησκευτικής αγωγής και ο ρόλος του «ενάρετου γραμματισμού»

Οι συνεχείς μεταβολές και προκλήσεις των τελευταίων ετών τις οποίες αντιμετωπίζει η ελληνική κοινωνία αντικατοπτρίζονται στον έντονο προβληματισμό και στον συνακόλουθο δημόσιο διάλογο αναφορικά με τον σκοπό και τον στόχο θρησκευτικής αγωγής, φαίνεται ότι οδηγώντας σε κάποιες περιπτώσεις σε μια αποδυνάμωση του ρόλου της μέσα στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα (Ρεράκης, 1992, σσ. 32-46). Στην Ελλάδα η χριστιανική Παράδοση διατηρείται ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ελ-

ληνικής ταυτότητας και κατά συνέπεια της σχολικής εκπαίδευσης. Εντούτοις, στον σχετικό δημόσιο διάλογο επισημαίνεται ότι το μάθημα των Θρησκευτικών δεν έχει απαλλαγεί από τον ηθικοπλαστικό χαρακτήρα, ο οποίος λειτουργούσε ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό του μαθήματος κατά το παρελθόν. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί η διαφορά μεταξύ του αποκλειστικά ηθικοπλαστικού σκοπού της σχολικής θρησκευτικής εκπαίδευσης και της παροχής ενός ολοκληρωμένου μοντέλου ατομικού και συλλογικού βίου το οποίο προσφέρει η ορθόδοξη που επιδρά καταλυτικά στην καλλιέργεια κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών (Κογκούλης, 1989, σσ. 26-29). Ο Barnes (2011) επιχειρηματολογεί θετικά για την αύξηση του ρόλου της θρησκευτικής ηθικής στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών, εφόσον η ηθική πρακτική είναι κεντρικό στοιχείο της θρησκείας, και επειδή η θρησκευτική ηθική έχει τη δυνατότητα της θετικής συμβολής τόσο στην προσωπική ανάπτυξη όσο και στη δημιουργία μιας δίκαιης κοινωνίας, όπου αξίες, όπως η ευγένεια και ο σεβασμός επιδιώκονται σε όλους τους τομείς (Barnes, 2011, pp. 131-132).

Σύμφωνα με τον Spaemann (2003, p. 479), η εκπαίδευση είναι μια παρέμβαση στον ίδιο τον χαρακτήρα του ατόμου και θεωρείται ότι δύναται να έχει ως προτεραιότητα την καλλιέργεια αρετών και αξιών. Οι αρετές δεν αποτελούν τον στόχο των πράξεων του μαθητή, αλλά την προϋπόθεση επίτευξης του επιδιωκόμενου σκοπού, ο οποίος είναι η αληθινή κοινωνία με τον Θεό και τον συνάνθρωπο (Espinosa and González, 2023). Κατά την άποψη της Zagzebski (2003), «αρετή» είναι αυτό που θαυμάζουμε σε ηθικά παραδείγματα. Μια «σωστή πράξη» είναι ένα παράδειγμα και μια «καλή ζωή» είναι το πρότυπο της ζωής, που επιδιώκει ο άνθρωπος για τον εαυτό του και τους άλλους. Ο «ηθικός υποδειγματισμός» είναι μια προσέγγιση που βασίζεται στο παράδειγμα και αποτελείται από τρία στάδια: τον φυσικό θαυμασμό, τον ενσυνείδητο στοχασμό και τη μίμηση και στοχεύει στην αγωγή χαρακτήρα του μαθητή (Zagzebski, 2003, pp. 104-124). Παρά το γεγονός ότι η δεδομένη προσέγγιση δεν αποτελεί μια ολοκληρωμένη πρόταση για την καλλιέργεια ηθικής ανάπτυξης των μαθητών σε σχολικά περιβάλλοντα, αναγνωρίζει δύο βασικούς άξονες της ηθικής ανάπτυξης: ότι η ανθρώπινη ευημερία που στηρίζεται στην καλλιέργεια των αρετών αποτελεί τον κυρίαρχο σκοπό της εκπαίδευσης (Kristjánsson, 2015, p.14) και ότι η ανάδειξη ηθικών προτύπων για την προώθηση των αρετών έχει πλεονεκτήματα σε σχέση με άλλες προτεινόμενες στρατηγικές (Croce, 2020, pp. 186-199).

Σήμερα, γίνεται λόγος για τον ρόλο που διαδραματίζει η θρησκευ-

τική εκπαίδευση στον ενάρετο γραμματισμό (virtue literacy), ο οποίος έχει εφαρμογή τόσο στη Θρησκευτική Εκπαίδευση (Religious Education), όσο και στην Ηθική Εκπαίδευση (Ethics Education). Ο ενάρετος γραμματισμός μπορεί να λειτουργεί ως παιδαγωγικό εργαλείο με στόχο την καλλιέργεια αξιών και αρετών με θρησκευτικό προσανατολισμό, αλλά και την ανάπτυξη της ηθικής σκέψης, κρίσης και στάσης με στόχο τη διαμόρφωση του μαθητή ως ενεργού πολίτη με ηθική συνείδηση. Η έννοια του ενάρετου γραμματισμού εξειδικεύτηκε στο "Framework for Character Education" το 2017, με βάση το οποίο ο ενάρετος γραμματισμός αποτελείται από τρεις αλληλένδετες συνιστώσες. Η πρώτη συνιστώσα εμπεριέχει την κατανόηση της έννοιας της αρετής, η οποία είναι η επίγνωση καταστάσεων που περιλαμβάνουν ή προϋποθέτουν αρετές. Η δεύτερη συνιστώσα αναφέρεται στη γνώση και αναγνώριση των αρετών, όπου κατανοούμε τη σημασία μιας αρετής και την αναγνωρίζουμε, τόσο για εμάς ως άτομα όσο και ως μέρος της ευημερούσας ζωής και η τρίτη είναι η συλλογιστική της αρετής, η οποία ενεργοποιείται, όταν οι αρετές αντικρούονται ή συγκρούονται σε μια κατάσταση και όπου απαιτείται συλλογισμός και κρίση πριν από τη δράση (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2017). Η ηθική ανάπτυξη μέσω της καλλιέργειας του ενάρετου γραμματισμού προσφέρει τη δυνατότητα της επίτευξης του παιδαγωγικού σκοπού της ηθικής ωρίμανσης των μαθητών χωρίς τη χρήση των χριστιανικών αρετών και εκτός του πλαισίου της σχολικής θρησκευτικής εκπαίδευσης με τη μετατόπιση του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος προς μία προσέγγιση που εστιάζει στην ανάπτυξη των αρετών του χαρακτήρα των μαθητών (Metcalfe et al., 2023).

Ωστόσο, στην περίπτωση αυτή δεν αντιμετωπίζεται το πρόβλημα του κανονιστικού χαρακτήρα που αποκτά η ηθική ανάπτυξη των μαθητών, εφόσον αυτή κατανοείται ως ένα πλαίσιο κοινωνικής συμπεριφοράς, με το οποίο καλείται να συμμορφωθεί ο εκάστοτε μαθητής. Η ορθόδοξη Παράδοση, αντίθετα, κατανοεί τις αρετές ως μία κλίμακα άσκησης και ωρίμανσης του ανθρώπου στην προσωπική και συλλογική του ζωή, όπως αυτή προτυπώνεται από τα αυθεντικά πρότυπα ζωής και βιώνεται εντός του εκκλησιαστικού χαρισματικού σώματος. Επομένως, το ζητούμενο και επιθυμητό κατά την ορθόδοξη Παράδοση δεν είναι η διαμόρφωση ενός ηθικού πλαισίου συμπεριφοράς, αλλά η συνολική πρόταση ενός τρόπου ζωής, στο πλαίσιο του οποίου οι αρετές λειτουργούν ως πνευματικά στάδια εξέλιξης και ωρίμανσης. Με τον τρόπο αυτό ωθούνται οι μαθητές στη διαμόρφωση κριτικής σκέψης για την εξεύρεση της (πνευματικής) ταυ-

τότητάς τους ως πρόσωπα και μέλη της Εκκλησίας και του Γένους, και αναδεικνύονται σε ελεύθερες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες, που δε υποκύπτουν σε παντός είδους ιδεολογικές προκαταλήψεις (Ευθυμίου, 2011· Ρεράκης, 2007).

Βεβαίως, θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η διδασκαλία της σχολικής θρησκευτικής εκπαίδευσης θα πρέπει να υπερβαίνει την παθητική ακρόαση βασικών αρχών της ορθόδοξης διδασκαλίας, καθώς αυτή η παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση θέτει υπό αμφισβήτηση τη μορφωτική και παιδαγωγική αξία της, καθώς περιορίζει την αυτενέργεια και βιωματική συμμετοχή των μαθητών. Οποιαδήποτε παράκαμψη ή αλλοίωση των παιδαγωγικών και μορφωτικών κριτηρίων για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών συντελεί στην αποδυνάμωση της θέσης της θρησκευτικής αγωγής στη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία, γι' αυτό είναι απαραίτητη η υιοθέτηση ενός προτύπου διδασκαλίας που βασίζεται σε μια παρακίνηση των διδασκομένων σε συζήτηση, ανάλυση και αξιολόγηση θρησκευτικών θεμάτων (πρόσωπα, έννοιες, συναισθήματα, καταστάσεις, πράγματα και θεσμούς), το οποίο λαμβάνει υπόψη την αναζήτηση, τις εμπειρίες και τις νοητικές ικανότητες των διδασκομένων (Περσελής, 1998). Η διδασκαλία της ορθόδοξης Παράδοσης παραμένει πρόταση που προσφέρεται στον μαθητή, χωρίς να καταργεί την ελευθερία και τη λογική του μέσα από τον κοινωνικό και βιωματικό της χαρακτήρα (Πεπές, 2016). Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι μια περιήγηση στον χώρο της ορθόδοξης και χριστιανικής Παράδοσης. Διανθισμένο με το ήθος του διαλόγου, το μάθημα των Θρησκευτικών φέρνει τον μαθητή σε επαφή, σε γνωστικό και βιωματικό επίπεδο, με την ιστορία του, τη θεολογία του, τον τρόπο ζωής του γένους του, τις ύψιστες αξίες της ανθρώπινης ζωής (Βογιατζής, 2003) και επιτυγχάνει έναν από τους πιο καίριους σκοπούς της, δηλαδή οι μαθητές να καταστούν «ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες […] να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση, να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης» (Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/τ. Α./30/09/1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», άρθ. 1. παρ. 3β.).

Η συμβολή της ορθόδοξης Παράδοσης στη σχολική θρησκευτική εκπαίδευση

Η νηπτική και ησυχαστική παράδοση της ορθόδοξης Εκκλησίας αποτυπώνει θεωρητικά και πρακτικά τις θεμελιώδεις αρχές της ορθόδοξης ανθρωπολογίας, καθώς οι Πατέρες της Εκκλησίας ως μέλη της κληρονόμησαν τον πλούτο της βιβλικής παράδοσης, γνωρίζοντας παράλληλα την αρχαία ελληνική γραμματεία στον τελειότερο βαθμό, γεγονός που ενισχύθηκε από τη δυναμική παρέμβαση της χάριτος του Θεού (Βλάχος, 1995, σ. 88). Μια ηθική που πηγάζει από την ορθόδοξη Παράδοση (χριστιανική ηθική), δεν περιορίζει τον ρόλο της στην προτύπωση κανόνων και αρχών αλλά στοχεύει σε μια σχέση κοινωνίας με τον Θεό, ανακαινίζοντας τον άνθρωπο και αποκαθιστώντας ταυτόχρονα τη σχέση του με τον συνάνθρωπο και το περιβάλλον (Μαντζαρίδης, 1995, σ. 15). Η συγκεκριμένη ηθική δεν υφίσταται αυτοτελώς, αλλά είναι ενσωματωμένη στην ορθόδοξη Θεολογία και συνδέεται άμεσα με τη μυστηριακή ζωή και την ορθόδοξη λατρεία, αποβλέποντας στην αγιότητα του ανθρώπου, δηλαδή στην πνευματική του πληρότητα (Κουφογιάννη, 2007, σ. 200).

Συνεπώς, η ορθόδοξη προσέγγιση της ηθικής αποτελεί διέξοδο στο αδιέξοδο του συμβιβασμού ανάμεσα στην επιβεβλημένη τήρηση ενός συστήματος ηθικών κανόνων και την ελευθερία του ανθρώπου (Δεληκωνσταντής, 2006, σσ. 171-173). Ο άνθρωπος μέσα στην ασκητική παράδοση ενεργεί δυναμικά αναζητώντας το μέτρο, τη διάκριση, το ταπεινό φρόνημα, τη διακονία, την αυτοπροσφορά, την αγωνιστικότητα και άλλες αρετές που αναγνωρίζονται στο πρόσωπο του Κυρίου και των αγίων της ορθόδοξης Παράδοσης. Όλα τα παραπάνω εντοπίζονται στο ήθος του Χριστού, στο ήθος των αγίων, στο ήθος του ορθόδοξου πιστού αποτελώντας ένα ήθος που μέσα από την ευχαριστιακή του διάσταση, υπερβαίνει τα όρια της ατομικότητας (Ιωαννίδης, 2014). Ως εκ τούτου, η αρετή ανυψώνει τον άνθρωπο και έχει πνευματικό και κοινωνικό περιεχόμενο, ωθώντας τον σε υπέρβαση του ίδιου του εαυτού του, οδηγώντας τον τελικά στη θέωση. Ο άνθρωπος βγαίνει από την ατομικότητά του, ενεργοποιείται ως πρόσωπο σε κοινωνία με τον Θεό και τον συνάνθρωπο και καταλήγει να κατακτήσει την τελείωσή του (Μαντζαρίδης, 2015, σ. 77).

Με στόχο την αξιοποίηση της πνευματικής παρακαταθήκης των κειμένων της ορθόδοξης Παράδοσης, όπως το κείμενο της *Κλίμακος* στην παρούσα έρευνα, είναι δυνατό να διερευνηθεί η συμβολή της επιστήμης της Ψυχολογίας και της ορολογίας της, η οποία θα διευκολύνει

την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι νηπτικοί Πατέρες επεδίωκαν να ερμηνεύουν τα πνευματικά φαινόμενα και τις «θεραπευτικές μεθόδους», τις οποίες εφάρμοσαν κατά την πνευματική και ασκητική τους ζωή (Σταυρόπουλος, 1981, σ. 89). Ειδικότερα, στο έργο του Ιωάννη της Κλίμακος συναντάται ποιότητα ψυχολογικής σκέψης, η οποία είναι θαυμαστή (Κορναράκης, 1986, σ. 27). Ο Ιωάννης της Κλίμακος μέσα στο έργο του παραθέτει τριάντα βαθμίδες πνευματικής ανόδου του ανθρώπου, προτείνοντας τη διαβάθμιση των αρετών στην πνευματική ζωή (Martin, 1954, pp. 397-418) *και* τονίζοντας παράλληλα ότι η *Κλίμακα* απευθύνεται σε όλους όσοι επιθυμούν να αγωνιστούν στη ζωή τους με σκοπό την ηθική τελείωσή τους (Σιναΐτης, *Κλίμαξ*, PG 88, 640C-641A).

Η σειρά των βαθμίδων της *Κλίμακος* και η σχέση μεταξύ τους παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ενώ συνοπτικά, οι επτά πρώτες περιγράφουν τις «Θεμελιώδεις αρετές» (π.χ. ξενιτεία, υπακοή, μνήμη του θανάτου, χαροποιόν πένθος), οι πέντε τελευταίες αφορούν «Ανώτερες αρετές» (π.χ. διάκριση, ησυχία προσευχή, απάθεια και αγάπη), ενώ οι δεκαοκτώ κεντρικές βαθμίδες περιγράφουν λεπτομερώς την «Πάλη με τα πάθη». Καθώς, η ηθική ανάπτυξη σε βαθμίδες, όπως προτείνεται στο έργο της *Κλίμακος* νοείται ως αποκατάσταση της σχέσης του ανθρώπου με τον Θεό, τον συνάνθρωπο και ολόκληρη την κτίση, σχέση που προϋποθέτει την υιοθέτηση συγκεκριμένης συμπεριφοράς και οπτικής του κόσμου και του ανθρώπινου βίου, και δεδομένου ότι, από την οπτική της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας η ηθική ανάπτυξη κατανοείται ως προσαρμογή του μαθητή σε ένα καθορισμένο πρότυπο συμπεριφοράς από τον μαθητή, καθίσταται φανερό ότι το έργο της *Κλίμακος* μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια της ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης του μαθητή.

Αποτελέσματα, Συζήτηση και προτάσεις

Η διδασκαλία της Πατερικής εμπειρίας στο πλαίσιο της σχολικής θρησκευτικής αγωγής αποτελεί βασικό κίνητρο επίτευξης των προϋποθέσεων μιας αγαπητικής συνύπαρξης των μαθητών στο ελληνικό σχολείο, (Ρεράκης, 2010, σσ. 336-361), χωρίς βέβαια αυτό το πρότυπο κοινωνικής συμπεριφοράς να αποτελεί τον αποκλειστικό σκοπό και στόχο της (Mitropoulou, 2014, p. 75). Η Παιδαγωγική θα έχει σημαντικό όφελος αν εκτός από τη συνεισφορά της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και των υπόλοιπων ανθρωπιστικών επιστημών, εμβαθύνει και στις κοινωνικές,

ανθρωπολογικές και ανακαινιστικές αρχές της Χριστιανικής Παιδαγωγικής, καθώς αυτή περιέχει απαντήσεις σε πολλούς προβληματισμούς της, ενώ είναι ικανή να διαφυλάσσει την καθολικότητα και ακεραιότητα του ανθρώπινου προσώπου (Ρεράκης, 2007, σσ. 188-189).

Κατά συνέπεια, προβάλλεται ως αναγκαία η συστηματική μελέτη των αξιών/αρετών της χριστιανικής Παράδοσης, με ιδιαίτερη έμφαση στο έργο της *Κλίμακος*, όπως ήδη προαναφέρονται, με σκοπό την καλλιέργεια ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης των μαθητών, διαμέσου της σχολικής θρησκευτικής αγωγής. Η καλλιέργεια των αρετών και του ενάρετου γραμματισμού στους μαθητές από τις πρώτες σχολικές βαθμίδες, συνιστά θεμελιώδη πυλώνα της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης. Η αναγωγή των χριστιανικών αρετών σε ηθικό σκοπό της μαθησιακής διαδικασίας διασφαλίζει τη σύνδεση της μάθησης με την πνευματική και ηθική ανάπτυξη και συμβάλλει ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξή της προσωπικότητας του μαθητή και στην ενδυνάμωση της ηθικής του αυτονομίας.

Συμπεράσματα

Κυρίαρχη ανθρωπολογική αρχή, η οποία εντοπίζεται στην *Κλίμακα* είναι η τελείωση του ανθρώπινου βίου, η οποία σύμφωνα με την Ορθοδοξία, προϋποθέτει την καλλιέργεια και την πνευματική ωρίμανση ολόκληρου του ανθρώπου, δηλαδή του σώματος και της ψυχής , γεγονός το οποίο αναφέρεται στην άμεση και έμπρακτη υποταγή του στο θέλημα του θεού, δηλαδή στην πορεία προς την αρετή. Κατά την ορθόδοξη Παράδοση, «ασθένεια» είναι η διατάραξη των σχέσεων του ανθρώπου με τον Θεό, τους ανθρώπους και την κτίση, που επιφέρει ανάρμοστες ή και καταστροφικές συμπεριφορές. Η «ασθένεια» αυτή, αποτελώντας ένα υπαρξιακό γεγονός, επηρεάζει την πνευματική και ηθική κατάσταση του ανθρώπου, ο οποίος καλείται να επαναπροσδιορίσει το νόημα της ζωής του καλλιεργώντας την ταπείνωση, την υπομονή και την αγάπη, αναζητώντας τον τρόπο επίτευξης της ηθικής και πνευματικής του προόδου. Πολλοί ξένοι ερευνητές θεωρούν την πρόταση της ορθόδοξης Παράδοσης για ηθική ανάπτυξη του παιδιού και του ανθρώπου γενικότερα πολύ ενδιαφέρουσα και επαναστατική, μελετώντας την σε βάθος, καθώς θεωρούν ότι ανταποκρίνεται στις αναζητήσεις των σύγχρονων ανθρώπων για νοηματοδότηση της ζωής τους, αλλά και για την εσωτερική τους ανάπαυση.

Στη σημερινή εποχή αναγνωρίζεται ότι το σημαντικότερο πρόβλη-

μα αποτελεί η απουσία νοήματος της ζωής του ανθρώπου. Η ασκητική ορθόδοξη Παράδοση προτείνει στον άνθρωπο μια διαφορετική οδό «θεραπείας», η οποία επιδιώκει την κατάκτηση ενός απονήρευτου νου, μέσω επίμονης και συνεχούς μετάνοιας και άσκησης. Η προτεινόμενη «θεραπεία» αποτελεί μια θετική μέθοδο «θεραπείας», που στοχεύει στην κάθαρση του νου από τα πάθη, τους λογισμούς και τις εικόνες, μέσω της καλλιέργειας των αρετών, όπως περιγράφονται στην *Κλίμακα*, σκοπεύοντας στη βαθύτερη γνωριμία του ανθρώπου με τον εαυτό του, πρόταση η οποία εμπεριέχει και ψυχολογικό βάθος. Συμπερασματικά, η θεραπεία του ανθρώπου μέσα στην Εκκλησία δεν είναι μόνο ηθική ή ψυχολογική, αλλά οντολογική, καθώς όταν ο άνθρωπος βιώνει μια υπαρξιακή πληρότητα, υπερβαίνοντας κάθε δυσκολία.

Ο Foerster, μετά από πολυετείς μελέτες, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι μόνο επάνω στη Χριστιανική πίστη είναι δυνατόν να θεμελιωθεί μια πλήρης ηθική αγωγή, αντικρούοντας την άποψη μιας ηθικής χωρίς τη θρησκεία. Η προαναφερθείσα θέση έχει υιοθετηθεί από τους υποστηρικτές της σύγχρονης Χριστιανικής Παιδαγωγικής, εφόσον όπως αναφέρουν οποιαδήποτε άθρησκη ή αντιθρησκευτική αγωγή χαρακτηρίζεται τουλάχιστον ως ελλιπής, καθώς δεν καταφέρνει να πληρώσει μια βασική περιοχή της ψυχής που είναι συνδεδεμένη άρρηκτα με το έσχατο νόημα του κόσμου και της ίδιας της ζωής (Κοροντζή, 1961· Θεόδωρος, 1978, σσ. 338-344· Κογκούλης, 2008).

Η παρούσα ανακοίνωση αναδεικνύει ότι η πνευματική πληρότητα, η οποία δύναται να αποκτηθεί μέσω της κατάκτησης των βαθμίδων ηθικής ανάπτυξης που προτείνεται από τον Ιωάννη της Κλίμακος, προσδίδει το ζητούμενο και επιθυμητό νόημα στη ζωή του ανθρώπου, καθιστώντας εύκολη την υπερπήδηση των δυσκολιών και την αντιμετώπιση των υπαρξιακών προβλημάτων του. Οι αρετές, με τον τρόπο, αλλά και τη διαδοχικότητα παράθεσής τους από τον συγγραφέα της *Κλίμακος*, δύνανται να αποτελέσουν ένα σπουδαίο μέσο ηθικής καλλιέργειας και πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών, διαμέσου της θρησκευτικής αγωγής, δηλαδή του μαθήματος των Θρησκευτικών, καθώς αυτές διαμορφώνουν την ηθική συνείδηση από τα πρώτα παιδικά χρόνια,. Η προβολή, μελέτη και διδασκαλία των αρετών που προτείνονται από το έργο της *Κλίμακος* στους μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναμένεται να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να διαχειρίζονται τον σύγχρονο πλουραλιστικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, των σχέσεων και συγκρούσεων, αλλά και όλες τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

(Μητροπολίτης) Βλάχος, Ιερόθεος. (1995). *Υπαρξιακή ψυχολογία και Ορθόδοξη Ψυχοθεραπεία*. Ι. Μ. Γενεθλίου της Θεοτόκου.

(πρωτοπρεσβύτερος) Ευθυμίου, Γεώργιος. (2011). *Η θέση του θεολόγου και του θεολογικού μαθήματος στην εκπαίδευση*. Ιδιωτική.

Βασιλόπουλος, Χ. (1996). *Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Αφοί Κυριακίδη.

Βογιατζής, Δ. (2003). "Θρησκευτικών απολογία". Πληροφορίες και σκέψεις για τη θέση του μαθήματος στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, *Κοινωνία*, *4*, 341-359.

Barnes, L. P. (2011). What has morality to do with religious education? *Journal of Beliefs & Values, 32*(2), 131-132. https://doi.org/10.1080/13617672.2011.600813

Berger, L. P. & Luckman, T. (2003). Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας. (Μτφ. Κ. Αθανασίου, Επιμ. Γ. Κουζέλης & Δ. Μακρυνιώτης). Νήσος.

Croce, M. (2020). Moral exemplars in education: a liberal account. *Ethics and Education, 15*(2), 186-199. https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1731658

Δεληκωνσταντής, Κ. (2006). Η σχολική θρησκευτική αγωγή ως παιδεία ελευθερίας. Στην *Επιστημονική Παρουσία Εστίας Θεολόγων Χάλκης* (τομ. ΣΤ'). Αθήνα.

Δεληκωσταντής, Κ. Ζ. (2013). Το μάθημα των Θρησκευτικών: Ταυτότητα και προοπτικές. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Αθ. Νευροκοπλής & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο: Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 401–414). Αρμός.

Espinosa, V. F. & González, J. L. (2023). Virtues and values education in schools: a study in an international sample. *Journal of Beliefs & Values*, *12*. https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2158018

Θεόδωρος, Ε. Δ. (1978). *Μαθήματα Κατηχητικής ή Χριστιανικής Παιδαγωγικής* (2η έκδ.). Επτάλοφος.

Ιωαννίδης Σ. Φ. (2014). *Η Ορθόδοξη Πνευματικότητα της δυτικής πατερικής παράδοσης, Collecta Academica V*. Ostracon.

Jubilee Centre for Character and Virtues. (2017). "A Framework for Character Education in Schools", University of Birmingham. https://www.jubileecentre.ac.uk/about/ .

Καψάλης, Α. (2006). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Αφοί Κυριακίδη.

Κογκούλης, Β. Ι. (1989). *Το μάθημα των θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση κατά την πεντηκονταετία 1932 – 1982. (Ιστορικοπαιδαγωγική προσέγγιση και συμβολή στην ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης)*. Αφοί Κυριακίδη.

Κογκούλης, Β. Ι. (2008). *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*. Αφοί Κυριακίδη.

Κορναράκης, Ι. (1986). *Βιβλικά Ψυχογραφήματα*. Αφοί Κυριακίδη.

Κοροντζή, Π.Γ. (1961). *Μορφωτικαί κοινότητες*. Χ.Ε.Ε.Λ.

Κουφογιάννη, Θ. Π. (2007). *Ορθόδοξη Πίστη και Επιστημονική Ψυχολογία*. Γρηγόρη.

Κρασανάκης, Γ. (2004). Ηθικές και Θρησκευτικές βάσεις της ψυχικής ανάπτυξης του ανθρώπου. Στο Πρακτικά *Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Ηθική και Θρησκευτική Ανάπτυξη και Αγωγή του παιδιού*. (σσ. 27-47). Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Kristjansson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. Routledge.

Lilja, A., Franck, O., Osbeck, C., Sporre, K., Lifmark, D., & Lyngfelt, A. (2023). Teachers' perspectives on ethics education – expressed as opportunities and challenges. *British Journal of Religious Education*, *45*(3). https://doi.org/10.1080/01416200.2023.2201661

Μαντζαρίδης, Ι. Γ. (1995). *Χριστιανική ηθική* (Β' τόμος). Πουρναρά.

Martin, J. R. (1954). *The illustration of the Heavenly Ladder of John Climacus*. Princeton university press.

Metcalfe, J., Kristjánsson, K., & Peterson, A. (2023). Exploring religious education teachers' perspectives on character development and moral virtues, in state-funded, non-faith schools in England. *Journal of Beliefs & Values, 45*(4), 518–535. https://doi.org/10.1080/13617672.2023.2186644

Mitropoulou, V. (2014). Intercultural model for the teaching of Religion (with reference to Greece)." In T. Krobath, Lehner-Hartmann, A. & R. Polak (Eds.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen*. (pp. 65-77). Vienna University Press.

Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills). (2017). School Inspection Handbook. https://www.gov.uk/government/publications/school-inspection-handbook-eif

Πεπές, Π. Ε. (2014- 2015). Η ηθική ανάπτυξη στο πλαίσιο της σχολικής θρησκευτικής αγωγής: Διερμηνείες της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. *Κόσμος*, *3*, 187-207.

Πεπές, Π. Ε. (2014). Θρησκευτικός γραμματισμός: Ερμηνείες και παρερμηνείες. Στο Σ. Μιχελουδάκης & Ε. Πεπές (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου «Το μάθημα των Θρησκευτικών:*

Προβληματισμοί – Επισημάνσεις – Προτάσεις» (σσ. 207–220). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεολογική Σχολή.

Πεπές, Π. Ε. (2016). Θρησκευτική ταυτότητα και ετερότητα κατά την ορθόδοξη παράδοση: Προτάσεις για το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών. Στο Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συμποσίου Παιδαγωγικής. https://ecp16.earlychildhoodpedagogy.gr/en.

Πεπές, Π. Ε. (2024). Εκπαίδευση για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τα δικαιώματα του Θεού στο δημόσιο σχολείο. Η θέση και ο ρόλος της σχολικής θρησκευτικής αγωγής. Στο Α. Β. Στογιαννίδης (Επιμ.), *Μονόλογος; Επίλογος; Ή Διάλογος; Οι προκλήσεις και οι προοπτικές για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση εντός του Δημόσιου Χώρου*. Ακρίτας.

Περσελής, Ε. Π. (1998). *Σχολική Θρησκευτική αγωγή*. Γρηγόρη.

Περσελής, Ε. Π. (2011). Ιστορικοί σταθμοί της σχολικής θρησκευτικής αγωγής στην Ελλάδα. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις, τ. Β΄: Νεοελληνική εκπαίδευση (1821 – 2010)* (σσ. 939-967). Gutenberg.

Περσελής, Ε. Π. (2020). Ἠθικὴ καὶ πνευματικὴ διάσταση τῆς παιδείας καὶ μόρφωση τοῦ χαρακτῆρα, *Θεολογία*, *91*(4), 7-19.

Ρεράκης, Η. (1992). Η θρησκευτική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα (Νόμος 1566 του 1985). *Νέα Παιδεία, 64*, 32 – 46.

Ρεράκης, Η. (2007). *Ο "άλλος" στο ελληνικό σχολείο. Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Πουρνάρας.

Ρεράκης, Η. (2010). *Κοινωνική ένταξη και θρησκευτική αγωγή του μαθητή στο ελληνικό σχολείο*. Πουρνάρας.

Ρεράκης, Η. (2012). Υπόμνημα προς την Ιερά Σύνοδο της Εκκλησίας της Ελλάδος. *Κοινωνία ΝΕ', 2*, 146-148, 160-161.

Σταυρόπουλος, Μ. Α. (1981). Η Ποιμαντική Ψυχολογία ως ψυχολογία του ανισταμένου ανθρώπου. Στο Ι. Κορναράκη και Α. Μ. Σταυρόπουλο (Επιμ.), *Πρακτικά Α΄ Συμποσίου Ποιμαντικής Ψυχολογίας και Εξομολογητικής*, (σσ. 83-94). Αφοί Κυριακίδη.

Στογιάννος, Β. (1982). Η θρησκευτική Παιδεία στους νεότερους χρόνους. Στο Πανελλήνιος Ένωσις Θεολόγων (Επιμ.), *Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Θεολογικού Συνεδρίου «Θρησκεία – Παιδεία στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία»*. Πανελλήνιος Ένωσις Θεολόγων.

Spaemann, R. (2003). *Acerca de la dimensión ética del actuar*.: Eiunsa.

Zagzebski, L. (2003). Emotion and Moral Judgment. *Philosophy and Phenomenological Research, 66*(1), 104–124. https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2003.tb00245.x

Η επίδραση του Οδηγικού Παιδαγωγικού Προγράμματος στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των παιδιών ηλικίας 7-10 ετών

Αριάδνη Μουδάτσου
Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α
ariadnemdts@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

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη ερευνά τη συμβολή του Οδηγικού Παιδαγωγικού Προγράμματος στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης παιδιών ηλικίας 7–10 ετών. Η δημιουργικότητα συνιστά θεμελιώδες στοιχείο, τόσο για την εξέλιξη του ατόμου όσο και για την ευημερία της κοινωνίας. Ωστόσο, παρόλο που το σχολείο και η οικογένεια διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της δημιουργικής προσωπικότητας, οι παραδοσιακές πρακτικές εκπαίδευσης συχνά αδυνατούν να προσφέρουν το κατάλληλο πλαίσιο για την πλήρη ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, αναδεικνύοντας την ανάγκη για πιο καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Ο Οδηγισμός, ως μια παγκόσμια, αυτόνομη, ανεξάρτητη οργάνωση με παιδαγωγικό χαρακτήρα, προσφέρει εμπειρίες που ενισχύουν δεξιότητες ζωής, όπως η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία και η συνεργασία, στοιχεία που σχετίζονται άμεσα με τη διαμόρφωση της δημιουργικής προσωπικότητας. Σκοπός της εν λόγω έρευνας ήταν να εξεταστεί η επίδραση του Οδηγικού Παιδαγωγικού Προγράμματος στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης μέσω της σύγκρισης παιδιών που είναι ενεργά μέλη του Σώματος Ελληνικού Οδηγισμού με συνομηλίκους τους που δε συμμετέχουν σε αντίστοιχα Σωματεία. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν ποσο-

τική και στηρίχθηκε στη χορήγηση του Torrance Test of Creative Thinking σε δείγμα 100 παιδιών (50 μαθητές/ριες Β'–Γ' Δημοτικού και 50 μέλη του Κλάδου Πουλιών), κατά το σχολικό έτος 2023–2024. Η ανάλυση εστίασε στην πρωτοτυπία ως βασική διάσταση της δημιουργικότητας και ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ των παιδιών που συμμετείχαν στον Οδηγισμό. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη θετική συμβολή του Οδηγικού Παιδαγωγικού Προγράμματος στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και ανέδειξαν τη σημασία του για την ενίσχυση δεξιοτήτων ζωής και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Συμπερασματικά, προτείνεται η αξιοποίηση των αρχών του Οδηγισμού σε ευρύτερα εκπαιδευτικά πλαίσια, με στόχο την ενίσχυση της δημιουργικότητας και την προσαρμοστικότητα των παιδιών στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Λέξεις - κλειδιά: δεξιότητες ζωής, δημιουργική/αποκλίνουσα σκέψη, σχολείο, Οδηγικό Παιδαγωγικό Πρόγραμμα

Abstract

The present study investigates the contribution of the Guiding Educational Program to the development of creative thinking in children aged 7–10 years. Creativity is a fundamental skill, essential both for individual development and for the well-being of the society. Although school and family play a decisive role in shaping a creative personality, traditional educational practices often fail to provide an environment that fully supports the development of creative thinking, highlighting the need for more innovative pedagogical approaches. Guiding, as a global, autonomous, and independent organization with an educational character, offers experiences that strengthen life skills such as creativity, initiative, and collaboration, elements directly related to the formation of a creative personality. The aim of this research was to examine the impact of the Guiding Educational Program on the development of creative thinking by comparing children who are active members of the Greek Guiding Association with peers who do not participate in similar youth organizations. The methodology followed was quantitative and was based on administering the Torrance Test of Creative Thinking to a sample of 100 children (50 pupils in the 2nd and 3rd grades of primary school and 50

members of the Brownie Section), during the 2023–2024 school year. The analysis focused on originality as a key dimension of creativity and revealed statistically significant differences in favor of the children participating in Guiding. The findings confirmed the positive contribution of the Guiding Educational Program to the cultivation of creative thinking and demonstrated its importance in strengthening life skills and psychosocial development. In conclusion, the study suggests the integration of the principles of Guiding into broader educational contexts, with the aim of enhancing children's creativity and adaptability to the demands of the modern world.

Keywords: creative thinking, creative personality, life skills, Guiding Educational Program

Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την καλλιέργεια της προσωπικής ανάπτυξης, αλλά και της κοινωνικής ευημερίας. Μαζί με την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και την επικοινωνία, η δημιουργικότητα συγκαταλέγεται στις σημαντικότερες δεξιότητες του 21 αιώνα (Kaufman et al. 2009). Η σημασία της καινοτομίας και της προσαρμοστικότητας αναδεικνύονται διαρκώς στον σύγχρονο κόσμο και έτσι η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης από μικρή ηλικία καθίσταται πιο επίκαιρη από ποτέ. Η δημιουργικότητα είναι μια πολύτιμη δεξιότητα ζωής, καθώς εφαρμόζεται στην επίλυση προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων και στη συνεργασία και δεν περιορίζεται μόνο στην καλλιτεχνική έκφραση.

Η έννοια της δημιουργικότητας δεν έχει οριστεί μέχρι σήμερα με επάρκεια και σαφήνεια (Ferrari et al., 2009). Αντίθετα, πρόκειται για μία έννοια που δέχεται ποικίλους ορισμούς. Ενδεικτικά, με την έννοια δημιουργικότητα ορίζεται «η ικανότητα παραγωγής ενός νέου έργου ή μιας ιδέας που βασίζεται στη φαντασία» (Σιούτας κ.α., 2008, σελ. 8). Σε μία από τις πρώτες απόπειρες επεξήγησης της έννοιας, ο Guilford αναφέρει ότι «η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων, που καθορίζουν την πιθανότητα για ένα άτομο να εκφράσει μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό» (Ξανθάκου, 2011, σελ. 32).

Από τους ορισμούς που έχουν αποδοθεί έως σήμερα στη δημιουργικότητα, άγεται το συμπέρασμα ότι πρόκειται για μία προδιάθεση ή έναν τρόπο συμπεριφοράς και μπορεί να λάβει μορφές αντίστοιχες με την προσωπικότητα του εκάστοτε ατόμου. Μάλιστα, για κάποιους από τους μελετητές της, η δημιουργικότητα αποτελεί μέσο αυτοπραγμάτωσης και συγκαταλέγεται στις φυσικές ανθρώπινες τάσεις (Maslow, 1968).

Ωστόσο, εξέχοντα ρόλο στην καλλιέργεια ενός δημιουργικού χαρακτήρα φαίνεται να διαδραματίζουν οι εξωγενείς παράγοντες (Ξανθάκου, 2011). Παρ' όλο που η ανάπτυξη του δημιουργικού τρόπου σκέψης ξεκινά από την παιδική ηλικία (Simonton, 2000), η καλλιέργεια των δημιουργικών δυνατοτήτων προϋποθέτει την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση. Για τον λόγο αυτό, στην περίπτωση που το εκπαιδευτικό και οικογενειακό περιβάλλον δεν ενθαρρύνει τις προσπάθειές του παιδιού για δημιουργική έκφραση, ενδέχεται να υιοθετηθεί παθητική στάση απέναντι στα ερωτήματα που δημιουργούνται στα παιδιά (Fisher, 2005).

Ένας παράγοντας που φαίνεται να αναστέλλει την ανάπτυξη δημιουργικών προσωπικοτήτων στο σχολείο φαίνεται να είναι το Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο δεν προσαρμόζεται επαρκώς στις σύγχρονες απαιτήσεις. Η εκσυγχρονισμένη προσέγγιση της εκπαίδευσης προτάσσει την ανάγκη σχεδιασμού ενός πιο ευέλικτου Προγράμματος Σπουδών, ικανού να ενσωματώνει δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την αποκλίνουσα σκέψη (Καμπύλης & Μπέρκη, 2014).

Η ενσωμάτωση καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση αποσκοπεί στη συνεργατική και βιωματική μάθηση, προωθώντας την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών μέσα από την καλλιέργεια γνωστικών, κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, η αποτελεσματική τους εφαρμογή συχνά περιορίζεται από παράγοντες, όπως οι ελλιπείς υποδομές, η αρνητική στάση γονέων και εκπαιδευτικών, η αναποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και η ανεπαρκής ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού.

Η δημιουργικότητα, ως θεμελιώδης παράμετρος της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν την ελεύθερη σκέψη και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Στο πλαίσιο αυτό, το Οδηγικό Παιδαγωγικό Πρόγραμμα εστιάζει στην ενίσχυση της δημιουργικής έκφρασης μέσα από βιωματικές και συνεργατικές δράσεις.

Ο Οδηγισμός είναι ένα παγκόσμιο κίνημα με παιδαγωγικό χαρακτήρα, το οποίο προάγει την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής και ενισχύει τη δημιουργικότητα μέσα από δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της φαντασίας, στην ομαδική εργασία και στη λήψη πρωτοβουλιών.

Το Οδηγικό Παιδαγωγικό Πρόγραμμα (ΟΠΠ) αναπτύσσει γνώσεις και δεξιότητες στα μέλη του, ώστε να τα προετοιμάσει για την ένταξή τους στο χώρο των ενηλίκων και να ζήσουν νέες εμπειρίες.

Το ΟΠΠ βασίζεται στην αρχή της αυτοδιοίκησης, δηλαδή στην αγωγή του παιδιού από το ίδιο. Μέσα σε μικρές αυτοδιοικούμενες ομάδες τα παιδιά μαθαίνουν τον τρόπο να προτείνουν, να αποφασίζουν, να πραγματοποιούν δράσεις και να τις αξιολογούν. Το ΟΠΠ προσφέρει στα μέλη του ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη μέσω δράσεων που αποσκοπούν στην ανάπτυξη του παιδιού, προσφοράς και κοινωνικής συμμετοχής. Ακόμα, προσφέρει δράσεις που ενισχύουν την αγάπη και τον σεβασμό για τη φύση και το περιβάλλον. Κάθε δραστηριότητα διαμορφώνεται στη βάση των τεσσάρων σημείων Αγωγής του παιδιού: την Πνευματική Καλλιέργεια, την Υγεία, την Υπηρεσία και τη Δεξιοτεχνία. Κάθε εβδομαδιαία συγκέντρωση διαμορφώνεται έτσι, ώστε να περιέχει όλα τα παραπάνω σημεία.

Τα μέλη χωρίζονται σε ομάδες (Κλάδους), με βάση την ηλικία. Συγκεκριμένα, ο Κλάδος Πουλιών απαρτίζεται από παιδιά ηλικίας 7 - 11 ετών. Τα Πουλιά μαθαίνουν να αποφασίζουν και να συμμετέχουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεών τους και να εκφράζουν την άποψή τους ελεύθερα. Τους αρέσει να δημιουργούν και να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο.

Παιδαγωγικός στόχος του Κλάδου Πουλιών είναι, μέσω του παιχνιδιού και των ομαδικών δράσεων, να διαπαιδαγωγήσει τα μέλη του και να καλλιεργήσει ενσυναίσθηση, ώστε να γίνουν άτομα αυτόνομα και υπεύθυνα. Μέσα από το ΟΠΠ επιτυγχάνεται η αυτενέργεια, η δημιουργική συνεργασία, η καλλιέργεια της φαντασίας και της εφευρετικότητας, η ανάληψη ευθυνών, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης.

Η συγκέντρωση στον κλάδο Πουλιών πραγματοποιείται μια φορά κάθε βδομάδα και διαρκεί 2 ώρες. Μπορεί να είναι απλή ή με Κεντρική Ιδέα. Ερέθισμα για Συγκέντρωση με Κεντρική Ιδέα μπορούν να αποτελέσουν βιβλία, το διαδίκτυο, η επικαιρότητα. Αποσκοπούν στο να βοηθήσουν τα Πουλιά να αποκτήσουν γνώσεις για κάποιο συγκεκριμένο θέμα ή έννοια και να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους.

Ακόμα, κατά στη διάρκεια των Συγκεντρώσεων πραγματοποιούνται Μεγάλα Παιχνίδια, δηλαδή παιχνίδια περιπέτειας, φαντασίας και γνώσεων. Τέλος, η επιλογή των εργαστηρίων και των παιχνιδιών χρειάζεται, πέρα από τη διασκέδαση, να δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αποκομίσουν νέες γνώσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες και να συνεργαστούν αρμονικά.

Η παρούσα μελέτη κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς διερευνά τη συμβολή του Σώματος Ελληνικού Οδηγισμού (ΣΕΟ) στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των παιδιών, εστιάζοντας σε έναν οργανισμό που προάγει τη βιωματική μάθηση, τη συνεργασία και την προσωπική ανάπτυξη. Η έρευνα επιδιώκει να αναδείξει πώς το ΟΠΠ συμβάλλει στην ενίσχυση της φαντασίας, της αυτοπεποίθησης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Η κατανόηση αυτής της σχέσης μπορεί να προσφέρει πολύτιμα δεδομένα για την ενσωμάτωση δημιουργικών παιδαγωγικών πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον, ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπειρία. Επιπλέον, η χρήση του εργαλείου Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) συμβάλλει στην αντικειμενική αποτίμηση της δημιουργικότητας των παιδιών, παρέχοντας στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από οργανισμούς νεολαίας για την περαιτέρω ενδυνάμωση των παιδιών μέσα από τη δημιουργική σκέψη.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός- στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί η επίδραση του Οδηγικού Παιδαγωγικού Προγράμματος στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας μαθητών & μαθητριών της Β' και Γ' τάξης του δημοτικού. Ο σκοπός αυτός επιτεύχθηκε μέσω της εφαρμογής και της αξιολόγησης του Τεστ Δημιουργικότητας του Torrance (Torrance tests of creative thinking) σε παιδιά αντίστοιχων ηλικιών που είναι ενεργά μέλη του Σώματος Ελληνικού Οδηγισμού στον Κλάδο Πουλιών. Το συγκεκριμένο Τεστ αποτελείται από δραστηριότητες που προϋποθέτουν χρήση της δημιουργικής σκέψης, αλλά και των δημιουργικών δεξιοτήτων που διαθέτουν τα παιδιά.

Ως στόχοι της έρευνας τέθηκαν οι εξής:

- Να διερευνηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση της δημιουργικής σκέψης παιδιών της Β' και Γ' Δημοτικού που έχουν υπάρξει μέλη σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν συμμετάσχει στις δράσεις του.

- Να διερευνηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στην πρωτοτυπία, η οποία αποτελεί μία από τις επιμέρους δημιουργικές ικανότητες (ευχέρεια, πρωτοτυπία, αφαιρετικότητα τίτλων, επεξεργασία και αντίσταση στην πρόωρη ολοκλήρωση του έργου) των παιδιών της Β' και Γ' Δημοτικού που έχουν υπάρξει μέλη του Σώματος Ελληνικού Οδηγισμού σε σχέση με τα παιδιά που δεν υπήρξαν μέλη του.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα είναι τα εξής:

1. Παρατηρείται διαφοροποίηση στη δημιουργικότητα και στην πρωτοτυπία της σκέψης των παιδιών Β' και Γ' Δημοτικού που έχουν υπάρξει μέλη του Σώματος Ελληνικού Οδηγισμού σε σχέση με τα παιδιά ίδιων ηλικιών που δε συμμετέχουν σε αντίστοιχα παιδαγωγικά προγράμματα;
2. Η ένταξη παιδαγωγικών πρακτικών που βασίζονται στο Οδηγικό Παιδαγωγικό Πρόγραμμα έχει θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών;

Δείγμα

Δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν 50 μαθητές Β' και Γ' Τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου του Βύρωνα, όπως επίσης και 50 ενεργά μέλη του Κλάδου Πουλιών του Σώματος Ελληνικού Οδηγισμού (ΣΕΟ) από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, όπως η Σκιάθος, ο Καρέας, η Ηλιούπολη, το Παλαιό Φάληρο, η Σαλαμίνα και το Κορωπί.

Οι μαθητές του σχολείου που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν παιδιά ηλικίας 7 - 9 ετών. Τα 24 παιδιά (48%) ήταν αγόρια και τα υπόλοιπα 26 (52%) ήταν κορίτσια. Τα μέλη του Σώματος Ελληνικού Οδηγισμού ήταν παιδιά ηλικίας μεταξύ 7 - 10 ετών. Από αυτά, τα 31 (62%) ήταν κορίτσια και τα υπόλοιπα 19 (38%) ήταν αγόρια. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν ελληνικής εθνικότητας.

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς στόχος της ήταν η συλλογή αντικειμενικών και μετρήσιμων δεδο-

μένων μέσω δομημένου ερωτηματολογίου. Η ποσοτική έρευνα επιτρέπει τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών, προσφέροντας μεγαλύτερη αξιοπιστία και δυνατότητα σύγκρισης των δεδομένων (Creswell, 2018). Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων λόγω της ευκολίας διανομής του, της δυνατότητας συγκέντρωσης πληροφοριών από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων και της εξασφάλισης ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η δειγματοληψία ευκολίας, η οποία συναντάται συχνά στην κοινωνική έρευνα. Χαρακτηρίζεται από επιλογή ατόμων που είναι πιο εύκολα προσβάσιμα ή πρόθυμα να συμμετάσχουν, και δε βασίζεται σε τυχαία επιλογή συμμετεχόντων. Αν και η συγκεκριμένη μέθοδος διευκολύνει τη συλλογή δεδομένων, ενδέχεται να περιορίσει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, καθώς το δείγμα δεν είναι απαραίτητα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού (Creswell, 2014).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε το Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) (Torrance, 1974), το οποίο αποτελείται από 3 επιμέρους σκέλη. Το πρώτο περιλαμβάνει την κατασκευή μίας εικόνας, για τη δημιουργία της οποίας οι συμμετέχων χρειάζεται να χρησιμοποιήσει ένα αυτοκόλλητο χρωματιστό χαρτί σε σχήμα αυγού. Το σχήμα τοποθετείται πάνω σε ένα χαρτί με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελεί μέρος μίας συνολικής ζωγραφιάς, η οποία εμπλουτίζεται με γραμμές και σχέδια που επιθυμεί ο συμμετέχων. Στη συνέχεια, προσθέτει ένα περιγραφικό τίτλο.

Για το δεύτερο σκέλος δίνεται σε καθέναν από τους συμμετέχοντες μία σελίδα με ημιτελή σχήματα, ώστε να χαράξουν γραμμές δημιουργώντας τη δική τους, πρωτότυπη εικόνα. Κάτω από την κάθε εικόνα προσθέτουν έναν πρωτότυπο τίτλο.

Στο τρίτο σκέλος δίνεται στους συμμετέχοντες από μία σελίδα με ζευγάρια παράλληλων γραμμών. Σε καθένα από τα ζεύγη, ο συμμετέχων μπορεί να χαράξει δικές του γραμμές ώστε να δημιουργήσει μία νέα, πρωτότυπη εικόνα. Για ακόμα μία φορά κάθε εικόνα συνοδεύεται από έναν τίτλο.

Το TTCT θέτει στο επίκεντρο της αξιολόγησης δημιουργίες που απαιτούν την επιστράτευση της αποκλίνουσας σκέψης (Krumm et al., 2016) και αποτελεί το πιο ευρέως διερευνημένο για τις ψυχομετρικές του ιδιότητες και εκτενώς χρησιμοποιούμενο εργαλείο μέτρησης της δημι-

ουργικότητας (Cropley, 2000), καθώς έχει χρησιμοποιηθεί σε περισσότερες από 2.000 δημοσιευμένες μελέτες (Said-Metwaly et al. 2020). Την αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων του συγκεκριμένου εργαλείου μελετά η Kim (2006), η οποία αναφέρει ότι σύμφωνα με τα εγχειρίδια του TTCT από το 1966, οι συντελεστές αξιοπιστίας test-retest κυμαίνονταν από 0,50 έως 0,93, κάτι που θεωρήθηκε ικανοποιητικό. Ο Treffinger (1985) συμπέρανε ότι, λόγω της πολυπλοκότητας της φύσης της δημιουργικής σκέψης, το TTCT μπορεί να θεωρηθεί πως έχει εύλογη αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων για ερευνητικές εφαρμογές. Ακόμα, λόγω της φύσης της έννοιας της δημιουργικότητας, σε σύγκριση με τα άλλα εργαλεία αξιολόγησης, στο TTCT η εγκυρότητα αποδίδεται ισχυρότερα (Said-Metwaly et al. 2017).

Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε το μη λεκτικό μέρος του τεστ, το οποίο επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης μέσω σχεδίων. Σύμφωνα με την Kim (2017), το μη λεκτικό μέρος αποτελεί ένα πιο ολοκληρωμένο, αξιόπιστο και έγκυρο μέτρο δημιουργικότητας έναντι του λεκτικού. Η χορήγησή του στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας είναι πρακτική, χωρίς να υπάρχει κίνδυνος να κουράσει τους συμμετέχοντες (Cropley, 2000).

Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2023-2024. Τα δεδομένα από τους συμμετέχοντες που είναι μέλη του Σώματος Ελληνικού Οδηγισμού (ΣΕΟ), συλλέχθηκαν κατά την εβδομαδιαία Συγκέντρωση των Πουλιών. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τα παιδιά χρειάστηκε περίπου 1 ώρα. Τα δεδομένα που αφορούν τους μαθητές του δημοτικού σχολείου συλλέχθηκαν κατά τη διδακτική ώρα των Εικαστικών.

Σε όλη τη διαδικασία συλλογής των απαραίτητων δεδομένων τηρήθηκαν τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας για παιδιά και για τη συμμετοχή τους στην έρευνα λάβαμε την έγγραφη συναίνεση των γονέων και κηδεμόνων τους. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τον τρόπο διεξαγωγής της και μπορούσαν να διακόψουν ανά πάσα στιγμή.

Ανάλυση δεδομένων

Το μη λεκτικό μέρος του TTCT επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του δημιουργικού τρόπου σκέψης μέσω μη λεκτικών συμβόλων. Αξιολογεί τις πέντε βασικότερες πτυχές της δημιουργικότητας: την ευχέρεια, την πρωτοτυπία, την αφαιρετικότητα τίτλων, την επεξεργασία και την αντίσταση στην πρόωρη ολοκλήρωση του έργου. Οι πτυχές αυτές αποτελούν τη βάση στην οποία στηρίζεται η αξιολόγηση των δημιουργικών ικανοτήτων.

Η παρούσα έρευνα βαθμολογεί μία από τις πτυχές της δημιουργικότητας, την πρωτοτυπία των ιδεών, η οποία σχετίζεται με τη μοναδικότητα των απαντήσεων. Η βαθμολογία διαμορφώνεται από το πόσο ευφάνταστες ή ασυνήθιστες είναι οι απαντήσεις. Οι δημιουργικές ιδέες λαμβάνουν πιο υψηλές βαθμολογίες.

Αρχικά, όσον αφορά το πρώτο σκέλος του Τεστ, η βαθμολογία διαμορφώθηκε ως εξής:
Απαντήσεις που δόθηκαν σε ποσοστό 5% ή μεγαλύτερο στο σύνολο των συμμετεχόντων, δεν πήραν βαθμό. Απαντήσεις που δόθηκαν σε ποσοστό 4% - 4,99% έλαβαν 1 μονάδα. Απαντήσεις που δόθηκαν σε ποσοστό 3% - 3,99% πήραν 2 μονάδες. Απαντήσεις που δόθηκαν σε ποσοστό 2% - 2,99% έλαβαν 3 μονάδες. Απαντήσεις που δόθηκαν σε ποσοστό 1% - 1,99% πήραν 4 μονάδες. Όλες οι άλλες απαντήσεις που το ποσοστό τους ήταν χαμηλότερο από 1% βαθμολογήθηκαν με 5 μονάδες.

Στο δεύτερο σκέλος του Τεστ, ο βαθμός της πρωτοτυπίας ιδεών υπολογίστηκε ξεχωριστά για καθένα από τα 10 σχήματα που περιλάμβανε. Πιο συγκεκριμένα, απαντήσεις που δόθηκαν σε ποσοστό μεγαλύτερο του 5% δεν έλαβαν βαθμό. Απαντήσεις που δόθηκαν σε ποσοστό μεταξύ 2% - 4,99% έλαβαν 1 μονάδα. Οι απαντήσεις που το ποσοστό τους ήταν χαμηλότερο από 2%, βαθμολογήθηκαν με 2 μονάδες.

Στο τρίτο σκέλος του Τεστ, απαντήσεις που δόθηκαν σε ποσοστό μεγαλύτερο ή ίσο του 20% δεν έλαβαν βαθμό. Απαντήσεις που δόθηκαν σε ποσοστό μεταξύ 5% - 19% πήραν 1 μονάδα και αυτές που δόθηκαν σε ποσοστό 2% - 4% πήραν 2 μονάδες. Οι απαντήσεις που το ποσοστό τους ήταν χαμηλότερο του 2%, βαθμολογήθηκαν με 3 μονάδες.

Αποτελέσματα

Σε αυτό το σημείο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη λεκτικού μέρους του TTCT. Η παρούσα έρευνα μελετά μία από τις πτυχές της δημιουργικότητας, την πρωτοτυπία των ιδεών, η οποία εστιάζεται στη σπανιότητα και στη μοναδικότητα των απαντήσεων. Η βαθμολογία προκύπτει με βάση το πόσο ευφάνταστες ή ασυνήθιστες είναι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων. Οι δημιουργικές ιδέες που χαρακτηρίζονται από μοναδικότητα, λαμβάνουν υψηλότερες βαθμολογίες, ειδικά εάν συνδυάζουν διαφορετικά στοιχεία με ξεχωριστούς τρόπους.

1. ΜΑΘΗΤΕΣ/ΡΙΕΣ Β' ΚΑΙ Γ' ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
Οι Πίνακες 1, 2 και 3 συγκεντρώνουν τις βαθμολογίες που προκύπτουν από τη μελέτη του δείγματος που συλλέχθηκε μέσω της συμμετοχής 50 μαθητών στην έρευνα. Παρουσιάζουν τη βαθμολογία που έλαβαν οι μαθητές της Β' και Γ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου σε καθένα από τα 3 σκέλη του μη λεκτικού μέρους του TTCT, αξιολογώντας το επίπεδο πρωτοτυπίας.

Α' ΜΕΡΟΣ: Όπως προκύπτει από τα δεδομένα που αναγράφονται στον Πίνακα 1, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που συμμετείχε δεν έλαβε βαθμό από το πρώτο μέρος του Τεστ, ενώ μόνο 3 παιδιά κατάφεραν να κατασκευάσουν μία μοναδική εικόνα, για την οποία έλαβαν 3 βαθμούς ο καθένας.

Πίνακας 1:
Βαθμολογία μαθητών Δημοτικού Σχολείου στην κατασκευή εικόνας

Θέμα	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό	Βαθμολογία
Αυγό	10	20%	0
Λουλούδι	9	18%	0
Ζώο	9	18%	0
Τέχνη	8	16%	0
Αβοκάντο	6	12%	0
Φύλλο	5	10%	0
Πρόσωπο	1	2%	3
Αλυσίδα	1	2%	3
Λάμπα	1	2%	3

Β' ΜΕΡΟΣ: Αντίστοιχα, στον Πίνακα 2, αναγράφεται η συνολική βαθμολογία που προέκυψε αθροίζοντας τις βαθμολογίες 10 επιμέρους εικόνων, οι οποίες απαρτίζουν το δεύτερο σκέλος του TTCT. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (14% & 16%) κατάφεραν να συγκεντρώσουν 6 και 7 μονάδες.

Ενδεικτικά για την πρώτη εικόνα, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που συμμετείχαν (44%) δεν συγκέντρωσε μονάδες, καθώς είχε δημιουργήσει την ίδια εικόνα (πουλιά). Για την συγκεκριμένη εικόνα, 3 μαθητές πήραν από 2 μονάδες ο καθένας, καθώς τα σχέδιά τους ήταν μοναδικά (βουνό, παγωτό, ηφαίστειο).

Στη δεύτερη εικόνα, το ποσοστό των παιδιών που δεν συγκέντρωσε μονάδες ανήλθε στο 40%, καθώς τα παιδιά σχεδίασαν ένα δέντρο. Από τα σχέδια που παρουσίασαν τη μεγαλύτερη πρωτοτυπία και πήραν από 2 μονάδες το καθένα ήταν οι πατημασιές κότας, η κλεψύδρα και η κρεμάλα.

Στην τρίτη εικόνα, το μεγαλύτερο ποσοστό (14%) σχεδίασε το φεγγάρι και δεν συγκέντρωσε μονάδες. Ξεχωριστά σχέδια που βαθμολογήθηκαν με 2 μονάδες ήταν, ενδεικτικά, οι πεταλούδες, το τακούνι, η γαρίδα και το δόντι καρχαρία.

Στην τέταρτη εικόνα, το σχέδιο που εμφανίστηκε με τη μεγαλύτερη συχνότητα ήταν η καρδιά σε ποσοστό 12%, ενώ ξεχωριστά σχέδια ήταν ο καρχαρίας, η φώκια, το τσαρούχι και ο παππούς Παύλος που του πέφτει η μαγκούρα.

Στην πέμπτη εικόνα το 14% των συμμετεχόντων δεν συγκέντρωσε μονάδες.

Στην έκτη εικόνα 7 παιδιά (14%) σχεδίασαν μία αστραπή και ξεχωριστά σχέδια ήταν ένας φιόγκος και ένας λαβύρινθος.

Στην έβδομη εικόνα 5 παιδιά (10%) σχεδίασαν ένα κουτάλι και 5 (10%) σχεδίασαν ένα αυτοκίνητο. Ένα παιδί (2%) συγκέντρωσε 2 μονάδες σχεδιάζοντας μία μπλούζα.

Στην όγδοη εικόνα 8 παιδιά (16%) σχεδίασαν ασπίδα και ένα παιδί σχεδίασε ένα ακουστικό παλιού τηλεφώνου.

Στην ένατη εικόνα 15 παιδιά (30%) σχεδίασαν το γράμμα «Μ» και από 2 μονάδες έλαβαν η νυχτερίδα και το στέμμα.

Στην τελευταία εικόνα το πιο συχνό σχέδιο ήταν η αστραπή (24%) και μοναδικά σχέδια ήταν το ψάρι, το αστέρι και το αγγελάκι.

Πίνακας 2:
Βαθμολογία μαθητών Δημοτικού Σχολείου στη συμπλήρωση εικόνων

Αριθμός παιδιών	Ποσοστό	Βαθμολογία
3	6%	0
2	4%	1
2	4%	2
4	8%	3
5	10%	4
2	4%	5
7	14%	6
8	16%	7
5	10%	8
3	6%	9
6	12%	10
1	2%	11
2	4%	12

Γ' ΜΕΡΟΣ: Στον Πίνακα 3, αναγράφεται η συνολική βαθμολογία που προέκυψε με το άθροισμα των επιμέρους βαθμολογιών 15 διπλών κάθετων γραμμών, οι οποίες απαρτίζουν το τρίτο σκέλος του ΤΤΣΤ. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (42%) έλαβαν 2, 5 και 7 μονάδες.

Ενδεικτικά, το σχέδιο που εμφανίστηκε πιο συχνά ήταν το σπίτι με ποσοστό 96% (48 μαθητές), ενώ το δεύτερο πιο δημοφιλές σχέδιο ήταν η σκάλα με ποσοστό 86% (43 μαθητές).

Τα σχέδια που ήταν μοναδικά βαθμολογήθηκαν με 3 μονάδες το καθένα και ήταν ο προτζέκτορας, ο λαβύρινθος, το παντζούρι, τα δόντια, η παγοθήκη, η βάρκα και η παπουτσοθήκη.

Πίνακας 3: *Βαθμολογία μαθητών Δημοτικού Σχολείου στη συμπλήρωση γραμμών*

Αριθμός παιδιών	Ποσοστό	Βαθμολογία
4	8%	1
7	14%	2
4	8%	3
6	12%	4
7	14%	5
4	8%	6
7	14%	7
4	8%	8
1	2%	9
4	8%	10
2	4%	18

2. ΜΕΛΗ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΟΔΗΓΙΣΜΟΥ
Οι Πίνακες 4, 5, 6 προκύπτουν με βάση τη μελέτη του δείγματος που συλλέχθηκε από τη συμμετοχή 50 μελών του Σώματος Ελληνικού Οδηγισμού στην παρούσα έρευνα. Παρουσιάζουν τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν τα παιδιά αντίστοιχων ηλικιών με τους μαθητές της Β΄ και Γ΄Τάξης του Δημοτικού Σχολείου που αξιολογήθηκαν στους παραπάνω πίνακες. Το κριτήριο αξιολόγησης των συμμετεχόντων ήταν και πάλι το επίπεδο της πρωτοτυπίας που παρουσιάστηκε σε καθένα από τα τρία μέρη του μη λεκτικού μέρους του ΤΤCT.

Α' ΜΕΡΟΣ: Όπως προκύπτει από τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4, 12 από τους συμμετέχοντες έλαβαν 3 βαθμούς από το πρώτο μέρος του Τεστ κατασκευάζοντας μία μοναδική εικόνα, ενώ 6 παιδιά δεν έλαβαν βαθμό για την εικόνα τους.

Πίνακας 4: *Βαθμολογία μελών Σώματος Ελληνικού Οδηγισμού στην κατασκευή εικόνας*

Θέμα	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό	Βαθμολογία
Αυγό	12	24%	0
Ζώο	9	18%	0
Σπηλιά	3	6%	0
Άνθρωπος	3	6%	0
Αερόστατο	3	6%	0
Πλανήτης	2	4%	1
Κοιλιά	2	4%	1
Λάμπα	2	4%	1
Πύραυλος	1	2%	3
Γλώσσα	1	2%	3
Μάτια	1	2%	3
Χιονοστιβάδα	1	2%	3
Τριφύλλι	1	2%	3
Μπαλόνι	1	2%	3
Καρτούν	1	2%	3
Νεραϊδα	1	2%	3
Τέχνη	1	2%	0
Τηλεσκόπιο	1	2%	3
Σκηνή	1	2%	3
Σημαία	1	2%	3
Κερί	1	2%	3

Β' ΜΕΡΟΣ: Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται η συνολική βαθμολογία του δεύτερου μέρους του TTCT. Οι περισσότεροι από τους μαθητές (16% στην κάθε περίπτωση) συγκέντρωσαν 6 & 9 μονάδες.

Ενδεικτικά θα αναφερθούν κάποια από τα σχέδια που παρουσίασαν τη μεγαλύτερη πρωτοτυπία. Στην πρώτη εικόνα, το πιο μεγάλο ποσοστό των μαθητών (32%) δεν συγκέντρωσε μονάδες, αφού είχε σχεδιάσει την ίδια εικόνα (καρδιά). Για την συγκεκριμένη εικόνα, 5 παιδιά πήραν από 2 μονάδες, αφού τα σχέδιά τους ήταν μοναδικά (μήλο, κλέφτης, χαρταετός).

Στη δεύτερη εικόνα, το ποσοστό των παιδιών που δεν συγκέντρωσε μονάδες ανήλθε στο 44%, αφού τα παιδιά σχεδίασαν ένα δέντρο. Πρωτότυπα σχέδια που πήραν από 2 μονάδες ήταν ο χιονάνθρωπος, η σφεντόνα και το χέρι.

Στην τρίτη εικόνα οι περισσότεροι συμμετέχοντες δημιούργησαν ένα πρωτότυπο και μοναδικό σχέδιο. Κάποια από τα σχέδια που συγκέντρωσαν 2 μονάδες ήταν, ενδεικτικά, ο παπαγάλος, τα κρόταλα και το καπέλο.

Στην τέταρτη εικόνα, το σχέδιο που εμφανίστηκε με τη μεγαλύτερη συχνότητα ήταν το φίδι (12%), ενώ μοναδικά σχέδια ήταν η χελώνα, η καραμούζα και το σαλιγκάρι.

Στην πέμπτη εικόνα το 12% είχε ζωγραφίσει ένα πρόσωπο και δεν πήρε μονάδες, αφού ήταν το σχέδιο που συναντήθηκε συχνότερα. Μοναδικά σχέδια ήταν η μπλούζα, η πίτσα και η παγίδα.

Στην έκτη εικόνα 5 παιδιά (10%) ζωγράφισαν το γράμμα «Z», ενώ μοναδικά σχέδια ήταν ένα ιστιοφόρο και ένα φορτηγό.

Στην έβδομη εικόνα 5 παιδιά (10%) έφτιαξαν ένα δρεπάνι και δεν συγκέντρωσαν βαθμούς. Από 2 μονάδες έλαβαν ενδεικτικά ο γάντζος του πειρατή, η κλειδαριά και το πάρκο του σκέιτ.

Στην όγδοη εικόνα 8 παιδιά (16%) ζωγράφισαν έναν άνθρωπο. Τα σχέδια που παρουσίασαν τη μεγαλύτερη πρωτοτυπία ήταν το μεγάφωνο και ο εξωγήινος.

Στην ένατη εικόνα 12 παιδιά (24%) σχεδίασαν βουνά και από 2 μονάδες έλαβαν ενδεικτικά το αστέρι, η κουκουβάγια και ο φάκελος.

Στην τελευταία εικόνα πιο συχνά οι συμμετέχοντες σχεδίασαν μία αστραπή (24%) και μοναδικά σχέδια ήταν το ψαλίδι, ο άνθρωπος στην τουαλέτα και η ομπρέλα.

Πίνακας 5: *Βαθμολογία μελών Σώματος Ελληνικού Οδηγισμού στη συμπλήρωση εικόνων*

Αριθμός παιδιών	Ποσοστό	Βαθμολογία
1	2%	3
3	6%	4
7	14%	5
8	16%	6
5	10%	7

6	12%	8
8	16%	9
4	8%	10
3	6%	11
3	6%	12
1	2%	14
1	2%	18

Γ' ΜΕΡΟΣ: Στον Πίνακα 6, παρουσιάζεται η συνολική βαθμολογία που προέκυψε από την αξιολόγηση του τρίτου σκέλους του TTCT.

Ενδεικτικά, το σχέδιο που εμφανίστηκε πιο συχνά ήταν το σπίτι με ποσοστό 70% (35 μαθητές), ενώ το δεύτερο πιο δημοφιλές σχέδιο ήταν η πόρτα με ποσοστό 54% (27 παιδιά).

Τα σχέδια που ήταν μοναδικά και έλαβαν από 3 μονάδες το καθένα ήταν, ενδεικτικά, η κουκέτα, ο κάκτος, η βαλίτσα, το μπλοκάκι, το λουκέτο και η μπαταρία.

Πίνακας 6: *Βαθμολογία μελών Σώματος Ελληνικού Οδηγισμού στη συμπλήρωση γραμμών*

Αριθμός παιδιών	**Ποσοστό**	**Βαθμολογία**
4	8%	0
5	10%	1
4	8%	2
4	8%	3
2	4%	4
3	6%	5
3	6%	6
5	10%	7
3	6%	8
5	10%	9
2	4%	10
3	6%	11
3	6%	12
2	4%	13
2	4%	20

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει αξιοσημείωτες διαφορές στην πρωτοτυπία των ιδεών και του τρόπου σκέψης μεταξύ των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και των παιδιών αντίστοιχων ηλικιών που είναι μέλη του Σώματος Ελληνικού Οδηγισμού.

Η θετική συμβολή που φαίνεται να έχει η συμμετοχή παιδιών και εφήβων στον Οδηγισμό και τον Προσκοπισμό επιβεβαιώνεται από πλήθος διεθνών μελετών, οι οποίες εξετάζουν την κοινωνική ανάπτυξη των μελών των συγκεκριμένων Σωματείων, αλλά και τις δεξιότητες που αποκτούν μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτά. Τα αποτελέσματα των ερευνών καταδεικνύουν ότι τα άτομα που εντάσσονται στον Προσκοπισμό εμφανίζουν περισσότερες ικανότητες, χαρακτηρίζονται από υψηλότερη ικανοποίηση από την καθημερινότητά τους και ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά σε απαιτητικές καταστάσεις. Παράλληλα, οι έρευνες αναφέρουν πως οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν καλύτερους δείκτες ψυχικής υγείας (Resilient Youth Australia & Scouts Australia, 2020).

Η συγκριτική ανάλυση των δεδομένων ανάμεσα στις δύο ομάδες που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα δείχνει ότι τα μέλη του Σώματος Ελληνικού Οδηγισμού κατέγραψαν μεγαλύτερη ποικιλία και πρωτοτυπία στις απαντήσεις τους, σε αντίθεση με τους μαθητές του Δημοτικού.

Ειδικότερα, ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη διαφοροποίηση στη δημιουργικότητα και στην πρωτοτυπία (η οποία αποτελεί μία από τις επιμέρους δημιουργικές ικανότητες) της σκέψης των παιδιών που έχουν υπάρξει μέλη του ΣΕΟ σε σύγκριση με παιδιά αντίστοιχων ηλικιών που δεν έχουν συμμετάσχει σε αντίστοιχο παιδαγωγικό πρόγραμμα, η έρευνα έδειξε ότι οι συμμετέχοντες που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία τείνουν να έχουν μεγαλύτερη πρωτοτυπία στον τρόπο σκέψης και έκφρασής τους.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά στον θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης αν ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα πρακτικές που βασίζονται στο ΟΠΠ, διαφάνηκε από τα αποτελέσματα ότι η συμμετοχή σε προγράμματα και δράσεις που βασίζονται στο ΟΠΠ συμβάλλουν στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.

Η υψηλότερη δημιουργική έκφραση των Οδηγών πιθανότατα συνδέεται με το παιδαγωγικό πλαίσιο του Οδηγισμού και τις εμπειρίες που αποκομίζουν μέσα από αυτό. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι

ενεργά μέλη για περίπου δύο χρόνια κατά μέσο όρο, με ορισμένα παιδιά να συμπληρώνουν έως και τέσσερα έτη συμμετοχής. Αυτές οι διαφοροποιήσεις ενισχύουν τη σημασία της έγκαιρης καλλιέργειας της δημιουργικότητας και της παροχής κατάλληλων ερεθισμάτων που ενθαρρύνουν την παραγωγή μοναδικών ιδεών.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι σύμφωνα με αυτά που αναγράφονται σε προηγούμενες επιστημονικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί, οι οποίες αναδεικνύουν τη θετική επίδραση του Οδηγισμού και του Προσκοπισμού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η δημιουργική σκέψη, αλλά και στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής εξέλιξης των παιδιών (Resilient Youth Australia & Scouts Australia, 2020). Η ενίσχυση της πρωτοτυπίας των ιδεών των μελών του Οδηγισμού, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους στο σχολικό περιβάλλον, επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση, ότι το Οδηγικό Παιδαγωγικό Πρόγραμμα δημιουργεί συνθήκες που ευνοούν την καλλιέργεια της φαντασίας και της διαφορετικής, μοναδικής οπτικής. Η συγκεκριμένη διαπίστωση αναδεικνύει τη σημασία υιοθέτησης αντίστοιχων παιδαγωγικών πρακτικών και στην τυπική εκπαίδευση, ώστε να ενισχύεται η δημιουργικότητα των μαθητών και η δυνατότητά τους να προσεγγίζουν ζητήματα με καινοτόμες μεθόδους.

Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αρχικά, το μικρό μέγεθος του δείγματος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, γεγονός που περιορίζει την αντιπροσωπευτικότητα της μελέτης. Ακόμα, εντοπίζεται γεωγραφικός περιορισμός, αφού το δείγμα των συμμετεχόντων από το σχολείο προέρχεται από μία συγκεκριμένη σχολική μονάδα και ενδέχεται να αντικατοπτρίζει συγκεκριμένα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. Αντίστοιχα, παρόλο που το δείγμα των μελών του ΣΕΟ προέρχεται από Τοπικά Τμήματα σε διαφορετικές περιοχές, οι συμμετέχοντες προέρχονταν από δήμους που βρίσκονται κυρίως στην Αττική. Ενδέχεται, επομένως, να περιορίζεται η εφαρμογή των ευρημάτων σε άλλες περιοχές.

Επιπλέον, η χρήση αποκλειστικά ποσοτικής μεθοδολογίας ενδέχεται να μην αποτυπώνει πλήρως τις ποιοτικές διαστάσεις της δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Σχετικά με το εργαλείο μέτρησης, αξιοποιήθηκε

μόνο το μη λεκτικό τμήμα του ΤΤCT, ενώ η ενσωμάτωση και του λεκτικού μέρους θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της δημιουργικότητας. Τέλος, η έρευνα επικεντρώθηκε σε περιορισμένο αριθμό δημιουργικών δεξιοτήτων, χωρίς να εξετάσει αναλυτικά όλες τις επιμέρους διαστάσεις της δημιουργικότητας, όπως την ευχέρεια, την αφαιρετικότητα τίτλων, την επεξεργασία και την αντίσταση στην πρόωρη ολοκλήρωση του έργου.

Προτάσεις

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, προκύπτει η ανάγκη για τον εμπλουτισμό του σχολικού Προγράμματος Σπουδών με δραστηριότητες που υποστηρίζουν τη δημιουργική έκφραση των μαθητών. Η ενσωμάτωση παιδαγωγικών πρακτικών που καλλιεργούν την αποκλίνουσα σκέψη κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της πρωτοτυπίας, της ευελιξίας και της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων.

Παράλληλα, καθίσταται αναγκαία η συστηματική αξιολόγηση των δράσεων που στοχεύουν στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, με τη χρήση έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων, όπως το ΤΤCT, προκειμένου να τεκμηριώνεται η αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, η ανάπτυξη συνεργασιών με εκπαιδευτικούς και πολιτιστικούς φορείς μπορεί να ενισχύσει τη διασύνδεση καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών με την τυπική εκπαίδευση, μέσω της υλοποίησης κοινών δράσεων και πρωτοβουλιών.

Ιδιαίτερη έμφαση προτείνεται να δοθεί και σε δραστηριότητες που υλοποιούνται εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως εξωσχολικά προγράμματα και κατασκηνώσεις, οι οποίες προσφέρουν αυθεντικά πλαίσια δημιουργικής μάθησης. Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στη συστηματική μέτρηση της δημιουργικότητας των παιδιών σε συνάρτηση με παράγοντες όπως η ηλικία και η γεωγραφική περιοχή, συμβάλλοντας στη βαθύτερη κατανόηση των συνθηκών που ευνοούν την ανάπτυξή της.

Βιβλιογραφία

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007*). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.

Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper Review*, *23*(2), 72–79. https://doi.org/10.1080/02783190009554069

Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). Office for Official Publications of the European Communities. *Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching—Literature review on innovation and creativity in E&T in the EU member states (ICEAC).*

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. Review of General Psychology, *13*(1), 1-12. https://doi.org/10.1037/a0013688

Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal, 18*(1), 3-14. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_2

Krumm, G., Filipppetti, V. A., Lemos, V., Koval, J., & Balabanian, C. (2016). *Construct validity and factorial invariance across sex of the Torrance Test of Creative Thinking–Figural Form A in Spanish-speaking children.* Thinking Skills and Creativity.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Van Nostrand.

Said-Metwaly, S., Kyndt, E., & Van den Noortgate, W. (2020). *The factor structure of the Verbal Torrance Test of Creative Thinking in an Arabic context: Classical test theory and multidimensional item response theory analyses*. Thinking Skills and Creativity.

Said-Metwaly, S., Van den Noortgate, W., & Kyndt, E. (2017*). Approaches to measuring creativity: A systematic literature review*.

Sternberg, R., & Lubart, T. (1991). *Creating Creative Minds. Phi Delta Kappa International.*

Treffinger, D. J., Isaksen, S. G., & Firestien, R. L. (1983). Theoretical perspectives on creative learning and its facilitation: An overview. *The Journal of Creative Behavior, 17*(1), *9–17. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1983.tb00970.x*

Καμπύλης, Π., & Μπέρκη, Ε. (2014). *Καλλιεργώντας τη δημιουργική σκέψη.* Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO.

Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία.* Ελληνικά Γράμματα.

Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., & Παναγοπούλου, Ε. (2008). *Δημιουργική σκέψη - Παραγωγή καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών.* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Σώμα Ελληνίδων Οδηγών (2002). *Οδηγισμός: Ένα δοκιμασμένο παιδαγωγικό σύστημα.*

Διερεύνηση απόψεων υποψήφιων εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο ανάπτυξης των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων

Θεοδώρα Παπαγεωργίου
Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)
tpapageorgiou@aspete.gr

Ιωσήφ Φραγκούλης
Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)
sfaka@otenet.gr

Περίληψη

Η μικροδιδασκαλία αποτελεί μια μέθοδο επιμόρφωσης η οποία χρησιμοποιείται συχνά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ως τεχνική, αν οργανωθεί και υλοποιηθεί με σωστό τρόπο, μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
Στην εργασία διερευνώνται οι απόψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της μικροδιδασκαλίας ως εργαλείου ανάπτυξης των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων. Αρχικά, αποσαφηνίζεται εννοιολογικά ο όρος «μικροδιδασκαλία» και παρουσιάζεται το πλαίσιο υλοποίησής της στην ΑΣΠΑΙΤΕ, ενώ στο ερευνητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της μικροδιδασκαλίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αποτελούν βασική πτυχή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, διερευνάται η συμβολή της μικροδιδασκαλίας στην ανάπτυξη γνωστικών, μεταγνωστικών και διδακτικών δεξιοτήτων από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2024-2025. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά από τους συμμετέχοντες στην έρευνα που υλοποίησαν μικροδιδασκαλία. Τα ερευνητικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αναλύθηκαν με ποσοτική μέθοδο με χρήση του στα-

τιστικού πακέτου SPSS. Από την ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκε η συμβολή της μικροδιδασκαλίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών μέσα από την απόκτηση γνώσεων, τη διασύνδεση θεωρίας και πράξης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και συνολικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Λέξεις-κλειδιά: μικροδιδασκαλία, επαγγελματικές δεξιότητες, επαγγελματική ανάπτυξη, αναστοχαστική διαδικασία

Abstract

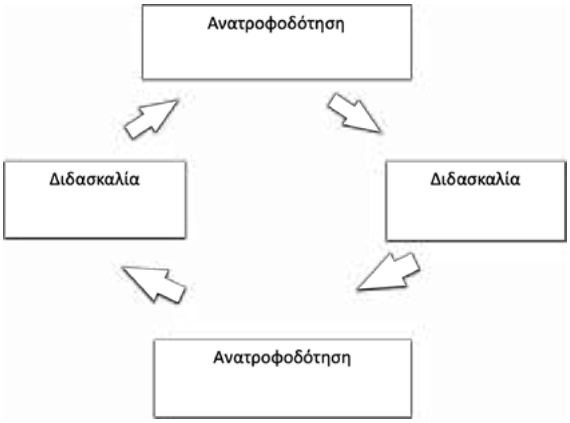
Microteaching is widely used as a training method in teacher education and professional development. When properly designed and implemented, it constitutes an effective tool for enhancing teachers' professional competencies. The present study investigates the perceptions of prospective teachers regarding the effectiveness of microteaching as a means of developing their professional skills. The concept of microteaching is first clarified, and the framework of its implementation at ASPETE is outlined. The research focuses on examining the contribution of microteaching to the development of essential professional skills, particularly cognitive, metacognitive, and pedagogical skills, which are considered fundamental for effective teaching practice. The study was conducted during the academic year 2024–2025, using a structured questionnaire administered electronically to participants who had completed microteaching sessions. The collected data were analyzed quantitatively using the SPSS statistical software. The findings indicate that microteaching significantly contributes to the professional development of prospective teachers by promoting knowledge acquisition, facilitating the connection between theory and practice, and fostering the development of key teaching skills. Overall, the results highlight the important role of microteaching in supporting the professional growth and advancement of future educators.

Key-words: microteaching, professional skills, professional development, reflective process

Εισαγωγή

Η μικροδιδασκαλία αναπτύχθηκε με σκοπό τη σύνδεση μεταξύ θεωριών διδασκαλίας και διδακτικής πρακτικής, κάτι που έλειπε από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Wilkinson, 1996). Αυτό οδήγησε στην ανάπτυξη μιας συστηματικής μεθόδου, η οποία δίνει ανατροφοδότηση στον επιμορφούμενο εκπαιδευτικό - εκπαιδευτή. Τα βήματα της μικροδιδασκαλίας θα μπορούσαν να απεικονιστούν ως μία συνεχής ανατροφοδοτική διαδικασία, όπως αποτυπώνεται στο ακόλουθο σχήμα (Σχήμα 1):

Σχήμα 1. *Βήματα τεχνικής μικροδιδασκαλίας*



Η μικροδιδασκαλία ως τεχνική, εάν οργανωθεί και υλοποιηθεί σωστά, μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες. Σύμφωνα με τους Fuller και Manning (1973) η προβολή μιας βιντεοσκοπημένης μικροδιδασκαλίας εισάγει στοιχεία αυτοαξιολόγησης τόσο για τον εκπαιδευτικό που την πραγματοποιεί όσο και για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας των εκπαιδευόμενων. Μέσω της αυτοαξιολόγησης ο εκπαιδευόμενος εισάγεται σε διαδικασίες εντοπισμού των δυνατών σημείων και των αδυναμιών. Όπως αναφέρουν οι Καψάλης και Βρεττός (2002), θεμελιακές αρχές της μικροδιδασκαλίας αποτελούν οι εξής:

- Η εκμάθηση του τρόπου διδασκαλίας είναι δυνατή και μπορεί να διδαχθεί.
- Θεωρία και πράξη δεν αποτελούν αλληλοαποκλειόμενες διαδικασίες, αλλά συνυπάρχουν και αλληλοϋποστηρίζονται.

- Η άσκηση σε ευρύτερες καταστάσεις είναι δυσκολότερη από ό,τι η άσκηση μεμονωμένων και εξειδικευμένων δεξιοτήτων.
- Η μικροδιδασκαλία εφαρμόζεται άσχετα από το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον Kilic (2010), η μέθοδος της μικροδιδασκαλίας μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων όπως: α. την προετοιμασία του σχεδίου μαθήματος, β. τη διατύπωση κατάλληλων στόχων, γ. την επιλογή και χρήση κατάλληλων μεθόδων τεχνικών και εργαλείων διδασκαλίας, δ. τη χρήση κατάλληλων μεθόδων και των τεχνικών αξιολόγησης και ε. την κατάλληλη διαχείριση χρόνου.

Επιπλέον, συμβάλλει στην καλλιέργεια μεταγνωστικών και ήπιων δεξιοτήτων, καθώς οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αναστοχαστούν πάνω στη διδακτική πράξη και να αναπτύξουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης, προσαρμοστικότητας και δημιουργικής σκέψης. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα να εφαρμόζουν ορθά τα βήματα του διδακτικού μοντέλου, να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τεχνικές διδασκαλίας και αξιολόγησης και εποπτικά μέσα, δημιουργώντας το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, στο οποίο ενθαρρύνεται η εμπλοκή των μαθητών και η επικοινωνία και επιτυγχάνεται σύνδεση ανάμεσα στις έννοιες του γνωστικού αντικειμένου και παραδείγματα της πραγματικής ζωής.

Μέσω της διαδικασίας άσκησης και αναστοχασμού τη διαδικασία της μάθησης οι εκπαιδευόμενοι και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αποκτούν επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες αλλά και τις προσωπικές εκείνες ιδιότητες και πεποιθήσεις, οι οποίες τους καθιστούν ικανούς να εκπληρώσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο και να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Παπαναούμ, 2014). Αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον ορθό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης καθώς και τις σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής (Φραγκούλης, 2009).

Αποτελεί μια διά βίου διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, από τη μη-κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της εμπειρίας και τις άτυπες μορφές μάθησης στον χώρο εργασίας μέχρι τις πιο τυπικές ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται μέσω συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Griffin, 1983· Βαρσαμίδου & Ρες, 2006).

Στη διαδικασία αυτή πολλοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο, όπως το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών, οι χρησιμοποιούμενες μέθοδοι διδασκαλία και τεχνικές, οι θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις που προσφέρονται στους εκπαιδευόμενους, το παιδαγωγικό κλίμα που αναπτύσσεται ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών συναντήσεων, οι σχέσεις που καλλιεργούνται ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους, η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική του Ιδρύματος (Φραγκούλης, 2009).

Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2014), δεδομένου ότι ο αναστοχασμός εστιάζει στη διερεύνηση των προσωπικών θεωριών και πρακτικών των εκπαιδευτικών μέσω ερευνητικών και βιωματικών δραστηριοτήτων, αποτελεί προϋπόθεση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης.

Για την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού κορυφαίας σημασίας κρίνεται η ενίσχυσή του ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία και ερευνητή προκειμένου να παρατηρήσει την εκπαιδευτική πρακτική του, να την εξετάσει και να την επανεξετάσει, να την εμπλουτίσει ή και να την αλλάξει (Αυγητίδου, 2014). Μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται τις πρακτικές τους, αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους και βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. Με τον τρόπο αυτό η αναστοχαστική διαδικασία γίνεται το εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη (Karalis, 2010).

Ο αναστοχασμός μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να μετεξελιχθεί σε αναστοχαστικό επιστήμονα και επαγγελματία που μετασχηματίζει κριτικά αντιλήψεις και συμπεριφορές αφενός μέσω της αυτοπαρατήρησης αφετέρου μέσω της αλληλοπαρατήρησης με τους συναδέλφους του σε ένα συνεργατικό περιβάλλον κατευθύνοντας την επαγγελματική του εξέλιξη με βάση τις ανάγκες του (Altrichter et al., 2001· Karalis, 2010· Μπαλίτα, 2014).

Η υλοποίηση της μικροδιδασκαλίας στο πλαισιο της Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας (ΠΑΔ) στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ

Η Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας (ΠΑΔ) που υλοποιείται στο Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) αποτελεί καινοτομία στον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς συνδέει τη θεωρία με την πράξη. Διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική ανάλογα με τον χώρο υλοποίησής της. Η εσωτερική περιλαμβάνει δύο (2) μικροδιδασκαλίες διάρκειας 15 λεπτών

και δύο (2) προκαταρκτικές διάρκειας 30΄ λεπτών και πραγματοποιείται στον χώρο της ΑΣΠΑΙΤΕ. Η εξωτερική περιλαμβάνει παρακολουθήσεις και πραγματοποίησης διδασκαλίας από τους εκπαιδευόμενους σε περιβάλλον πραγματικής τάξης σε σχολικές μονάδες που συνεργάζονται με την ΑΣΠΑΙΤΕ.

Οι εκπαιδευόμενοι αρχικά ενημερώνονται για την ΠΑΔ και το θεωρητικό πλαίσιο που αποτελεί το υπόβαθρο για τον σχεδιασμό και την πρακτική εφαρμογή των μικροδιδασκαλιών. Η ενημέρωση πραγματοποιείται πριν από την έναρξη της μικροδιδασκαλίας καθώς και κατά τη διάρκεια του Προγράμματος μέσω των θεωρητικών μαθημάτων «Διδακτική Μεθοδολογία» και «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση». Στην επιτυχή διεξαγωγή των μικροδιδασκαλιών καθοριστική είναι η συνδρομή και άλλων γνωστικών αντικειμένων του Προγράμματος, όπως η «Εκπαιδευτική Ψυχολογία», η «Εκπαιδευτική Τεχνολογία – πολυμέσα» κ.ά.

Οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε ομάδες των 5-6 ατόμων, οι οποίες πραγματοποιούν τις διδασκαλίες σε μαθήματα του προγράμματος σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε συναφή γνωστικά αντικείμενα και σε συνθήκες προσομοίωσης, σε κατάλληλα εξοπλισμένες αίθουσες, παρουσία επόπτη. Κάθε εκπαιδευόμενος πραγματοποιεί τη διδασκαλία του, ενώ τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας έχουν τον ρόλο των μαθητών. Μόλις ολοκληρωθεί η διδασκαλία, μέρος της βιντεοσκοπημένης διδασκαλίας προβάλλεται στην ομάδα. Από τον επόπτη και τα μέλη της ομάδας προσφέρεται ανατροφοδότηση. Μέσω της ανατροφοδότησης, που αποτελεί από τα σημαντικότερα σημεία της διαδικασίας, προσφέρεται στους εκπαιδευόμενους η δυνατότητα να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία της διδακτικής τους προσέγγισης, ενώ μέσω της παρακολούθησης των διδασκαλιών μπορούν να παρακολουθήσουν τη διδακτική προσέγγιση, να υιοθετήσουν καλές διδακτικές πρακτικές και να αποφύγουν λάθη στη δική τους διδακτική προσέγγιση (Koutsoukos & Fragoulis, 2016).

Στην εξωτερική ΠΑΔ οι εκπαιδευόμενοι πραγματοποιούν έξι (6) παρακολουθήσεις στις σχολικές μονάδες σε συναφή με την ειδικότητά τους γνωστικά αντικείμενα και μία (1) διδασκαλία σε σχολική τάξη, λαμβάνοντας υπόψη το δυναμικό και το κλίμα της τάξης. Τον ρόλο του επόπτη αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός της τάξης. Κατά την πραγματοποίηση της πτυχιακής Διδασκαλίας ο σπουδαστής έχει τη δυνατότητα να εφαρμόσει όποιο από τα τέσσερα διδακτικά μοντέλα έχει υλοποιήσει στο πλαίσιο της εσωτερικής ΠΑΔ.

Η αξιολόγηση της μικροδιδασκαλίας γίνεται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Τα κριτήρια αφορούν τόσο τον σχεδιασμό όσο και τη διεξαγωγή της μικροδιδασκαλίας. Ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα: προετοιμασία/πληρότητα/ σαφήνεια του εντύπου δόμησης, σαφήνεια/ καταλληλότητα/ ορθότητα εννοιών και στόχων, επιλογή και εφαρμογή μεθόδου και τεχνικών διδασκαλίας, κατοχή ύλης και επιστημονική συνέπεια, κατανομή χρόνου και ρυθμός μαθήματος, εκφραστική και γλωσσική ικανότητα, επικοινωνία/ σχέση εκπαιδευτικού – μαθητών κ.α.

Το γενικό άθροισμα της αξιολόγησης των παραπάνω κριτηρίων δίνει 100. Στην περίπτωση που εκπαιδευόμενος λάβει αξιολόγηση <50, ενημερώνεται την ημέρα πραγματοποίησης της διδασκαλίας ότι πρέπει να επαναλάβει τη μικροδιδασκαλία σε μεταγενέστερο χρόνο που θα οριστεί από τη Γραμματεία του Προγράμματος.

Διδακτικά μοντέλα που αξιοποιούνται στο πλαισιο της ΠΑΔ

Θεωρητική βάση των μοντέλων αποτελεί η θεωρία κατασκευής της γνώσης (εποικοδομητισμός-κονστρουκτιβισμός). Ο Κονστρουκτιβισμός/ Εποικοδομητισμός ανήκει στις θεωρίες μάθησης και συγκεκριμένα στις γνωστικές θεωρίες οι οποίες δίνουν έμφαση στις νοητικές διεργασίες των διδασκομένων και στην ίδια τη γνώση. Οι θεωρίες αυτές ουσιαστικά εισάγουν ως έννοια την ενεργητική μάθηση, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας με την αναδιοργάνωσή τους για την ερμηνεία νέων δεδομένων. Η μάθηση συμβαίνει με την κατανόηση της εμπειρίας των διδασκομένων, προκύπτει από την ερμηνεία και επηρεάζεται από την προηγούμενη γνώση. Επιπλέον, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες που στηρίζονται στη διερεύνηση και δίνουν τη δυνατότητα στους διδασκόμενους να συνεργάζονται και να συμμετέχουν στην ερμηνεία ιδεών (Cobern, 1993).

Μέθοδος Επεξεργασίας Εννοιών

Η Μέθοδος επεξεργασίας εννοιών αποτελεί μια γενική πορεία διδασκαλίας που επικεντρώνεται στην επίτευξη των στόχων διδασκαλίας που έχουν τεθεί και καλύπτει τη διδακτέα ύλη των προγραμμάτων σπουδών. Η συγκεκριμένη μέθοδος θα πρέπει να υλοποιείται με εφαρμογή κατάλληλα σχεδιασμένων, σύγχρονων τεχνικών και μέσων, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έχουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και να ανα-

πτύξουν πολλαπλές δεξιότητες. Σημαντικά χαρακτηριστικά της μεθόδου είναι η ευελιξία και η προσαρμογή στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μέθοδο επεξεργασίας εννοιών εστιάζει στη διευκόλυνση της επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων και στη γενικότερη υποστήριξη και ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων (Κασιμάτη&Μαυροβουνιώτη, 2024).

Διερευνητική Μέθοδος

Η διερευνητική μέθοδος μάθησης εισάγει την επιστημονική έρευνα στη σχολική πράξη. Εφοδιάζει τον εκπαιδευόμενο με δεξιότητες, όπως να ασκεί την κριτική του σκέψη, να συλλέγει με επιστημονικές μεθόδους τις πηγές του, να αποκτά επιστημονικό λόγο, να τεκμηριώνει επιστημονικά τις απόψεις και θέσεις του, να εμπλέκεται σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και να εφοδιάζεται με αυτό-εκτίμηση και αυτοσεβασμό (Κασιμάτη&Μαυροβουνιώτη, 2024).

Ομαδοσυνεργατική Μέθοδος

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μια ενεργητική, κοινωνική και συνεργατική μέθοδο, κατά την οποία η μαθησιακή διαδικασία στηρίζεται στη δυναμική της συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ των μαθητών. Κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι το ότι οι μαθητές/τριες μιας τάξης οργανώνονται, με συγκεκριμένα κριτήρια, σε ολιγομελείς ομάδες, για να πραγματοποιήσουν συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, μέσω της επεξεργασίας ενός θέματος. Να σημειωθεί ότι, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος προϋποθέτει ατομική και κοινωνική αυτονομία καθώς και ευθύνη των μελών κάθε ομάδας, ενώ παράλληλα αναπτύσσει συνεργατικές διαδικασίες μάθησης. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει αυθεντικές καταστάσεις συλλογικής δράσης και επικοινωνίας που ενεργοποιούν τους εκπαιδευόμενους, καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική σκέψη και αναπτύσσουν κοινωνική συνείδηση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο οριοθετείται στη διαμεσολάβηση, εμψύχωση και τον συντονισμό δράσης των ομάδων, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί και συμβουλευτικά (Κασιμάτη & Μαυροβουνιώτη, 2024).

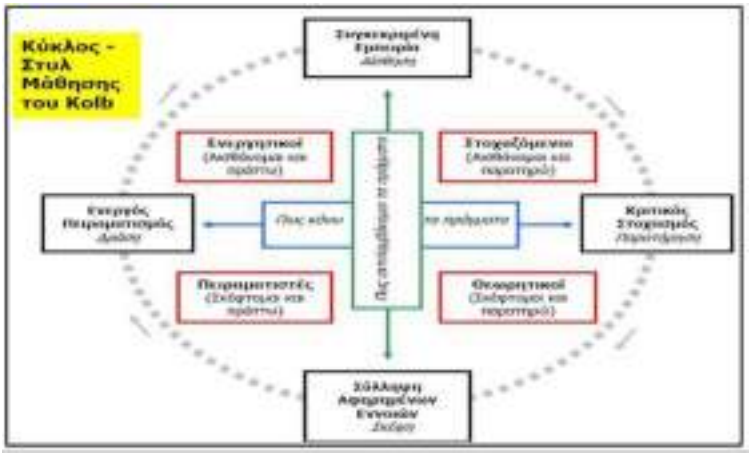
Βιωματική Μέθοδος

Η βιωματική μάθηση περιλαμβάνει τη μάθηση των εκπαιδευόμενων μέσω άμεσης εμπειρίας, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν την προσαρμοστικότητα και τη δεξιότητα επίλυσης προβλήματος καθώς και να εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε πραγματικές καταστάσεις.

Αποτελεί μια ενεργητική μέθοδο μάθησης, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν το υπό διερεύνηση γνωστικό αντικείμενο καθώς το εξερευνούν μέσα από τις εμπειρίες τους. Αξιοποιούνται τα βιώματά τους ή προκαλούνται νέα βιώματα. Με την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου αναπτύσσονται κυρίως κοινωνικές/επικοινωνιακές δεξιότητες στους εκπαιδευόμενους, παρωθούνται και προωθείται η προσωπική τους ανάπτυξη. Ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και να βιώσουν το θέμα που μελετούν, έτσι ώστε να το κατανοήσουν καλύτερα και επομένως να νοιώσουν ενδιαφέρον για αυτό (Κασιμάτη & Μαυροβουνιώτη, 2024).

Στο μοντέλο της βιωματικής μάθησης η διαδικασία της μάθησης μπορεί να περιγραφεί ως ένας κύκλος τεσσάρων σταδίων που περιλαμβάνει τέσσερις μαθησιακές λειτουργίες: α) τη συγκεκριμένη εμπειρία, β) τη στοχαστική παρατήρηση, γ) τη γενίκευση, και δ) τον πειραματισμό. Στο μοντέλο αυτό η κεντρική ιδέα είναι ότι η μάθηση απαιτεί τόσο την κατανόηση της εμπειρίας όσο και τη μετατροπή της σε κάποια μορφή γνώσης (Φραγκούλης, 2022). Το μοντέλο απεικονίζεται στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 2).

Σχήμα 2. *Κύκλος-Στυλ Μάθησης του Kolb*
(Καραλής &Λιντζέρης, 2022)



Μεθοδολογία έρευνας

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων σπουδαστών του Προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ, οι οποίοι είναι εν ενεργεία ή υποψήφιοι εκπαιδευτικοί Β/θμιας Εκπαίδευσης, σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της μικροδιδασκαλίας στην ανάπτυξη των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων. Ειδικότερα, στόχος είναι να μελετήσουμε πώς ο αναστοχασμός των σπουδαστών αναφορικά με τη συμμετοχή τους στην Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας (ΠΑΔ) μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, μέσω της απόκτησης διδακτικών και ήπιων δεξιοτήτων, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποτελούν σημαντικές πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.
Τα ερευνητικά ερωτήματα όπως διαμορφώθηκαν από τη βιβλιογραφία είναι τα ακόλουθα:
Ερ 1. Ποιες είναι οι απόψεις των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ σε σχέση με τον σχεδιασμό της Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας (ΠΑΔ);
Ερ 2. Ποιες είναι οι απόψεις των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ σε σχέση με το περιεχόμενο της Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας (ΠΑΔ);
Ερ3. Ποιες είναι οι απόψεις των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ σε σχέση με τη διεξαγωγή της ΠΑΔ;
Ερ 4. Ποιες είναι οι απόψεις των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ σε σχέση με το παιδαγωγικό κλίμα;
Ερ 5. Ποιες είναι οι απόψεις των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ σε σχέση με τον αναστοχασμό τους;
Ερ 6. Ποιες είναι οι απόψεις των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ σε σχέση με την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων;

Δείγμα έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 96 σπουδαστές του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης που φοιτούσαν στο Πρόγραμμα κατά το ακαδημαϊκό έτος 2024-25 σε τρεις (3) από τις πόλεις στις οποίες υλοποιείται το Πρόγραμμα και συγκεκριμένα στις πόλεις Αθήνα, Πάτρα και Ηράκλειο Κρήτης. Η έρευνα διεξήχθη τον Μάιο του 2025, καθώς κρίθηκε απαραίτητο οι σπουδαστές να έχουν ολοκληρώσει τις υποχρεώσεις τους στο πλαίσιο του μαθήματος ΠΑΔ Ι και ΠΑΔ ΙΙ και να έχουν αξιοποιήσει στη διδασκαλία τους και τα τέσσερα διδακτικά μοντέλα.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε στην εφαρμογή Google Forms και συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά από τους σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ. Η προστασία των δεδομένων διασφαλίστηκε με τη διαγραφή της διεύθυνσης του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των συμμετεχόντων από τη βάση δεδομένων και τη μη δυνατότητα σύνδεσης των απαντήσεων με τη διεύθυνση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των συμμετεχόντων. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 57 ερωτήσεις κατηγοριοποιημένες σε 7 θεματικούς άξονες που αφορούσαν την προετοιμασία, τη διεξαγωγή των ΠΑΔ, το κλίμα επικοινωνίας με τους μαθητές, το περιεχόμενο των ΠΑΔ, τον αναστοχασμό τους, την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τις διδακτικές δεξιότητες.

Ανάλυση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Τα ερευνητικά δεδομένα αναλύθηκαν με ποσοτική μέθοδο με χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Το 72,9% είναι γυναίκες. Οι μισοί συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 32-41. Είναι ποικίλων ειδικοτήτων με τους περισσότερους να ανήκουν στις Επιστήμες Υγείας (Νοσηλευτική, Μαιευτική, Λογοθεραπεία) και στη Μηχανολογία. Το 50% των υποκειμένων της έρευνας είναι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Ακολουθούν με 31,3% εκπαιδευτικοί σε ιδιαίτερα μαθήματα. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, η πλειονότητα του δείγματος (60,4%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος.

Όσον αφορά το 1ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις «Απόψεις των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ και υποψήφιων εκπαιδευτικών σε σχέση με την προετοιμασία- σχεδίαση των μικροδιδασκαλιών», η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας σε ποσοστό 77, 1% απάντησε πως επιλέγει ορθά εκπαιδευτικές τεχνικές, μέσα διδασκαλίας και τεχνικές αξιολόγησης («πολύ» και «πάρα πολύ»).

Αναφορικά με το 2ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις «Απόψεις των σπουδαστών και μελλοντικών εκπαιδευτικών σε σχέση με το περιεχόμενο των Μικροδιδασκαλιών», στην ερώτηση: «Εναρμονίζετε το περιεχόμενο της διδακτικής σας παρέμβασης στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών σας;» η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 66,7% απάντησαν πολύ και πάρα πολύ. Όσον αφορά την ερώτηση: «Εναρμονίζετε το περιεχόμενο της διδακτικής σας παρέμβασης στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών σας;», η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 77,1% απάντησε πολύ και πάρα πολύ.

Όσον αφορά 3ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις «Απόψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διεξαγωγή των ΠΑΔ» στην ερώτηση «Προκαλείτε κατάλληλα το ενδιαφέρον των μαθητών σας;» το 79,2% των συμμετεχόντων απάντησαν ότι προκαλούν κατάλληλα το ενδιαφέρον των μαθητών πολύ και πάρα πολύ. Στην ερώτηση: «Αποκτάτε την ετοιμότητα για αναπροσαρμογή του περιεχομένου της ανάλογα με τη ροή της μαθησιακής διεργασίας;» το 68,8% των ερωτώμενων απάντησε πολύ και πάρα πολύ, εύρημα μου μαρτυρά την κατοχή της δεξιότητας της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας των εκπαιδευόμενων.
Στην ερώτηση σχετικά με τη διαχείριση χρόνου «Επιτυγχάνετε κατάλληλη διαχείριση του χρόνου;» ένα υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων (77,1%) απάντησαν πολύ και πάρα πολύ, εύρημα που δηλώνει ότι οι εκπαιδευόμενοι κατέχουν και τη δεξιότητα διαχείρισης χρόνου σε υψηλό ποσοστό. Τέλος, όσον αφορά τη σωστή εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας, τεχνικών διδασκαλίας και εποπτικών μέσων, οι συμμετέχοντες σε συντριπτικό ποσοστό πάνω από 80% απάντησαν πολύ και πάρα πολύ.

Αναφορικά με το 4ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις «Απόψεις σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ και μελλοντικών εκπαιδευτικών σε σχέση με το παιδαγωγικό κλίμα», στην ερώτηση «Οι ΠΑΔ σας βοήθησαν ώστε να προωθείτε την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σας στην εκπαιδευτική διαδικασία», σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν (91,7%) πολύ και πάρα πολύ, εύρημα που καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευόμενοι αποδίδουν μεγάλη σημασία στην ενεργή εμπλοκή και παρακίνηση των μαθητών για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Σε σχέση με την ερώτηση «Οι ΠΑΔ σας βοήθησαν ώστε να εφαρμόζετε την ενεργητική ακρόαση», οι συμμετέχοντες σε υψηλό ποσοστό (83,4%) απάντησαν πολύ και πάρα πολύ, εύρημα που δείχνει πως οι συμμετέχοντες σε υψηλό ποσοστό μέσα από τη συμμετοχή τους στην ΠΑΔ εφάρμοσαν την ενεργητική ακρόαση, που αποτελεί σημαντική τεχνική που ευνοεί τη διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος.

Στην ερώτηση «Οι ΠΑΔ σας βοήθησαν ώστε να έχετε σωστή στάση του σώματος», το 66,7% των ερωτώμενων απάντησε πολύ και πάρα πολύ, εύρημα που δείχνει ότι υπάρχει πεδίο βελτίωσης της μη λεκτικής επικοινωνίας των συμμετεχόντων, ενώ ίσως να υποδηλώνει ότι η μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία δίνεται στη λεκτική επικοινωνία.

Όσον αφορά την ερώτηση «Οι ΠΑΔ σας βοήθησαν ώστε να έχετε κατάλληλη οπτική επαφή με τους μαθητές σας», το 70, 9% των συμμετεχόντων απάντησαν πολύ και πάρα πολύ, με τα ποσοστά να είναι υψηλό-

τερα στη χρήση κατάλληλου λεξιλογίου (79, 1%), εύρημα που καταδεικνύει τη συμβολή της ΠΑΔ στη χρήση της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Αναφορικά με το 5ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης σχετικά με τον αναστοχασμό των σπουδαστών σε σχέση με την υλοποίηση ΠΑΔ το 81,3% των συμμετεχόντων απάντησαν πολύ και πάρα πολύ, δηλώνοντας ότι η ΠΑΔ τους έδωσε τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στον σχολιασμό της διαδικασίας προβαίνοντας σε αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, ενώ συνέβαλε στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού με το 73% να δηλώνουν πολύ και πάρα πολύ.

Συνολικά, οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ποσοστό πάνω από το 70% πολύ και πάρα πολύ ότι ο αναστοχασμός τους βοήθησε στην αναγνώριση των δυνατών και αδύναμων σημείων. Σε ανάλογα ποσοστά κινήθηκαν και οι απαντήσεις τους όσον αφορά τη διασύνδεση θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, που αποτελεί ισχυρό πλεονέκτημα της ΠΑΔ, αν αναλογιστούμε πως οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν στην πράξη θεωρητικές γνώσεις που κατείχαν ή διδάχθηκαν στο πλαίσιο της φοίτησής τους στο ΕΠΠΑΚ, όπου σε συνθήκες προσομοίωσης μπόρεσαν να υλοποιήσουν διδασκαλίας ενσωματώνοντας παιδαγωγικές αρχές και θεωρίες διδασκαλίας. Τέλος, η υλοποίηση των ΠΑΔ βοήθησε στον αναστοχασμό σε σχέση με τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση & την αξιολόγηση», με το 77,1% των ερωτώμενων να απαντά πολύ και πάρα πολύ.

Στο 6ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις «Απόψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών σε σχέση με την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων», οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κινήθηκαν σε υψηλά ποσοστά στο πολύ και πάρα πολύ, όσον αφορά τις δεξιότητες που ανέπτυξαν από τη συμμετοχή τους στην ΠΑΔ. Ειδικότερα, το 77,1% απάντησαν ότι τους βοήθησε στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, συμμετοχή, διαχείριση συγκρούσεων). Ανάλογα ήταν τα ποσοστά (79,2%) των απαντήσεων και για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με τα ποσοστά να είναι ιδιαίτερα υψηλά (81,3%) στο πολύ και πάρα πολύ για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την ορθή διαχείριση του χρόνου.

Οφέλη από την υλοποίηση της μικροδιδασκαλίας

Τα οφέλη από την υλοποίηση των Πρακτικών Διδασκαλίας (ΠΑΔ), όπως αναδείχθηκαν από τις απόψεις των σπουδαστών, εστιάζονται στην απόκτηση δεξιοτήτων, απαραίτητων για την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Οι σπουδαστές υλοποιώντας Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίες είχαν τη δυνατότητα να βελτιώσουν την παιδαγωγική και διδακτική τους πρακτική, αναπτύσσοντας διδακτικές και ήπιες δεξιότητες και διασυνδέοντας τη θεωρία με την πράξη, διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική για την άσκηση του διδακτικού έργου. Μέσω της ανατροφοδότησης, της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης και του αναστοχασμού προβαίνουν στον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων της διδασκαλίας τους εστιάζοντας σε εκείνα που χρήζουν βελτίωσης.

Συζήτηση

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδείχθηκε η συμβολή της μικροδιδασκαλίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω του αναστοχασμού που οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν κατά τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση της μικροδιδασκαλίας. Μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας μπόρεσαν να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία της διδασκαλίας τους και να αναπτύξουν διδακτικές και ήπιες δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την άσκηση διδακτικού έργου, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχη βιβλιογραφία (Φραγκούλης, 2018· Καραλής, 2010). Παράλληλα τους επιτρέπει σε όλα τα στάδια της μικροδιδασκαλίας ξεκινώντας από τον σχεδιασμό μέχρι και την αξιολόγηση της μικροδιδασκαλίας να αναπτύξουν διδακτικές και ήπιες δεξιότητες, καθώς στόχος τους δεν είναι μόνο η βελτίωση της διδακτικής πράξης των εκπαιδευτικών, αλλά και η ανάπτυξη από μέρους τους των απαραίτητων δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη άσκηση του διδακτικού τους έργου (Φραγκούλης, 2018). Η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, άλλωστε, από τους εκπαιδευόμενους αποτελούν αφετηρία για την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Μαυρογιώργος, 2005· Παπαναούμ, 2003).

Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί ανάπτυξαν τη συνεργασία μέσω της αλληλοπαρατήρησης με τους συναδέλφους τους στις φάσεις διεξαγωγής και αξιολόγησης της μικροδιδασκαλίας, όπου προέβαιναν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης μέσα σε κατάλληλο

επικοινωνιακό και υποστηρικτικό κλίμα όπου προωθείται η συνεργασία και ενισχύεται η αλληλοκατανόηση (Altrichter et al., 2001· Karalis, 2010· Μπαλίτα, 2014).

Συμπεράσματα

Συνολικά, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδείχθηκε η αποτελεσματικότητα των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας (ΠΑΔ) ως προς τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών με την ανάπτυξη διδακτικών και ήπιων δεξιοτήτων που αποτελεί βασική πτυχή της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

Από μελέτη των δεδομένων συμπεραίνεται σε περιγραφικό επίπεδο η τάση των υποψήφιων εκπαιδευτικών να βλέπουν θετικά τη συμβολή της Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας (ΠΑΔ) στον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή της μικροδιδασκαλίας και τη αξιολόγησή της, με ένα πολύ χαμηλό ποσοστό των σπουδαστών να μην έχουν θετική ταύτιση με την αποτελεσματικότητα της Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας (ΠΑΔ) όσον αφορά τις παραπάνω φάσεις.

Στις δεξιότητες που ανέπτυξαν, όπως αναδείχθηκε από την ανάλυση των δεδομένων, ανήκουν η συνεργασία, η επικοινωνία, η διαχείριση χρόνου, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη. Καλλιέργησαν τη δεξιότητα διαχείρισης χρόνου, καθώς έπρεπε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις οργάνωσης και διεξαγωγής της μικροδιδασκαλίας μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο. Παράλληλα, ανέπτυξαν τις επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς έπρεπε σε συνθήκες προσομοίωσης διδασκαλίας να αξιολογηθούν στο κριτήριο της γλωσσικής και εκφραστικής ικανότητας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί πεδίο βελτίωσης σε σύγκριση με τη λεκτική επικοινωνία, η οποία ήταν υψηλά στις απαντήσεις τους. Υψηλά στις επιλογές των σπουδαστών και υποψήφιων εκπαιδευτικών ήταν τα ποσοστά και για τις δεξιότητες της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, καθώς έπρεπε να σχεδιάζουν τη μικροδιδασκαλία επιλέγοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τεχνικές και εργαλεία.

Περιορισμοί της έρευνας

Δεδομένου ότι το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό (96) και η έρευνα διεξήχθη σε τρεις πόλεις της Ελλάδος, υπάρχουν περιορισμοί στη γενίκευση

των συμπερασμάτων λόγω του μεγέθους του δείγματος και της γεωγραφικής κατανομής του. Πρότασή μας αποτελεί η επέκταση της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα σπουδαστών ΕΠΠΑΙΚ και σε περισσότερες πόλεις στις οποίες υλοποιείται το Πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ. Επιπλέον, θα μπορούσε η έρευνα να υλοποιηθεί και σε σχολικές μονάδες με τις οποίες συνεργάζεται η ΑΣΠΑΙΤΕ για την υλοποίηση διδασκαλιών από τους σπουδαστές ΕΠΠΑΙΚ και να γίνει μια συγκριτική αποτίμηση της Πρακτικής Άσκησης

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευναςδράσης* (Μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Μεταίχμιο.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Gutenberg.

Βαρσαμίδου, Α., & Ρες, Ι. (2006). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Fuller, F. F., & Manning, B. A. (1973). Self-confrontation reviewed: A conceptualization for video playback in teacher education. *Review of Educational Research, 43*(4), 469–528. https://doi.org/10.3102/00346543043004469

Griffin, C. (1983). *Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education*. Routledge

Karalis, T. (2010). Situated and transformative learning: Exploring the potential of critical reflection to enhance organizational knowledge. *Development and Learning in Organizations*, *24*(1), 17–20. https://doi.org/10.1108/14777281011010479

Κασιμάτη, Α., & Μαυροβουνιώτη, Ν. (2024). Δομημένο σχέδιο μαθήματος στο πλαίσιο Αυθεντικής Μάθησης: Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ). ΑΣΠΑΙΤΕ

Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (2002). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Ατραπός.

Kilic, A. (2010). Learner-Centered Micro-Teaching ın Teacher Education. *International Journal of Instruction, January, 3*(1), 77 – 100.

Koutsoukos, M. & Fragoulis, I. (2016). Teachers' Opinions Concerning Microteachings as a Training Technique: A Case Study from ASPETE. *Journal of Education and Training Studies, 4*(11), 73-78. https://doi.org/10.11114/jets.v4i11.1843

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 348-354). Μεταίχμιο.

Μπαλίτα, Θ. (2014). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτικών (επιμορφωτών και επιμορφούμενων) που συμμετείχαν στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), Πρακτικά 9ου *Πανελλήνιου Συνεδρίου Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 587-599). Διάδραση.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Τυπωθήτω / Δάρδανος.

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 13–20). Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Φραγκούλης, Ι. (2018). *Η συμβολή των μικροδιδασκαλιών στην ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. *Educ@tional Circle*, *6*(2), 90–99.

Φραγκούλης, Ι. (2022). Κύκλος Μάθησης του Kolb. Στο Α. Καραλής & Π. Λιντζέρης (Επιμ), Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σσ. 198-203). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Wilkinson, G. A. (1996). Enhancing Microteaching Through Additional Feedback From Preservice Administrators. *Teaching & Teacher Education, 12*(2), 211 – 221.

Βιωματική και συνεργατική μάθηση στην πράξη: Έρευνα παρατήρησης

Παναγιώτης Ι. Σταμάτης
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
stamatis@aegean.gr

Μερόπη Ι. Νταβλαμάνου
Π.Ε. Δωδεκανήσου
meropint@g.mail.com

Περίληψη

Πρόκειται για έρευνα-μελέτη περίπτωσης με παρατήρηση στην οποία εξετάζονται δραστηριότητες, αλληλεπιδραστικές συμπεριφορές, μορφές επικοινωνίας κ.λπ. που έλαβαν χώρα σε πολυπολιτισμικό σχολείο, στο οποίο εφαρμόζονται αρχές και διαδικασίες της προοδευτικής εκπαίδευσης. Οι συμπερασματικές επισημάνσεις θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν εποικοδομητικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως καλή πρακτική, στο πλαίσιο της σύγχρονης-εφαρμοσμένης διδακτικής μεθοδολογίας και μαθησιακής διαδικασίας, με στόχο τον εμπλουτισμό αντίστοιχων, υφιστάμενων γνώσεων και δεξιοτήτων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-κλειδιά: Επικοινωνιακό στυλ διδασκαλίας, εφαρμοσμένη παιδαγωγική, παρατήρηση διδασκαλίας, προοδευτική εκπαίδευση, συνεργατική μάθηση, σχολικό κλίμα

Abstract

This paper is about an observational case study in which activities, interactive behaviours, forms of communication, etc. that took place in a multicultural school where the principles and procedures of progressive education are applied. The concluding remarks could be used constructively in the Greek educational system, as a good practice, in the context of modern-applied teaching methodology and learning process, aiming

at enriching the corresponding, existing knowledge and skills in Greek teachers.

Key-Words: Communicative teaching style, applied pedagogy, cooperative learning, teaching observation, progressive education, collaborative learning, school climate

Εισαγωγή

Το επικοινωνιακό στυλ κάθε εκπαιδευτικού, όπως εκδηλώνεται στη σχολική αίθουσα κατά τη διδακτική διαδικασία, όσο τυχαίο, πηγαίο ή αυθόρμητο μπορεί να φαίνεται, θα πρέπει να γνωρίζουμε ότι, εντέλει, δεν είναι αυτό που φαίνεται. Το νόημα και το περιεχόμενό του διαφοροποιείται καθώς εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες και κυρίως από το φιλοσοφικό πλαίσιο από το οποίο διέπεται, κατευθύνοντας κάθε διαδικασία μέσα στη σχολική αίθουσα διδασκαλίας, διαμορφώνοντας παράλληλα το κλίμα της τάξης (Strawser & Atkinson, 2025).

Ο τρόπος που εκφράζεται και επικοινωνεί κάθε εκπαιδευτικός, οι διδακτικές δραστηριότητες που αναπτύσσει, η δυνατότητα κινήσεων και παρεμβάσεων των μαθητών στη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας και γενικότερα όλα όσα συμβαίνουν μέσα στη σχολική αίθουσα κατά τη διδακτική διαδικασία, υπακούνε σε νόρμες οι οποίες βασίζονται σε παιδαγωγικές και φιλοσοφικές θεωρίες της εκπαίδευσης (Hess, 2025). Αν ο χρόνος ομιλίας μέσα στη σχολική αίθουσα κατανέμεται υπέρ του εκπαιδευτικού ή υπέρ των μαθητών, αν την πρωτοβουλία των κινήσεων έχει ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές, αν οι διδακτικές δραστηριότητες ολοκληρώνονται με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα ή αν υπάρχει ελαστικότητα χρόνου καθώς και η διευθέτηση μιας σειράς ακόμη πρακτικών ζητημάτων, εξαρτάται από το διδακτικό μοντέλο που έχει αποφασιστεί να υλοποιηθεί σε κάθε σχολική μονάδα (Stamatis, 2013). Το διδακτικό μοντέλο εξαρτάται ασφαλώς από το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ανάλογα εάν αυτά βρίσκονται σε συντηρητική ή προοδευτική κατεύθυνση (Joyce & Calhoun, 2024).

Από τις αρχές του 20ου αιώνα έχουν αναπτυχθεί συντηρητικά διδακτικά μοντέλα που εδράζονται στον δασκαλοκεντρισμό και άλλα, προοδευτικά διδακτικά μοντέλα, τα οποία είναι μεταγενέστερα και επι-

κρατέστερα και βασίζονται στη φιλοσοφική αντίληψη του παιδοκεντρισμού. Μεταξύ των μοντέλων αυτών συγκαταλέγεται η προοδευτική διδασκαλία η οποία, φυσικά, λαμβάνει χώρα σε μια προοδευτική αίθουσα διδασκαλίας που διαμορφώνεται κατάλληλα, σύμφωνα με τις αρχές της προοδευτικής αγωγής, όπως αυτές αναφέρονται συνοπτικά στην επόμενη ενότητα. Ωστόσο, οι παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις αμφισβητούνται ολοένα και περισσότερο από καινοτόμες, μαθητοκεντρικές πρακτικές που δίνουν έμφαση στην ολιστική εκπαίδευση του παιδιού. Η προοδευτική εκπαίδευση (ΠΕ) π.χ., μετατοπίζει το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας από την απομνημόνευση στην κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, την επικοινωνιακή ικανότητα και τη συνεργασία (Lafer, 2022). Το γεγονός αυτό συμβάλλει στην προετοιμασία των μαθητών να αποκτήσουν δυνατότητα δια βίου εκπαίδευσης.

Η παρούσα ερευνητική εργασία, εστιάζει στην παρατήρηση και αναλυτική παρουσίαση του επικοινωνιακού στυλ εκπαιδευτικών και μαθητών που εκδηλώνεται σε μια σύγχρονη, προοδευτική τάξη. Στην τάξη αυτή, οι μαθητές παρακινούνται από τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν, με υπευθυνότητα, πρωτοβουλίες δραστηριοποίησης και οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας, με πνεύμα αυτενέργειας, αμοιβαίας και οικειοθελούς συνεργασίας και αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης, στο πλαίσιο υλοποίησης συγκεκριμένων διδακτικών στόχων και πρακτικών. Στην τάξη αυτή, ο ρόλος των εκπαιδευτικών παραμένει υποστηρικτικός, διευκολυντικός και καθοδηγητικός καθώς η πρωτοβουλία των κινήσεων παραχωρείται στους μαθητές, οι οποίοι καλούνται, εκ περιτροπής, να φέρουν καθημερινά σε πέρας τις ημερήσιες διδακτικές δραστηριότητες με επιτυχία, έχοντας διασφαλίσει τη συναίνεση και τη συνεργασία των συμμαθητών τους, όπως ακριβώς ορίζεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της ΠΕ.

Θεωρητικό και ιστορικό πλαίσιο

Ο όρος κίνημα της Προοδευτικής Αγωγής, όπως είναι ευρύτερα γνωστή στην Ελλάδα η ΠΕ, συνιστά ένα φιλοσοφικό ρεύμα που αναπτύχθηκε στο χώρο της εκπαίδευσης και δίνει προτεραιότητα στη μάθηση με τον μαθητή στο επίκεντρο της διδακτικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα (Reble, 2018). Δίνει έμφαση στην πρακτική εμπειρία, στη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση και στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού. Το κίνημα (ή ρεύμα) αυτό προέκυψε ως απάντηση στις πιο παραδοσιακές,

δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις. Χαρακτηρίζεται από εστίαση στη φυσική περιέργεια των μαθητών και στην ανάπτυξη ικανότητας μεταξύ τους συνεργασίας, με στόχο την αυτοδύναμη επίλυση προβλημάτων (Tippett & Lee, 2019).

Η Προοδευτική Αγωγή (progressive education) ή εκπαιδευτικός προοδευτισμός (educational progressivism), όπως αλλιώς αναφέρεται στη βιβλιογραφία, αποτελεί παιδαγωγικό κίνημα που εκδηλώθηκε στα τέλη του 19ου αιώνα, αναπτύχθηκε στις αρχές, εδραιώθηκε στα μέσα του 20ου αιώνα και υπάρχει με διάφορες μορφές μέχρι σήμερα (Gray & MacBlain, 2015). Στην Ευρώπη, η ΠΕ πήρε τη μορφή της Νέας Αγωγής. Ο όρος «προοδευτική» χρησιμοποιήθηκε για να διακρίνει αυτή τη μορφή εκπαίδευσης από τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών του 19ου αιώνα, τα οποία είχαν τις ρίζες τους στην κλασική προετοιμασία για το βιομηχανικό σχολείο και διαφοροποιούνταν έντονα, ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Η ΠΕ έχει τις ρίζες της στη σύγχρονη, μεταβιομηχανική εποχή. Τα περισσότερα προγράμματα ΠΕ δίνουν έμφαση κυρίως: (α) στη βιωματική μάθηση, (β) στο ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών που επικεντρώνεται σε θεματικές ενότητες, (γ) στην επίλυση προβλημάτων και την κριτική σκέψη, (δ) στην ομαδική εργασία και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, (ε) στην κατανόηση της μάθησης και όχι στην απομνημόνευσή της, (στ) στα συνεργατικά σχέδια μάθησης, (ζ) στην εκπαίδευση για ανάπτυξη κοινωνικής ευθύνης και δημοκρατικού πνεύματος, (η) στην ενσωμάτωση της κοινωφελούς εργασίας, (θ) στην αξιοποίηση ποικίλων μαθησιακών πόρων αντί του μοναδικού διδακτικού εγχειριδίου, (ι) στην έμφαση της δια βίου μάθησης (Howlett, 2018).

Η ΠΕ διαφοροποιείται από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Ορίζεται ως εκπαιδευτικό κίνημα το οποίο δίνει μεγαλύτερη αξία στην εμπειρία παρά στην τυπική μάθηση. Εδράζεται περισσότερο στην εμπειρική μάθηση, η οποία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των ταλέντων κάθε παιδιού. Η παραδοσιακή εκπαίδευση αξιοποιεί τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης, όπως είναι οι βαθμοί, τα βραβεία, οι έπαινοι κ.ά. Η ΠΕ αξιοποιεί περισσότερο τα εσωτερικά κίνητρα και τις δραστηριότητες που συνδέονται με τα ενδιαφέροντα του παιδιού (Daniels & Bizar, 1998).

Η Προοδευτική Αγωγή υλοποιείται, προφανώς, σε μια προοδευτική, σχολική τάξη/αίθουσα διδασκαλίας όπου δίνεται έμφαση στη μαθητοκεντρική μάθηση μέσω της ενεργούς συμμετοχής, της βιωματικής μάθησης και των προσεγγίσεων που βασίζονται στη διερεύνηση και την ανακάλυψη. Στην συγκεκριμένη τάξη δίνεται προτεραιότητα στα ενδια-

φέροντα και τα κίνητρα των μαθητών, διαμορφώνοντας ένα συνεργατικό και διερευνητικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν βιωματικά, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη, παράλληλα με τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Villamarin, 2023). Επίσης, στην τάξη αυτή καλλιεργείται και αναπτύσσεται το δημοκρατικό/προοδευτικό στυλ επικοινωνίας, το οποίο δίνει προτεραιότητα στην κατανόηση του μηνύματος εξηγώντας το σκεπτικό του (Stamatis & Nikolaou, 2020). Πρόκειται για μια συνεργατική προσέγγιση κατά την οποία ο ομιλητής καθοδηγεί με επεξηγηματικό και πειστικό τρόπο –όχι επιτακτικό- τον ακροατή, στοχεύοντας στην εθελοντική αποδοχή του μηνύματος από αυτόν. Το προοδευτικό στυλ επικοινωνίας ενισχύει τη συναισθηματική οικειότητα μεταξύ των συνομιλητών και ενθαρρύνει μια πιο αυθόρμητη ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ τους. Ωστόσο, απαιτεί περισσότερο χρόνο αλληλεπίδρασης και αρκετή υπομονή και από τα δύο μέρη, ώστε η επικοινωνία τους να καταστεί αποτελεσματική (Σταμάτης, 2013).

Εστιάζοντας διαχρονικά στο ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο, κάθε ερευνητής θα μπορούσε να διαπιστώσει ότι οι απαρχές της Προοδευτικής Αγωγής ανάγονται στα έργα του John Lock και του Jean-Jacques Rousseau, οι οποίοι θεωρούνται πρόδρομοι των ιδεών που αναπτύχθηκαν μεταγενέστερα από θεωρητικούς όπως ο John Dewey κ.ά. Ο John Locke εστίαζε στις εμπειρίες των παιδιές πιστεύοντας ότι *"η αλήθεια και η γνώση προκύπτουν από* την παρατήρηση και την εμπειρία και όχι από τη χειραγώγηση αποδεκτών ή δεδομένων ιδεών". Ο Jean-Jacques Rousseau εμβάθυνε αυτή τη γραμμή σκέψης στο έργο του *Emile*, όπου υποστήριξε ότι η υποταγή των μαθητών στους δασκάλους και η απομνημόνευση γεγονότων δεν θα τα οδηγούσε σε πραγματική μόρφωση αλλά σε παθητική και στείρα μάθηση, δηλαδή σε συμμόρφωση. Κατόπιν, αξιόλογοι στοχαστές διακρίθηκαν με το έργο τους στο πεδίο της ΠΕ τόσο στη χώρα τους όσο και διεθνώς. Ηχηρά ονόματα, όπως τα ακόλουθα, συγκαταλέγονται στη χορεία των προοδευτικών παιδαγωγών: Johann Bernhard Basedow (Γερμανία, 1724-1790), Christian Gotthilf Salzmann (Γερμανία, 1744-1811), Johann Heinrich Pestalozzi (Ελβετία, 1746-1827), Friedrich Wilhelm August Fröbel (Γερμανία, 1782-1852), Johann Friedrich Herbart (Γερμανία, 1776-1841), John Melchior Bosco (Ιταλία, 1815-1888), Cecil Reddie (Αγγλία, 1882-1883), John Dewey (Η.Π.Α., 1859-1952), Helen Parkhurst (Η.Π.Α., 1886-1973), Rudolf Steiner (Γερμανία, 1861-1925), Maria Montessori (Ιταλία, 1870-1952) (Göbel, 2025; Fröbel, 2024; Warlow, 2024; Berends, 2023; Moretti, 2022; Wasmuth, 2021; Tisdall, 2019).

Από τις αρχές έως και τα μέσα του 20ου αιώνα το ενδιαφέρον για εκπαιδευτικά ζητήματα υπήρξε στις ΗΠΑ ιδιαίτερα υψηλό. Επίσης, πολλά δημόσια σχολεία διεθνώς είχαν υιοθετήσει στοιχεία του προοδευτικού προγράμματος σπουδών (Semel & Sadovnik, 2005). Καθώς η επιρροή της προοδευτικής παιδαγωγικής διαδόθηκε περισσότερο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί άρχισαν να διαφοροποιούν την εφαρμογή των προοδευτικών αρχών κατά το δοκούν. Επιπλέον, καθώς οι ποικίλες ερμηνείες και πρακτικές καθιστούσαν την αξιολόγηση των προοδευτικών μεταρρυθμίσεων πιο δύσκολη, οι επικριτές τους άρχισαν να προτείνουν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις (Evans, 2020). Η συντηρητική εποχή του Joseph McCarthy έθεσε ερωτήματα σχετικά με τις φιλελεύθερες ιδέες των προοδευτικών μεταρρυθμίσεων και η εκτόξευση του Sputnik το 1957, έδωσε αφορμή για μια σειρά από ανταγωνιστικές προσεγγίσεις που εστίαζαν στην αξία της πειθαρχημένης γνώσης (Urban et al., 2019). Ωστόσο, ορισμένες μεταρρυθμίσεις του Ψυχρού Πολέμου ενσωμάτωσαν στοιχεία του προοδευτισμού, όπως π.χ. το έργο των Zacharias και Bruner που βασίστηκε στην αναπτυξιακή ψυχολογία του Jean Piaget (1896-1980) και ενσωμάτωσε πολλές από τις ιδέες του Dewey για τη βιωματική εκπαίδευση (Webb & Metha, 2016). Η ανάλυση της αναπτυξιακής ψυχολογίας του Jerome Bruner (1915-2016) έγινε ο πυρήνας ενός παιδαγωγικού κινήματος γνωστού ως κονστρουκτιβισμός, το οποίο υποστηρίζει ότι για να είναι αποτελεσματική η μάθηση ενός παιδιού, το παιδί αυτό πρέπει να συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία νοήματος και στην προαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή η ψυχολογική προσέγγιση που έχει βαθιές συνδέσεις με το έργο του Dewey κ.ά., οδήγησε στην αναβίωση των ιδεών της ΠΕ στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα.

Μεταξύ 1960 και 1970 εξαπλώθηκε στις ΗΠΑ η αντίληψη ότι οι μαθητές μπορούν να σημειώσουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα όταν αυτοκαθοδηγούνται ή αυτενεργούν, υλοποιώντας βιωματικές δραστηριότητες σε ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης. Η αντίληψη αυτή ονομάστηκε Κίνημα της Ανοικτής Τάξης (the Open Classroom movement) και βασίστηκε σε παιδοκεντρικές αντιλήψεις, οι οποίες επισήμαιναν την σπουδαιότητα της βιωματικής μάθησης, της ελεύθερης επιλογής μαθησιακών δραστηριοτήτων, τον υποστηρικτικό ρόλο του εκπαιδευτικού κ.π.ά. Οι συγκεκριμένες απόψεις δέχτηκαν σφοδρή κριτική, εστιάζοντας στη μαθησιακή αναποτελεσματικότητα των παιδιών σε βασικά μαθήματα.

Μεταγενέστερα, το 2002 ψηφίστηκε ο νόμος «*No Child Left Behind Act*» και το 2015 ο νόμος «*The Every Student Succeeds Act*». Και οι δύο αυ-

τοί νόμοι επέκριναν τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα της ΠΕ (Nelson, 2016). Απέναντι στους επικριτές εμφανίστηκαν υπερασπιστές της ΠΕ, οι οποίοι πρότειναν, ως οιωνοί αντιστάθμισμα έναντι των επικριτών, τις δεξιότητες του 21ου αιώνα για την επιτυχή ακαδημαϊκή, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της ΠΕ, η μάθηση εμβαθύνει καθώς αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η ομαδική εργασία, αναπτύσσονται θεμελιώδεις δεξιότητες όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η δημιουργικότητα και η καινοτομία, η αυτοκαθοδήγηση και η ανεξαρτητοποίηση, η πολιτότητα (ή πολιτειότητα), η ενσυνειδητότητα, η ψυχική ανθεκτικότητα, οι διεθνείς διασυνδέσεις, η ικανότητα στη χρήση Ν.Τ. κ.π.ά. Το σύνολο των δεξιοτήτων αποσκοπεί στην ενίσχυση της προσωπικής ικανοποίησης σε ψυχοσυναισθηματικό, πνευματικό και κοινωνικό επίπεδο, στη βελτίωση του επιπέδου διαβίωσης, στην επαγγελματική και βιοποριστική αυτάρκεια και τελικά, στην ευζωία (Burk et al., 2022; Yamasaki & Kuno, 2018; Little, 2013).

Μεθοδολογία έρευνας

Από τις προηγούμενες ενότητες, παρά τις συνοπτικές αναφορές, εκτιμάται ότι κατέστη εφικτή η κατανόηση του θεωρητικού και ιστορικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε διαχρονικά η ΠΕ σε διεθνές επίπεδο. Στην παρούσα έρευνα παρατήρησης, ακολουθώντας τη διεθνή δεοντολογία και τις δέουσες, μεθοδολογικές διαδικασίες αναφορικά με το συγκεκριμένο είδος έρευνας (Mukherji & Albon, 2022), έγινε προσπάθεια από τους ερευνητές να προσεγγιστεί βιωματικά η εφαρμογή της προοδευτικής εκπαίδευσης παρακολουθώντας, μέσω μιας μελέτης περίπτωσης (case study observational research), δραστηριότητες και διαδικασίες που αναπτύσσονται σε πραγματικό χρόνο, σε μια σύγχρονη, προοδευτική αίθουσα διδασκαλίας (Cohen et al., 2007).

Ο τρόπος επικοινωνίας εκπαιδευτικών-μαθητών ή μεταξύ μαθητών, η οργάνωση της τάξης, η οργάνωση και υλοποίηση των διδακτικών δραστηριοτήτων, η διαχείριση και κατανομή του χρόνου, ο χώρος της αίθουσας και η παροχή-χρήση διδακτικών μέσων και υλικών, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αποτέλεσαν βασικούς στόχους της έρευνας (ερευνητικά ερωτήματα) σε επίπεδο παρατήρησης, καταγραφής και σχολιασμού των ευρημάτων της παρούσας έρευνας (Palaiologou, 2019).

Επίσης, η εστίαση της παρατήρησης στις εκφράσεις του προσώπου των συμμετεχόντων στην έρευνα (παιδιών και εκπαιδευτικών) και η ερμηνευτική τους προσέγγιση με βάση τα πορίσματα των Ekman & Friesen (2015), αποτέλεσε βασική μέριμνα των ερευνητών, δεδομένου ότι μέσω αυτής της ανάλυσης καθώς και της παρατήρησης χαρακτηριστικών της φωνής, παρέχεται η δυνατότητα διακρίβωσης της συναισθηματικής κατάστασης των παρατηρούμενων κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε γερμανικό σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Θουριγγία), την τελευταία εβδομάδα του σχολικού έτους 2024-2025, με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων, τηρώντας τη διεθνή, ερευνητική δεοντολογία της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, αναφορικά με την τήρηση των προσωπικών δεδομένων (Chowdhury et al., 2019). Το αναλυτικό πρόγραμμα του συγκεκριμένου σχολείου εδραζόταν στις αρχές και τις πρακτικές της ΠΕ, όπως αυτές αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα.

Στο πλαίσιο της διαδικασίας διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, επισημαίνεται ότι η παρατήρηση, σε τάξη παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας, άρχισε έπειτα από ημίωρη συζήτηση με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας αναφορικά με το σκοπό, τους στόχους και τις προγραμματισμένες, ερευνητικές διαδικασίες, ώστε να αποκλειστεί τυχόν κακόβουλη ενέργεια εκ μέρους των ερευνητών που, ενδεχομένως, θα έθετε σε σωματικό κίνδυνο ή θα εξέθετε τους συμμετέχοντες ή τη σχολική μονάδα. Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης, πραγματοποιήθηκε μετάβαση στην κύρια αίθουσα διδασκαλίας.

Επισημαίνεται, επίσης, ότι τόσο η κύρια αίθουσα διδασκαλίας όσο και η βοηθητική είχαν εμβαδό σαράντα (40) τ.μ. περίπου, ήταν φωτεινές και καλά αεριζόμενες. Δεδομένου ότι ο αριθμός των μαθητών ηλικίας 7-9 ετών που φοιτούσαν στην τάξη ήταν δεκαεννέα (19), γίνεται αντιληπτό ότι υπήρχε άνεση κινήσεων μέσα στην κύρια αίθουσα στο κέντρο της οποίας βρίσκονταν ατομικά τραπεζάκια εργασίας, το ένα δίπλα το άλλο σχηματίζοντας τριάδες ή τετράδες, ενώ περιμετρικά βρίσκονταν χαμηλά, ξύλινα έπιπλα με ράφια, σε ορισμένα από τα οποία ήταν τοποθετημένα διάφορα βιβλία, σε άλλα τα προσωπικά είδη των μαθητών ενώ σε άλλα βρίσκονταν είτε γραφική ύλη είτε ποικίλα εκπαιδευτικά υλικά. Οι δυο συνεργαζόμενες εκπαιδευτικοί της τάξης είχαν ένα μικρό γραφείο εργασίας το οποίο μοιράζονταν.

Ανάλογη ήταν η διαρρύθμιση και της βοηθητικής αίθουσας διδασκαλίας, με εξαίρεση ότι σε αυτήν δεν υπήρχαν τραπεζάκια εργασίας

αλλά μοκέτες τριγυρισμένες με υλικά. Στην αίθουσα αυτή πήγαιναν τα μεγαλύτερα (και μαθησιακά πιο προχωρημένα) παιδιά προκειμένου να συνεργαστούν με πιο σύνθετες δραστηριότητες που είχαν προετοιμάσει στο σπίτι, εργασίες διαφορετικές από αυτές που πραγματοποιούσαν τα μικρότερα και αρχάρια παιδιά. Συνεπώς, η τάξη μοιραζόταν σε δυο τμήματα, σε χρονικά διαστήματα ανάλογα με το περιεχόμενο, το αντικείμενο και το βαθμό δυσκολίας της διδακτικής δραστηριότητας που καλούνταν οι μαθητές να υλοποιήσουν συνεργατικά, χωρίς χρονική πίεση.

Τέλος, επισημαίνεται ότι η παρατήρηση και η καταγραφή των δεδομένων της έρευνας είχε διάρκεια δυο (2) ωρών (από 8:30 έως 10:30) και πραγματοποιήθηκε με τη φυσική παρουσία των ερευνητών στην τάξη, η οποία έγινε αποδεκτή έπειτα από εξηγήσεις που δόθηκαν από τις δασκάλες στα παιδιά. Τα παιδιά έδειχναν πολύ εξοικειωμένα με την παρουσία των ερευνητών καθώς δεν φάνηκε να αποσπάται η προσοχή τους από την παρουσία αυτή καθόλη τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων τους. Οι ερευνητές παρακολουθούσαν σιωπηλά τη διδακτική διαδικασία, χωρίς καμία παρέμβαση, σημειώνοντας τις παρατηρήσεις τους αναφορικά με τα σημεία εστίασης της έρευνας. Μετά το πέρας της παρακολούθησης, οι ερευνητές αφού επεξεργάστηκαν τις παρατηρήσεις τους προσεγγίζοντάς τες περιγραφικά, φαινομενολογικά και ερμηνευτικά προέβησαν στη διατύπωση των παρακάτω αποτελεσμάτων.

Αποτελέσματα παρατήρησης

Παρακολουθώντας, με φυσική παρουσία, τις δραστηριότητες που υλοποιούνται και τις διαδικασίες που αναπτύσσονται σε πραγματικό χρόνο, σε μια σύγχρονη, προοδευτική αίθουσα διδασκαλίας, δημιουργείται θετική εντύπωση για τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ή μεταξύ μαθητών. Ο τόνος της φωνής των εκπαιδευτικών και των παιδιών ήταν ήπιος και η ένταση της φωνής πολύ χαμηλή. Η συγκεκριμένη ποιότητα φωνής εκατέρωθεν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Mayes, 2025), θεωρείται απολύτως κατάλληλη κατά τη διδακτική διαδικασία καθώς δεν δημιουργούνται εντάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και συνεπώς, δεν διαταράσσεται το κλίμα της τάξης το οποίο οφείλει να είναι πάντα ήρεμο. Στο ίδιο ήρεμο περιβάλλον πραγματοποιήθηκαν όλες οι διδακτικές δραστηριότητες. Τα παιδιά φαίνεται ότι γνώριζαν τα όρια της φωνής τους και προσπαθούσαν να μην τα υπερβούν. Επίσης, ζητούσαν και έπαιρναν το λόγο με σειρά, δείχνοντας σεβασμό στο συνομιλητή

τους. Σε περίπτωση παράβασης αυτού του κανόνα από κάποιο παιδί, οι εκπαιδευτικοί, με ήρεμη φωνή, του ζητούσαν να επανέλθει στην τήρηση του κανόνα, διατηρώντας την ηρεμία στην τάξη ώστε να μην έρχονται σε δύσκολη θέση οι συμμαθητές του. Γενικότερα, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αποφεύγανε να εμπλακούν ρυθμιστικά στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, παρακολουθώντας απρόσκοπτα τη διεξαγωγή της, ώστε να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να αυτορυθμιστούν και να διευθετήσουν αποτελεσματικά τις μεταξύ τους επικοινωνιακές σχέσεις. Επίσης, από τις εκφράσεις του προσώπου των συμμετεχόντων στην έρευνα, παιδιών και εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε η θετική συναισθηματική τους διάθεση κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

Η τάξη παρατήρησης φιλοξενούσε παιδιά 7, 8 και 9 ετών, τα οποία ήταν κατανεμημένα σε ομάδες των 3-4 παιδιών. Το σύστημα αυτό συνέβαλλε, κατά κάποιο τρόπο, στη δυνατότητα συνεργασιών μεταξύ των παιδιών. Τα μικρότερα παιδιά π.χ., όταν δυσκολεύονταν να ολοκληρώσουν την ορθογραφία τους, δεν ζητούσαν βοήθεια από τις δασκάλες αλλά από μεγαλύτερα παιδιά, πριν παρουσιάσουν το τελικό τους γραπτό κείμενο σε κάποια από τις δασκάλες. Γενικότερα, οι δασκάλες ενθάρρυναν τα παιδιά να απαντούν σε απορίες των συμμαθητών τους, αντί να δίνουν αυτές τις απαντήσεις.

Η οργάνωση της τάξης ήταν τέτοια που ευνοούσε την συμμετοχή των παιδιών, χωρίς να χρειάζονται διαρκώς τη βοήθεια ή την άδεια των εκπαιδευτικών. Τα παιδιά είχαν δυνατότητα επιλογής για το έδρανο στο οποίο επιθυμούσαν να καθίσουν και δίπλα στο παιδί που επιθυμούσαν. Έτσι, καθώς μετακινούνταν συχνά, είχαν τη δυνατότητα να καθίσουν και να συνεργαστούν, σταδιακά, με όλα τα παιδιά της τάξης.

Τα απαραίτητα υλικά για κάθε διδασκαλία ήταν επαρκή και βρίσκονταν στη διάθεση των μαθητών, οι οποίοι τα έπαιρναν και τα χρησιμοποιούσαν χωρίς να τα ζητούν διακόπτοντας τη ροή των διδακτικών δραστηριοτήτων. Εξάλλου, η ευρυχωρία της αίθουσας επέτρεπε στα παιδιά να κινούνται άνετα και να αυτοεκφράζονται χωρίς να ενοχλούν.

Επίσης, εντυπωσιακή υπήρξε η κατανομή και διαχείριση του ενιαίου διδακτικού χρόνου. Ουσιαστικά, κάθε διδακτική δραστηριότητα είχε δίωρη διάρκεια, δηλαδή εκατόν είκοσι (120) λεπτά. Από αυτό το χρόνο, η εργασία με το σύνολο των παιδιών της τάξης ήταν ογδόντα (80) λεπτά και μόλις για σαράντα (40) λεπτά η τάξη μοιραζόταν σε δυο τμήματα, αρχάριων και προχωρημένων ή μικρότερων και μεγαλύτερων παιδιών. Αν κάποιο από τα μεγαλύτερα παιδιά είχε ανάγκη να παρακολουθήσει

δραστηριότητα των μικρότερων παιδιών, υπήρχε δυνατότητα ένταξής του στο ίδιο τμήμα με αυτά. Π.χ. στα μαθηματικά, αν κάποιο από τα μεγαλύτερα παιδιά δεν είχε το γνωστικό υπόβαθρο να παρακολουθήσει το επίπεδο μαθηματικών για παιδιά της ηλικίας του, μπορούσε να παρακολουθήσει τα μαθηματικά στο τμήμα των αρχάριων μαθητών.

Θετική εντύπωση προκάλεσε, τέλος, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η προετοιμασία τους, ο συντονισμός και η εκπλήρωση του παιδαγωγικού τους ρόλου, ήταν αξιόλογη σε όλα τα επίπεδα. Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούσαν, υποστήριζαν, συμβούλευαν και επιτηρούσαν τη διδακτική διαδικασία, αποφεύγοντας την άμεση εμπλοκή τους, ιδιαίτερα σε όσες δραστηριότητες είχαν αναθέσει στα ίδια τα παιδιά να προετοιμαστούν είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι προκειμένου να τις παρουσιάσουν στην τάξη τους. Ας σημειωθεί ότι οι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί οφείλουν να στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά) και να έχουν εδραία την πεποίθηση ότι τα σχολεία πρέπει να αποτελούν φορείς κοινωνικής μεταρρύθμισης, προωθώντας πάντα την ισότητα και προετοιμάζοντας τους μαθητές προκειμένου, ως μελλοντικοί πολίτες, να ενταχθούν ομαλά και δημιουργικά σε μια δημοκρατική κοινωνία, όντας υπεύθυνοι και ενεργοί, με ενσυναίσθηση και διάθεση προσφοράς στην κοινωνία και τον άνθρωπο.

Ασφαλώς, στην όλη οργάνωση, υποστήριξη και υλοποίηση του προγράμματος σπουδών κάθε τάξης και της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, είχε θετική συμβολή ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος με τις γνώσεις και την εμπειρία που διέθετε, το ανοικτό μυαλό και το προοδευτικό πνεύμα που τον διακατείχε, παρείχε τη δυνατότητα στις εκπαιδευτικούς να ασκούν απρόσκοπτα τον παιδαγωγικό τους ρόλο αξιοποιώντας τις αρχές και τις μεθόδους της προοδευτικής εκπαίδευσης.

Σε σχέση με τη στάση του διευθυντή προς τους ερευνητές, αξιοσημείωτη υπήρξε η προθυμία του για συνεργασία, η υπέρμετρα επικοινωνιακή του στάση και η φιλική-συναδελφική του διάθεση, όχι μόνο κατά τη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε πριν την είσοδο στην αίθουσα διδασκαλίας και την έναρξη της παρατήρησης, αλλά και κατά τη συζήτηση που έγινε στο γραφείο του, μετά το πέρας της έρευνας, με αντικείμενο το feedback της όλης διαδικασίας και τις εντυπώσεις των ερευνητών από την παρατήρηση που είχαν ήδη πραγματοποιήσει στο σχολείο του. Μόνο ο συγκεκριμένος διευθυντής, από όσους ρωτήθηκαν, αποδέχτηκε πρόθυμα το αίτημα των ερευνητών για διεξαγωγή έρευνας παρατήρησης

στη σχολική του μονάδα, υπερβαίνοντας τις δυσκολίες της γραφειοκρατίας αλλά τηρώντας απαρέγκλιτα τα μέτρα ασφάλειας και ερευνητικής δεοντολογίας.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Διεθνής βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με την έρευνα στο πεδίο της προοδευτικής εκπαίδευσης έδειξε ότι αυτή εφαρμόζεται σήμερα μέσω μιας μαθητοκεντρικής, βιωματικής προσέγγισης που δίνει έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στην επίλυση προβλημάτων και στην κοινωνική υπευθυνότητα, κρατώντας μεγάλες αποστάσεις από την αποστήθιση, η οποία βρισκόταν για αιώνες στο επίκεντρο της παραδοσιακής/συντηρητικής διδασκαλίας και μάθησης (Tippett & Lee, 2019). Η μάθηση βάσει σχεδίων εργασίας, η ομαδο-συνεργατική μάθηση και η διαθεματικότητα αποτελούν βασικούς στόχους της προοδευτικής εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα. Επομένως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να λειτουργούν ως καθοδηγητές και διευκολυντές της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Η έρευνα στο πεδίο της ΠΕ επικεντρώνεται κυρίως σε τομείς όπως η μαθητοκεντρική μάθηση, η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, η καλλιέργεια της έννοιας της ισότητας, της δικαιοσύνης και ο ρόλος της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Εστιάζει, επίσης, στις διαδικασίες και πρακτικές ενίσχυσης της κριτικής σκέψης των παιδιών, της επίλυσης προβλημάτων που σχετίζονται με την καθημερινότητα και την ανάπτυξη ενεργών πολιτών, αξιοποιώντας παιδοκεντρικές, εμπειρικές και συνεργατικές μεθόδους μάθησης. Βασικό στόχο στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, στο οποίο καλλιεργείται η περιέργεια των μαθητών, η ανακαλυπτική τους διάθεση και τα προσωπικά τους βιώματα σε αντίθεση με την αποστήθιση, αποτελεί η προετοιμασία των μαθητών για ένταξή τους σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο με αίσθημα κοινωνικής δικαιοσύνης (Little & Ellison, 2015).

Καθώς οι επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν σε προοδευτικές αίθουσες διδασκαλίας υπερβαίνουν τις βαθμολογίες των τυποποιημένων εξετάσεων, έρευνες επισημαίνουν την σπουδαιότητα των προοδευτικών μεθόδων και των διδακτικών τους πρακτικών, εστιάζοντας σε βελτιώσεις στο επίπεδο δεξιοτήτων σκέψης, στις κοινωνικές συμπεριφορές και στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού (Sezgin, 2024). Σε συνάφεια με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθητών που δέχονται ΠΕ, οι έρευνες εστιάζουν στην

χρηματοδότηση των σχολείων, στην εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης με στόχο τη μεγαλύτερη επιτυχία και ευημερία των μαθητών (Kolb & Kolb, 2005).

Η φιλοσοφία της προοδευτικής εκπαίδευσης ευθυγραμμίζεται με την εμβάθυνση της μάθησης και την ανάπτυξη χρήσιμων δεξιοτήτων για τους πολίτες του 21ου αιώνα, όπως η προσαρμοστικότητα, η ανθεκτικότητα κ.π.ά. και στοχεύει στην ανάπτυξη συνειδητοποιημένων, δια βίου μαθητών που θα μπορούσαν ως ενεργοί πολίτες να συμβάλουν θετικά στη δημιουργία μιας κοινωνίας πιο δίκαιης και πιο παραγωγικής, όντας βασισμένη στην ατομική ευθύνη και την ιδιωτική πρωτοβουλία (Onyx et al., 2012).

Συμπεράσματα ερευνών στο πεδίο της ΠΕ διαπιστώνουν γενικά ότι οι προοδευτικές, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν έμφαση στη βιωματική, μαθητοκεντρική και διερευνητική μάθηση, είναι αποτελεσματικές στην βαθύτερη κατανόηση δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως π.χ. η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η δημιουργικότητα καθώς και στη δημιουργία ισχυρής αίσθησης της κοινωνικής ευθύνης έναντι των δημοκρατικών θεσμών (Benefiel & Lee, 2019).

Οι επικριτές της προοδευτικής εκπαίδευσης εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με την έλλειψη αυστηρότητας κατά τη διδακτική διαδικασία ή την αποφυγή του παραδοσιακού ακαδημαϊκού περιεχομένου στα διδασκόμενα μαθήματα. Ωστόσο, οι ερευνητές συχνά υπογραμμίζουν την ικανότητα της προοδευτικής εκπαίδευσης να βελτιώνει τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων που ανήκουν στις κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή και την προσαρμογή στις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, διαμορφώνοντας ένα ευχάριστο, ήρεμο και δημοκρατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Koç, 2025).

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει, μέσα από τις παρατηρήσεις και τις παρακάτω συμπερασματικές της επισημάνσεις, ανάλογα ζητήματα σε σχέση με αυτά στα οποία εστιάζουν οι σύγχρονες έρευνες που διεξάγονται στο πεδίο της προοδευτικής εκπαίδευσης.

Συμπερασματικές επισημάνσεις

Όπως προαναφέρθηκε, η ΠΕ είναι μαθητοκεντρική και εδράζεται περισσότερο στην εμπειρική μάθηση, η οποία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη

των ικανοτήτων κάθε παιδιού, αξιοποιώντας δραστηριότητες που συνδέονται με τα ενδιαφέροντά του. Στο πλαίσιο εφαρμογής της ΠΕ προάγεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών και η βιωματική μάθηση που βασίζεται στη διερεύνηση και την ανακάλυψη, αξιοποιώντας τη φυσική περιέργεια των παιδιών, η οποία προδιαθέτει στη μάθηση. Στην προοδευτική τάξη, τα ενδιαφέροντα και τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών, βρίσκονται σε προτεραιότητα. Συνεπώς, σε προτεραιότητα βρίσκεται και η διαμόρφωση ενός ομαδο-συνεργατικού και διερευνητικού περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν βιωματικά, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη, παράλληλα με τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Επίσης, στην ΠΕ καλλιεργείται το δημοκρατικό/προοδευτικό στυλ και προάγεται η συμμετρική επικοινωνία έναντι της στρατηγικής, δηλαδή επικρατεί η πειθώ έναντι της επιβολής της αντίθετης ή διαφορετικής άποψης (Lane, 2025). Το συγκεκριμένο στυλ επικοινωνίας –όπως προαναφέρθηκε- ενισχύει τη συναισθηματική οικειότητα μεταξύ των συνομιλητών και ενθαρρύνει μια πιο αυθόρμητη ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ τους, η οποία οδηγεί στην ανάπτυξη καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων που αποτελούν τη βάση συνεργασιών, αντιμετώπισης αρνητικών καταστάσεων, αποφυγής συγκρούσεων κ.λπ.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και συγκρίνοντάς τα με τις διαπιστώσεις των παρατηρήσεών μας, θα μπορούσαμε να προβούμε στη διατύπωση των ακόλουθων συμπερασματικών επισημάνσεων αντί συμπερασμάτων, δεδομένου ότι μια δίωρη μόνο παρατήρηση δύσκολα θα μπορούσε να οδηγήσει με ασφάλεια σε αξιόπιστα συμπεράσματα:

1. Αρχές του μαθητοκεντρισμού, όπως η ελευθερία κινήσεων των παιδιών μέσα στην αίθουσα, η ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία σκέψεων, απόψεων, αναγκών, ενδιαφερόντων κ.ά., υπήρξαν έκδηλα καθόλη τη διάρκεια της παρατήρησης.
2. Η δυνατότητα των παιδιών να αυτενεργούν, να αυτορυθμίζονται, να συνεργάζονται και να υποστηρίζονται μεταξύ τους, χωρίς την απρόσκλητη παρέμβαση εκπαιδευτικών, υπήρξε αξιοσημείωτη, όπως και η ορθή διαχείριση του διδακτικού χρόνου.
3. Η προσπάθεια των παιδιών να υλοποιούν αυτόνομα δραστηριότητες και εργασίες που τους είχαν ανατεθεί και να τις παρουσιάζουν στην τάξη, δηλαδή να συμμετέχουν ενεργά στη διδακτική διαδικασία, δηλώνει τη δυνατότητά τους να εκπαιδεύονται στο πλαίσιο της βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης, αξιοποιώντας τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους.

4. Από τις εκφράσεις του προσώπου, τον τόνο και την ένταση της φωνής όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα, παιδιών και εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε η θετική συναισθηματική τους διάθεση κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, γεγονός το οποίο συνάδει με τους στόχους ενός προοδευτικού σχολείου.
5. Η οργάνωση του χώρου, του εκπαιδευτικού υλικού και των διδακτικών δραστηριοτήτων, αποτέλεσαν θεμελιώδη στοιχεία απρόσκοπτης υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου, παρέχοντας σε αυτό στοιχεία ποιότητας και μαθησιακής αποτελεσματικότητας.
6. Η στάση των εκπαιδευτικών στην τήρηση των ορίων του υποστηρικτικού και εποπτικού τους ρόλου, στην κατανομή του χρόνου και το στυλ επικοινωνίας με στόχο τη διατήρηση του ήρεμου κλίματος μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, υπήρξε πράγματι εντυπωσιακή, όπως, επίσης, η μεταξύ τους συνεργασία και η συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου.

Από τις παραπάνω συμπερασματικές επισημάνσεις καθίσταται σαφές ότι η διδασκαλία και η μάθηση σε μια προοδευτική αίθουσα διδασκαλίας, η οποία βρίσκεται σε μια σχολική μονάδα που υλοποιεί πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στις αρχές, τις μεθόδους και τις πρακτικές της ΠΕ, όπως έχουν διατυπωθεί και εφαρμοστεί διαχρονικά –πράγμα όχι τόσο σύνηθες στην εποχή μας καθώς η παγκοσμιοποίηση προϋποθέτει και επιβάλλει τις δικές της εκπαιδευτικές και διδακτικές νόρμες- τηρούνται απαρέγκλιτα και αποτελεσματικά, ιδιαίτερα ως προς την αντιμετώπιση της σύγχρονης μάστιγας της διαχείρισης της σχολικής τάξης και την τήρηση της πειθαρχίας σε αυτήν. Είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακό το γεγονός ότι στην τάξη παρατήρησης της παρούσας έρευνας τέτοιο ζήτημα δεν υπήρξε.

Συνεπώς, αν η ΠΕ απαλλάσσει τα παιδιά από την πίεση του χρόνου, από το άγχος της αριστείας, από την καταπίεση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος, της διδακτέας ύλης και των απαιτητικών γονέων που διεκδικούν ρόλο αυστηρών δασκάλων στο σπίτι, ενώ παράλληλα επιτρέπει και καλλιεργεί την ελεύθερη έκφραση, την ισότιμη επικοινωνία, την βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση σε συνάφεια με τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους που αναπτύσσονται σταδιακά μέσα σε ένα ήρεμο μαθησιακό περιβάλλον, τότε η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου πρέπει σήμερα να θεωρείται δεδομένη σε μια προοδευτική αίθουσα διδασκαλίας.

Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, το σύγχρονο σχολικό περιβάλλον δεν μπορεί παρά να είναι εφάμιλλο με αυτό που οραματίστηκαν οι υπέρμαχοι της προοδευτικής αγωγής επί δεκαετίες και οι μεγάλοι παιδαγωγοί, παρά τα εμπόδια και τις αντιδράσεις που κατά καιρούς εμφανίζονται. Τα σχολεία στα οποία υλοποιείται η εκπαίδευση με προοδευτικό πρόσημο αποτελούν σήμερα σχολεία ελευθερίας και χαράς για τα παιδιά και όχι σχολεία άγχους και καταπίεσης. Αποτελούν πυλώνες συνεργασίας και δημοκρατίας, σχολεία πηγαίας και όχι καταναγκαστικής αριστείας, με ότι αυτό συνεπάγεται για την ψυχική, πνευματική και σωματική υγεία των παιδιών, σε μια εποχή που παρατηρείται αύξηση των παιδιών με ποικίλες μαθησιακές δυσκολίες, ψυχικές και νοητικές διαταραχές που εκδηλώνονται συχνά με αρνητισμό για τη μάθηση, με επιθετικότητα ή με ενδοσχολική και εξωσχολική βία, συχνά ακραίας μορφής. Τέτοια σχολεία θα μπορούσαν να αποτελέσουν πρότυπο και για τα σχολεία της Ελλάδας στο παρόν και στο μέλλον.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Benefiel, M., & Lee, B. K. (2019). *The Soul of Higher Education: Contemplative Pedagogy, Research and Institutional Life for the Twenty-First Century.* Information Age Publishing**.**

Berends, R. (2023). *Helen Parkhurst: Founder of the Dalton Plan*. Leonon Media.

Burk, C., Cunningham, P., & Hoare, L. (2022). *Education through the Arts for Well-Being and Community: The Vision and Legacy of Sir Alec Clegg*. Routledge.

Chowdhury, A., Roy, S. K., & Mete, J. (2019). *Educational Research Methodology*. Kunal Books.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education.* Routledge.

Daniels, H., & Bizar, M. (1998). *Methods that Matter*. Routledge.

Dewey, J. (2019). *The Principles of Education We Lack In.* Musaicum Books.

Ekman, P., & Friesen, W. (2015). *Unmasking the face. A guide to recognizing emotions from facial expressions.* Malor Books.

Evans, R. W. (2020). *Fear and Schooling: Understanding the Troubled History of Progressive Education*. Routledge.

Fröbel, F. (2024). *Where Children Grow: Wisdom for Raising Resilient Humans from the Inventor of Kindergarten*. Edited by Mathis, M. Plough Publishing House.

Göbel, N. (2025). *The History of Waldorf Education Worldwide (1945-2019)*. Waldorf Publications.

Gray, C., & MacBlain, S. (2015). *Learning Theories in Childhood*. SAGE Publications Ltd.

Hess, J. A. (2025). Communication Education: A Historical Illumination of Contemporary Issues in Communication Pedagogy. In D. D. Sellnow & M. G. Strawser (Eds.), *Teaching Communication*, vol. I, *Foundations* (pp. 1-36). Cognella Academic Publishing.

Howlett, J. (2018). *Progressive Education. A Critical Introduction.* Bloomsbury.

Joyce, B., & Calhoun, E. (2024). *Models of Teaching*. Routledge.

Koç, S. (2025). What do Teachers Think about Critical Thinking? *International Journal of Progressive Education, 21*(2), 29-42.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, *4*(2), 193-212. https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566

Lafer, S. (2022). *Progressive Education for Democratic Society*. Peter Lang Publishing.

Lane, D. R. (2025). Historical Trends in Instructional Communication Research. In D. D. Sellnow & M. G. Strawser (Eds.), *Teaching Communication*, vol. I, *Foundations* (pp. 37-56). Cognella Academic Publishing.

Little, T. (2013). 21st Century Learning and Progressive Education: An Intersection. *International Journal of Progressive Education, 9*(1), 84-96.

Little, T., & Ellison, K. (2015). *Loving Learning: How Progressive Education Can Save America's Schools.* W. W. Norton & Company.

Mayes, E. (2025). *The Politics of Voice in Education. Reforming Schools after Deleuze and Guattari.* Edinburg University Press.

Moretti, E. (2022). *The Best Weapon for Peace: Maria Montessori, Education, and Children's Rights*. University of Wisconsin Press.

Mukherji, P., & Albon, D. (2022). *Research Methods in Early Childhood. An Introductory Guide.* SAGE.

Nelson, S. (2016). *First, Do No Harm: Progressive Education in a Time of Existential Risk*. Garn Press.

Onyx, J., Kenny, S., & Brown, K. (2012). Active Citizenship: An Empirical Investigation. *Social Policy and Society, 11*(01), 55-66. https://doi.org/10.1017/S1474746411000406

Palaiologou, I. (2019). *Child Observation: A Guide for Students of Early Childhood.* Sage.

Reble, A. (2018). Ιστορία της Παιδαγωγικής (Μτφ. Θ. Χατζηστεφανίδης & Σ. Θ. Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη). Παπαδήμας.

Semel, S. F., & Sadovnik, A. R. (2005, Eds.). «Schools of *Tomorrow», Schools of Today: What Happened to Progressive Education*. Peter Lang Publishing Inc.

Sezgin, E. (2024). Investigation of Teachers' Views on Classroom Practices to Support Children's Self-Regulation Skills. *International Journal of Progressive Education, 21*(2), 22-39. https://doi.org/10.29329/ijpe.2024.657.2

Stamatis, P. J. & Nikolaou, E. N. (2020). *Communication and Mental Health Promotion in Early Childhood Education*. Nova Science Publishers.

Strawser, M. G., & Atkinson, J. (2025). Instructional Strategies. In D. D. Sellnow & M. G. Strawser (Eds.), *Teaching Communication* (vol. I), *Foundations* (pp. 57-92). Cognella Academic Publishing.

Tippett, T. P., & Lee, J. J. (2019). Looking Back to Move Forward: Understanding Progressive Education in the 21st Century. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 79-96. DOI: 10.57186/jalhe_2019_v8a5p79-97

Tisdall, L. (2019). *A progressive education? How childhood changed in mid-twentieth-century English and Wels schools*. Manchester University Press.

Urban, W. J., Wagoner, J. L. Jr, & Gaither, M. (2019). *American Education: A History*. Routledge.

Villamarin, A. (2023). *The Progressive Classroom: Unlocking the potential of learning for the future.* Clever Fox Publishing.

Warlow, A. (2024). *Education through the Ages: Teaching and Learning from 2500 BC to the Present*. Troubador Publishing.

Wasmuth, H. (2021). *Fröbel's Pedagogy of Kindergarten and Play*. Routledge.

Webb, L., & Metha, A. (2016). *Foundations of American Education*. Pearson.

Yamasaki, Y., & Kuno, H. (2018). *Educational Progressivism, Cultural Encounters and Reform in Japan.* Rutledge.

Σταμάτης, Π. Ι. (2013). Επικοινωνία στην Εκπαίδευση. Διάδραση.

Καινοτόμες δράσεις και νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση: βιωματικές προσεγγίσεις και δυνατότητες διαθεματικών προεκτάσεων των φιλολογικών μαθημάτων

Αθηνά Χρόνη
Αρχαιολόγος-Ιστορικός Τέχνης Ε.Κ.Π.Α.-MSc ΠΑ.ΠΕΙ.
-Διδάκτωρ Ε.Μ.Π.-Μεταδιδάκτωρ Ε.Μ.Π. δις,
Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού-
Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας-26ο
Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών Μαράσλειο
athina.chroni@gmail.com

Περίληψη

Η υποχώρηση των ανθρωπιστικών σπουδών στις επιλογές των μαθητών και μαθητριών σήμερα, λόγω της επικρατούσας πρόσληψης αυτών ως θεματικών αντικειμένων απαρχαιωμένων και αποκομμένων από την σύγχρονη πραγματικότητα, σε συνδυασμό με τη σταδιακή σύνθλιψή τους από την αυξημένη ελκυστικότητα των ψηφιακών τεχνολογιών, ιδιαιτέρως στους εφήβους, έχει, πλέον, καταστήσει επιτακτική την ανάγκη επανεκκίνησης και ανάληψης δράσης.

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του ελληνικού προγράμματος σπουδών της εκπαιδευτικής βαθμίδας του Γυμνασίου, παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες ανάπτυξης βιωματικών δραστηριοτήτων καθώς και διαθεματικών προεκτάσεων κατά τη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές και μαθήτριες τον ισοβαρή χαρακτήρα όλων των θεματικών αντικειμένων και να διευκολυνθούν στην πρόσληψη και αφομοίωση της νέας πληροφορίας και δημιουργική ενσωμάτωσή της στο γνωστικό τους απόθεμα.

Στο ανωτέρω πλαίσιο προτείνονται βιωματικές προσεγγίσεις των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της εφαρμογής καινοτόμων δράσεων στην κατεύθυνση της συνεργατικής και διαδραστικής μάθησης, μέσω της ανάπτυξης παιχνιδιών ρόλων εντός της σχολικής αίθουσας κατά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ολοκληρωμένου θεατρικού δρώμενου με τη συγκρότηση διατμηματικής θεατρικής ομάδας, καθώς και

διαθεματικών προεκτάσεων σε διαφορετικά θεματικά πεδία, όπως η διασύνδεση του διδακτικού αντικειμένου της αρχαίας ελληνικής γραμματείας με σύγχρονες μορφές τέχνης, συγκεκριμένα τις εικονογραφημένες ιστορίες και τον συνδυασμό σεναρίου και σχεδίου-ζωγραφικής ή της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας με θέματα προστασίας του περιβάλλοντος, επιδιώκοντας τη βελτίωση του βαθμού ενεργού πολιτειότητας.

Επιπλέον, αξιοποιώντας την παροχή του διαδραστικού πίνακα στη σχολική αίθουσα, αναδεικνύεται η αξιοποίηση διαδικτυακών εικονικών μουσείων, προσβλέποντας στην εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών μας με θέματα πολιτισμού, μέσω των νέων τεχνολογιών, ιδιαιτέρως προσφιλών στη νέα γενιά. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας και νεοελληνικής λογοτεχνίας, σε συνδυασμό με την επεξεργασία επιλεγμένων κειμένων από τα διδασκόμενα βιβλία των αντιστοίχων γνωστικών πεδίων, υπό την προοπτική να προκύψει ένας κοινός τόπος όπου θα συναντώνται δημιουργικά το φυσικό με το ψηφιακό, η γραφή με το πληκτρολόγιο. Προτείνεται δε, ο συνδυασμός της προπεριγραφείσας διαδικασίας με περαιτέρω δραστηριότητα, όπως ανάθεση χειρόγραφων εργασιών με αναζήτηση πληροφορίας σε σχολικά βιβλία διαφορετικών θεματικών περιοχών, ανάθεση ζωγραφικών συνθέσεων, καθώς και υλοποίηση οργανωμένης περιήγησης στον τόπο/φυσικό χώρο που διαχειρίστηκαν οι μαθητές ψηφιακά, προκειμένου να συνδεθεί το άυλο-ψηφιακό με το υλικό-φυσικό. Επιπρόσθετη παράμετρος, η ανάδειξη των εννοιών των ανοικτών δεδομένων, καθώς και της συμμετοχικότητας και συμπερίληψης του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου μέσω πληθοποριστικών διαδικασιών.

Διά του παρόντος άρθρου προτείνονται, ως καλές πρακτικές, συγκεκριμένες περιπτώσεις επιτυχούς πιλοτικής εφαρμογής καινοτόμων δράσεων στο πεδίο των φιλολογικών μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατόπιν της υλοποίησής τους στο 26ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών Μαράσλειο, συμπεριλαμβανομένης και της ανάπτυξης συνεργασίας με άλλους φορείς και την εν συνεχεία διοργάνωση σχετικών επιμορφωτικών βιωματικών εργαστηρίων.

Τελικοί στόχοι, η βιωματική, γόνιμη πρόσληψη της παρεχόμενης πληροφορίας, η εμβάθυνση σε θέματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, ο ενεργός συμμετοχικός ρόλος των μαθητών και μαθητριών στη σχολική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία, η καλλιέργεια της έννοιας της συνεργασίας, της αποδοχής, της συμπερίληψης, της ενσυναίσθησης, της βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων και, βέβαια, της «συμφιλίωσης» των παιδιών μας με τους απαιτητικούς ρυθμούς του προγράμματος

σπουδών. Το σύνολο των ανωτέρω εντασσόμενων στην επιδίωξη κατανόησης των εννοιών του υλικού και άυλου πολιτισμού και τον μετασχηματισμό του σχολείου σε Αειφόρο Σχολείο με απώτερο στόχο την επίτευξη των 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης, του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (17 ΣΒΑ-ΙΕΠ).

Λέξεις-κλειδιά: Καινότομος δράση, Βιωματική μάθηση, Καλές πρακτικές, Νέες τεχνολογίες, Πολιτισμική κληρονομιά, Παιχνίδια σοβαρού σκοπού – παιχνίδια ρόλων, Θεατρικό δρώμενο, Εικονικό μουσείο, Πληθοπορισμός, Ανοικτά δεδομένα, Συμπερίληψη, Αειφόρο Σχολείο, 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης, Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

Abstract

The decline of humanities in the choices of students today, due to the prevailing perception of humanities as subjects obsolete and detached from modern reality, combined with their gradual crushing by the increased attractiveness of digital technologies, especially to adolescents, has now made it imperative to restart and take action.

The multidimensional nature of the Greek curriculum of the educational level of Gymnasium provides multiple opportunities for the development of experiential activities as well as interdisciplinary extensions during the processing of the educational process, in order for students to understand the equal nature of all thematic subjects and to facilitate the reception and assimilation of new information and its creative integration into their cognitive reserve.

In the above context, experiential approaches to philological courses are proposed through the implementation of innovative actions in the direction of collaborative and interactive learning, through the development of role-playing games within the classroom during the development of the educational process, an integrated theatrical event with the formation of an interdepartmental theater group, as well as interdisciplinary extensions in different thematic fields, such as the interconnection of the teaching subject of ancient Greek literature with contemporary forms of art, namely illustrated stories and the combination of script and drawing-painting or modern Greek language and literature with environmental protection issues, seeking to improve the degree of active citizenship.

In addition, utilizing the provision of the interactive whiteboard in the classroom, the use of online virtual museums is highlighted, looking forward to familiarizing our students with cultural issues, through new technologies, particularly dear to the new generation. In particular, in the context of the teaching of Modern Greek Language and Modern Greek Literature, in combination with the processing of selected texts from the taught books of the respective fields of knowledge, with the prospect of creating a common ground where the physical and the digital, writing and the keyboard will creatively meet. It is proposed to combine the above-described process with further activity, such as assignment of handwritten assignments in search of information in textbooks of different thematic areas, assignment of painting compositions, as well as implementation of an organized tour of the place/physical space managed by the students digitally, in order to connect the intangible-digital with the material-physical. An additional parameter is the emergence of the concepts of open data, as well as the participation and inclusion of the wider society through crowdsourcing processes.

This article proposes, as good practices, specific cases of successful pilot implementation of innovative actions in the field of philological courses of Secondary Education following their implementation at the 26th Experimental Gymnasium of Athens Maraslio, including the development of cooperation with other institutions and the subsequent organization of relevant experiential training workshops.

The final goals are the experiential, fruitful reception of the information provided, the deepening of environmental awareness, the active participatory role of students in the school community and the wider society, the cultivation of the concept of cooperation, acceptance, inclusion, empathy, the improvement of interpersonal relationships and, of course, the "reconciliation" of our children with the demanding rhythms of the curriculum. All of the above are part of the pursuit of understanding the concepts of tangible and intangible culture and the transformation of the school into a Sustainable School with the ultimate goal of achieving the 17 Sustainable Development Goals of the United Nations (17 SDG-IEP).

Keywords: Innovative action, Experiential learning, Good practices, New technologies, Cultural heritage, Serious purpose games – role-playing, Theatrical event, Virtual museum, Crowdsourcing, Open data, Inclusion, Sustainable School, 17 Sustainable Development Goals, United Nations

Πολιτιστική κληρονομιά – Ψηφιακή τεχνολογία – Μέσα κοινωνικής δικτύωσης – Νέα γενιά

Η πολιτιστική κληρονομιά, ως το πολιτισμικό αποτύπωμα της μακραίωνης πορείας του ανθρώπου, διαμορφώνει τη συλλογική μας μνήμη. Ξεπερνώντας τοπικές πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, γίνεται ο «κοινός τόπος» που μας φέρνει κοντά. Είναι, δε, κατανοητό ότι καθετί σημαντικό δεν είναι απαραιτήτως μετρήσιμο, ενώ καθετί μετρήσιμο δεν απαραιτήτως σημαντικό. Η πολιτιστική κληρονομιά, αν και μη μετρήσιμη, διαδραματίζει ωστόσο ουσιαστικό ρόλο στην επικοινωνία των ανθρώπων, στην κοινωνική ένταξη, καθώς και στην οικονομική αναγέννηση. (Χρόνη, 2024 ˙Χρόνη & Μεγαλοοικονόμου, 2023 ˙Χρόνη, 2022 ˙ Χρόνη, 2019).

Στο προαναφερθέν πλαίσιο, η αξιοποίηση καινοτόμων δράσεων στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου, ιδιαιτέρως στην Α΄ Τάξη, η οποία αποτελεί μεταβατική διαδικασία, σηματοδοτώντας το πέρασμα του ατόμου από την παιδική στην εφηβική ηλικία, ειδικότερα καινοτόμων δράσεων που να ενσωματώνουν την ψηφιακή τεχνολογία και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην κατεύθυνση της εξοικείωσης των νεαρών μαθητών και μαθητριών με θέματα που άπτονται του ευρύτερου πεδίου του πολιτισμού και της βελτίωσης του βαθμού πρόσληψης της πολιτισμικής πληροφορίας και των φιλολογικών μαθημάτων, πιθανότατα αποτελεί έναν από τους πλέον δόκιμους διαύλους επικοινωνίας με τη νέα γενιά.

Σε αυτή την κατεύθυνση, η εμπειρία του κλάδου των μουσείων, όπως προέκυψε με αφορμή την πανδημία του πρόσφατου παρελθόντος, αποτελεί αξιόπιστο δείκτη επιτυχών αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, η πανδημία COVID-19 αναδείχθηκε ως ο μεγάλος ψηφιακός επιταχυντής: η ψηφιακή καινοτομία διαδραμάτισε βασικό ρόλο ώστε πολλά πολιτιστικά ιδρύματα να παραμείνουν ενεργά κατά τη διάρκεια των καταστάσεων εγκλεισμού σε εθνικό επίπεδο (lockdowns). Ως πολιτιστικοί διαχειριστές, αυτά τα ιδρύματα ανέλαβαν ένα νέο ρόλο και απευθύνθηκαν σε ένα κοινό που αναζητούσε σύνδεση, κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ευκαιρίες ενώ βρισκόταν σε απομόνωση. Το πέτυχαν αυτό ενώ διαφαίνονταν απειλές για άδειες απουσίας και διακοπή λειτουργίας. Επιπλέον, τα μουσεία ανέλαβαν δημόσια δέσμευση: ο πολιτισμός υποστηρίζει την ευημερία παρέχοντας δημόσια αγαθά, χτίζοντας κοινότητα, ενισχύοντας την κοινωνικοποίηση και δίνοντας πλαίσιο στις εμπειρίες που έχουμε βιώσει. Η Αναφορά του έτους 2020 της Heritage Alliance, με τίτλο Heritage, Health and Wellbeing, επιβεβαιώνει ότι οι οργανισμοί πολιτιστικής κλη-

ρονομιάς υποστηρίζουν τη σωματική και ψυχική υγεία, δημιουργούν κοινοτική συνοχή και διδάσκουν νέες δεξιότητες σε άτομα που διατρέχουν κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού. Σε σύγκριση, δε, με την έρευνα που προηγήθηκε, με τίτλο State of Digital Transformation του έτους 2016, το ποσοστό των ερωτηθέντων σε ρόλους επιμελητείας και διαχείρισης ψηφιακών πληροφοριών αυξήθηκε το 2020, ενώ όσοι αυτοπροσδιορίζονται σε ρόλους ανώτερων στελεχών μειώθηκε. (Χρόνη, 2021 · Culture at a crossroads, 2020).

Δεδομένου λοιπόν ότι σήμερα ο άνθρωπος, ήδη από πολύ πρώιμη ηλικία αποκτά υψηλότατη εξοικείωση με τις ηλεκτρονικές συσκευές και την έννοια του ψηφιακού, οδηγώντας στην ανάδυση του όρου digital native, (Χρόνη & Μεγαλοοικονόμου. 2023) γίνεται απολύτως κατανοητό ότι η επιλογή προσέγγισης της νέας γενιάς μέσα από προσφιλή της μονοπάτια, δύναται να αποτιμηθεί ως εξαιρετικά δόκιμη, υπό την απαραίτητη, βέβαια, προϋπόθεση της διαρκούς διατήρησης των ισορροπιών, ενσωματώνοντας και αξιοποιώντας αδιαλείπτως εκπαιδευτικές μεθόδους που βασίζονται στη διά ζώσης συνεργασία και επικοινωνία, λαμβάνοντας υπ΄ όψιν ότι δεν υφίσταται υποκατάστατο που να καλύπτει πλήρως τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της ανθρώπινης επαφής και διάδρασης στον φυσικό χώρο. Επιπλέον, η χρήση του φυσικού βιβλίου ενεργοποιεί και καλλιεργεί διαφορετικές δεξιότητες του ανθρώπου: κίνηση, γραφή, μεγαλύτερος χρόνος επεξεργασίας της προσλαμβανόμενης πληροφορίας, κριτική σκέψη. (Χρόνη & Μεγαλοοικονόμου. 2023 · Chroni, 2023-a · Associated Press in Stockholm, 2023 · Karolinska Institutet. 2023 · Wiley & Rapp, 2021 · Swain, 2018 · Borek et al., 2016 · Aguilar et al., 2013 · UNICEF Education Kit Handbook · Progress in International Reading Literacy Study).

Ελληνικό πρόγραμμα σπουδών και διαθεματικές προεκτάσεις

Σύμφωνα με τον Σ. Αλαχιώτη, Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, "η δυναμική του εκπαιδευτικού συστήματος αναμφίβολα συναρτάται από τις δυνατότητες συνεχούς προσαρμογής του, η οποία προσδιορίζεται από την αμφίδρομη σχέση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής πραγματικότητας, καθιστώντας έτσι επιτακτική την ανάγκη διαμόρφωσης ενός ισχυρού σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, ικανού να συμβάλλει στην αρμονική ένταξη του μαθητή στην κοινωνία. Σε αυτό λοιπόν το πλαίσιο, το σχολείο πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, βιωματικό και δημιουργικό με όλους τους συντελεστές του (διδάσκοντες και διδασκομένους) συμμέτοχους, χώρος μάθησης, χαράς και ζωής και όχι μόνο

στερεότυπης διδασκαλίας. Υπό αυτή την προοπτική το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επεξεργάσθηκε τη σύνταξη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), εισάγοντας τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, προωθώντας τη διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων μέσα από τις κατάλληλες προεκτάσεις των διδασκόμενων θεμάτων." (Αλαχιώτης, 2002)

Στην Ελλάδα, το υφιστάμενο πρόγραμμα σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διατηρεί πολυδιάστατο χαρακτήρα, καλύπτοντας πολλαπλά γνωστικά αντικείμενα προκειμένου ο διδασκόμενος να αποκτά σφαιρική μόρφωση και, ταυτόχρονα, να ανακαλύπτει προσωπικές προτιμήσεις και δεξιότητες. Δεδομένου, δε, ότι σήμερα επικρατεί η διεπιστημονικότητα ως βασική συνιστώσα της εξέλιξης της γνώσης και των επιστημών, καθίσταται απολύτως κατανοητή η ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών και μαθητριών με την τρέχουσα επιστημονική, επαγγελματική και κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και της κατανόησης από πλευράς τους ότι τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα αλληλοσυμπληρώνεται και είναι, αδιαμφισβήτητα, ισοβαρή (Εικ. 1α, 1β).

Εικόνα 1α:
Σχολικά εγχειρίδια διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων Α΄ Γυμνασίου του ελληνικού προγράμματος σπουδών σχολικού έτους 2025-2026 – Δυνατότητες διαθεματικών προεκτάσεων.

Εικόνα 1β:
Ομήρου Οδύσσεια, Νο 229, Κλασσικά Εικονογραφημένα, Εκδόσεις Ατλαντίς, Π. Δέλτα. Τρελαντώνης και Α. Χρόνη, Εικονικά Μουσεία Ιωαννίνων και Σύρου.

Λαμβάνοντας επιπλέον υπ΄ όψιν ότι σύμφωνα με μία από τις βασικές αρχές του εποικοδομητισμού, η μάθηση απορρέει από την οικοδόμηση γνωστικών δομών μέσω της απόκτησης εμπειριών και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, (Χρόνη & Μεγαλοοικονόμου, 2023 ˙Kafai & Resnick, 1996) η βιωματική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας

αποτελεί, αναπόφευκτα, κυρίαρχη επιλογή. (Swain, 2018˙ Wiley & Rapp, 2021˙ UNESCO, 2023˙ James, 2023˙ Karolinska Institutet˙ Borek et al., 2016˙ Fails & Kelton, 2016) Ως εκ των ανωτέρω, προτείνονται διαφοροποιημένα πλαίσια διδασκαλίας, αξιοποιώντας καινοτόμα διδακτικά μέσα, καθώς και σύγχρονες τεχνικές και μεθοδολογίες, είτε στο πλαίσιο του τρέχοντος προγράμματος σπουδών είτε επιπλέον του τρέχοντος προγράμματος σπουδών (Προγράμματα Καινοτόμων Δράσεων, Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, Όμιλοι Αριστείας), όπως σχεδιάστηκαν, αναπτύχθηκαν και υλοποιήθηκαν από τη συγγράφουσα το παρόν, εντός της σχολικής μονάδας του 26ου Πειραματικού Γυμνασίου Αθηνών Μαρασλείου, αξιοποιώντας το ευέλικτο πλαίσιο εργασίας για την ανάπτυξη πιλοτικών εφαρμογών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εκπληρώνοντας τις στοχεύσεις του συγκεκριμένου δικτύου σχολικών μονάδων, στην κατεύθυνση της εξέλιξης της επιστήμης της Παιδαγωγικής, εντός πραγματικών δεδομένων χρόνου (διάρκεια σχολικού έτους), τόπου (σχολική μονάδα) και συντελεστών (διδάσκοντες και διδασκόμενοι).

Ειδικότερα προτείνονται καινοτόμες μαθησιακές διαδικασίες, με την εφαρμογή των οποίων δύνανται να διασταυρωθούν δημιουργικά οι τομείς των θεωρητικών και θετικών επιστημών, ειδικότερα οι τομείς των φιλολογικών μαθημάτων, των νέων τεχνολογιών, της θεατρικής αγωγής, των σύγχρονων μορφών τέχνης και της πολιτιστικής κληρονομιάς στην εκπαίδευση, όπως είναι η περίπτωση των διαφορετικών μορφών απόδοσης κειμένων, για παράδειγμα οι εικονογραφημένες ιστορίες (graphic novels), των διαδικασιών δραματοποίησης για παράδειγμα το παιχνίδι ρόλων, καθώς και των εικονικών μουσείων και των ψηφιακών πολιτιστικών διαδρομών. Βασική παράμετρος του σχεδιασμού η συμπερίληψη όλων των μελών της μαθητικής κοινότητας, εν προκειμένω του σχολικού τμήματος εντός του οποίου αναπτύσσεται η προτεινόμενη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ξεπερνώντας πιθανά εμπόδια ανακύπτοντα είτε λόγω πολυγλωσσίας είτε λόγω μαθησιακών δυσκολιών.

Βιωματικές προσεγγίσεις φιλολογικών μαθημάτων – Ο απτός κόσμος (υλικό) - Καλές πρακτικές – Πιλοτική εφαρμογή καινοτόμων δράσεων

Από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της σημερινής εποχής είναι η επανάκτηση της σχέσης με το φυσικό βιβλίο, καθώς και ο επαναπροσδιορισμός των σχέσεων με τον συνάνθρωπο μέσω της διά ζώσης επαφής. Σε αυτή την κατεύθυνση καθοριστικό ρόλο δύναται να επιτελέσει το σχολικό πε-

ριβάλλον, μέσω της ανάπτυξης ομαδοσυνεργατικών διαδικασιών στον φυσικό χώρο. Η θεατρική αγωγή διά της ανάπτυξης παιχνιδιών ρόλων αποτελεί μια από τις πλέον δόκιμες διαδικασίες, ιδιαιτέρως προσφιλής στις νεαρές ηλικίες, δεδομένου ότι συμβάλλει στην υπέρβαση του εγώ με ταυτόχρονη ενίσχυση της αυτοπεποίηθησης, παραμένοντας ωστόσο παιχνίδι, επομένως διατηρώντας την διάσταση του διασκεδαστικού.

Περίπτωση εφαρμογής στο γνωστικό αντικείμενο Νέα Ελληνικά-Γλώσσα με διαθεματικές προεκτάσεις στα γνωστικά αντικείμενα Πολιτική Οικονομία και Θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Με αφόρμηση το Κείμενο 6/Μεταλλαγμένα, από το Τετράδιο Εργασιών του γνωστικού αντικειμένου Νέα Ελληνικά-Γλώσσα (Νέα Ελληνικά-Γλώσσα - Τετράδιο Εργασιών, σελ. 28), το προαναφερθέν εντασσόμενο στην κατηγορία κειμένων επιχειρηματολογίας, προτείνεται η δημιουργία δύο αρχικών ομάδων μαθητών, εκ των οποίων η μία θα αναλάβει την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας σύμφωνα με την οπτική των Υπουργών Γεωργίας, ενώ η άλλη θα αναλάβει την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας σύμφωνα με την οπτική των ακτιβιστών-υπουργών της Greenpeace, επιχειρηματολογίας σχετικά με θέματα προϊόντων μεταλλαγμένων, ή μη, και βιώσιμης γεωργίας. (Εικ. 2)

Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την ανάθεση σχετικής ατομικής εργασίας για το σπίτι, προτείνοντας συγκεκριμένους διαδικτυακούς ιστότοπους για την άντληση πληροφοριών.

Εικόνα 2: *Επαναπροσεγγίζοντας τη Νέα Ελληνική Γλώσσα: αναπτύσσουμε επιχειρήματα και γόνιμες συζητήσεις στην κατεύθυνση της προστασίας του περιβάλλοντος. Φύλλα εργασίας και ατομικά ερωτηματολόγια στο πλαίσιο της προτεινόμενης διαφοροποιημένης διδασκαλίας.*

Η δραστηριότητα συμβάλλει στην εμβάθυνση σε θέματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, στο πλαίσιο Δράσεων Ενεργού Πολίτη (Δράσεις Ενεργού Πολίτη) και σε συνδυασμό με τους 17 Στόχους Βιώσι-

μης Ανάπτυξης (United Nations-The 17 Goals) για ένα αειφόρο σχολείο (Πρόγραμμα Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο)

Περίπτωση εφαρμογής στο γνωστικό αντικείμενο Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από Μετάφραση-Οδύσσεια με διαθεματικές προεκτάσεις στα γνωστικά αντικείμενα Νέα Ελληνικά-Γλώσσα, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Εικαστικά, Σύγχρονη Λογοτεχνική Έκφραση-Εικονογραφημένες Ιστορίες, Σύγχρονες Τέχνες

Με αφόρμηση την επεξεργασία της Ραψωδίας α - στ. 174-241 (Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από Μετάφραση-Οδύσσεια – Βιβλίο Μαθητή, σ. 32-33), η διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας εξελίσσεται εστιάζοντας την προσοχή των μαθητών στην αφηγηματική τεχνική και αξιοποιώντας συγκεκριμένους στίχους, ώστε να επισημανθούν πολιτισμικές πληροφορίες της περιόδου σε συνάρτηση με αντίστοιχες της σημερινής εποχής. Στη συνέχεια πραγματοποιείται περαιτέρω διαθεματική προέκταση του διδακτικού αντικειμένου στο γνωστικό πεδίο της σύγχρονης λογοτεχνίας καθώς και σύγχρονων μορφών τέχνης, όπως των εικονογραφημένων ιστοριών και του συνδυασμού σεναρίου και σχεδίου-ζωγραφικής.

Αρχικά επιχειρείται διαθεματική προέκταση στο μάθημα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, επισημαίνοντας το μοτίβο των λαϊκών παραμυθιών, σύμφωνα με το οποίο ο ήρωας περνά δοκιμασίες μέχρι την ικανοποίηση ή την δικαίωσή του. Ανάλογους άθλους περνούν και άλλοι ήρωες της μυθολογίας μας, όπως ο Ηρακλής ή ο Ιάσων.

Εν συνεχεία, διανέμονται σε όλους τους μαθητές φύλλα εργασίας (Εικ. 3):

- Με αποσπάσματα από την εικονογραφημένη ιστορία της Οδύσσειας, συγκεκριμένα από τη σειρά Κλασσικά Εικονογραφημένα, Ομήρου Οδύσσεια, Νο 229, Εκδόσεις Ατλαντίς. Στα συγκεκριμένα αποσπάσματα έχουν αφαιρεθεί επιλεκτικά ορισμένοι διάλογοι, ώστε οι μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας εργασίας να συμπληρώσουν, όπως συναποφασίσουν, και να προτείνουν την εξέλιξη της ιστορίας.
- Με τον χάρτη της πιθανολογούμενης διαδρομής του Οδυσσέα. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας ζητείται να επιλεγούν δύο τοποθεσίες και να γραφεί σύντομο κείμενο για κάθε μία εξ αυτών, αξιοποιώντας την Παρ. 9/Εισαγωγή/ Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από Μετάφραση-Οδύσσεια - Βιβλίο Μαθητή, σ. 13, συνοδευόμενο από αντίστοιχη εικαστική απεικόνιση.

- Επισημαίνεται ότι η εκπόνηση και των δύο διαφορετικών εργασιών απαιτεί ομαδική, διά ζώσης συνεργασία.

Εικόνα 3: *Επαναπροσεγγίζοντας την Οδύσσεια: Αριστερά: Φύλλα εργασίας με αποσπάσματα από την εικονογραφημένη ιστορία της Οδύσσειας. Δεξιά: Φύλλα εργασίας με τον χάρτη της πιθανολογούμενης διαδρομής του Οδυσσέα. Οι εργασίες έχουν αναρτηθεί στον διαδικτυακό ιστότοπο του Μαρασλείου. (26ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών Μαράσλειο Εργασίες μαθητών - Εκπαιδευτικός: Δρ. Αθηνά Χρόνη)*

Και για τα δύο προτεινόμενα σχέδια μαθήματος έχει προβλεφθεί διαδικασία αναστοχασμού, διά της συμπλήρωσης συναφών ερωτηματολογίων από πλευράς διδασκομένων. Επιπλέον, οι συναφείς διαδικτυακοί σύνδεσμοι καθώς και συμπληρωματικό πληροφοριακό υλικό αναρτώνται εν συνεχεία στην ηλεκτρονική σχολική τάξη ή αποστέλλονται με μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους συμμετέχοντες.
Τα προτεινόμενα σχέδια μαθήματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας:

- Ενεργοποιούν τη δημιουργική συνεργασία των μαθητών.
- Συμβάλλουν στη βιωματική μάθηση διά της εφαρμογής του θεωρητικού μέρους του μαθήματος.
- Διευκολύνουν την κατανόηση της αξίας των επιχειρημάτων και του δημιουργικού διαλόγου μεταξύ ατόμων διαφορετικών απόψεων (Περίπτωση εφαρμογής #1)
- Αποδίδουν έμφαση σε συνεργατικές διαδικασίες διά της φυσικής παρουσίας-συνεργασίας των μελών της ομάδας.
- Συνεπακόλουθα, δύνανται να συμβάλλουν στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, στην κατανόηση της έννοιας της διαφορετικότητας, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.
- Λειτουργούν ευέλικτα εντός πολυγλωσσικού περιβάλλοντος, αποδίδοντας βαρύνοντα ρόλο στην ανάπτυξη του διαλόγου μεταξύ των ανθρώπων, συνεπώς του διαλόγου μεταξύ των πολιτισμών αναδεικνύοντας θέματα πολιτισμικών ανταλλαγών και ειρηνικής συνύπαρξης των λαών σε παγκόσμιο επίπεδο.

- Λειτουργούν διαπολιτισμικά θέτοντας ζητήματα προστασίας του περιβάλλοντος σε παγκόσμιο επίπεδο. (Περίπτωση εφαρμογής #1)
- Λειτουργούν διαπολιτισμικά αξιοποιώντας μορφές ενεργού συμμετοχής στη δημόσια ζωή, αναδεικνύοντας την έννοια του ενεργού πολίτη. (Περίπτωση εφαρμογής #1)
- Λειτουργούν διαπολιτισμικά αξιοποιώντας μορφές τέχνης που συναντώνται σε διαφορετικούς πολιτισμούς (λαϊκή παράδοση, δημώδη άσματα). (Περίπτωση εφαρμογής #2)
- Λειτουργούν διαπολιτισμικά αξιοποιώντας σύγχρονες μορφές τέχνης (εικονογραφημένες ιστορίες, εικαστικά). (Περίπτωση εφαρμογής #2)

Τελικώς επιδιωκόμενοι στόχοι της δραστηριοτήτων:

- Περαιτέρω δημιουργική ενασχόληση των μαθητών με θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην προσωπική τους καθημερινότητα. (Περίπτωση εφαρμογής #1)
- Περαιτέρω δημιουργική ενασχόληση των μαθητών με την αρχαία ελληνική γραμματεία, συνεπακόλουθα με τη λαϊκή παράδοση, μέσω διαδικασιών που προσιδιάζουν περισσότερο σε σύγχρονες μορφές λογοτεχνίας όπως οι εικονογραφημένες ιστορίες. (Περίπτωση εφαρμογής #2)
- Απόπειρα ολιστικής προσέγγισης του σχολικού προγράμματος σπουδών του Γυμνασίου μέσω των διαθεματικών προεκτάσεων που επιχειρούνται στο πλαίσιο του προτεινόμενου σχεδίου μαθήματος.
- Καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και γόνιμης συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.
- Βελτίωση σχέσεων και ενδυνάμωση συναισθημάτων φιλίας και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών.
-

Περίπτωση εφαρμογής στο γνωστικό αντικείμενο Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από Μετάφραση-Οδύσσεια με διαθεματικές προεκτάσεις στο γνωστικό αντικείμενο Θεατρική Αγωγή

Πρόκειται για Καινοτόμο Δράση εγκεκριμένη από τη Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων, η οποία απευθύνεται στους μαθητές της Α΄ Τάξης Γυμνασίου και έχει προαιρετικό χαρακτήρα.

Προτείνεται η συγκρότηση ομάδας εργασίας με μέγιστο αριθμό συμμετεχόντων, ειδικότερα 15 μαθητών από την Α΄ Τάξη Γυμνασίου.

Βασικός στόχος, η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, η εξοικείωση με τους νέους συμμαθητές και τους καθηγητές, μέσω της συνεργασίας που απαιτείται για την υλοποίηση και παρουσίαση ενός θεατρικού δρώμενου. Οι νεαροί μαθητές, υπερβαίνοντας τα όρια του τμήματός τους, έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν διατμηματική συνεργασία εμπλεκόμενοι σε κοινή καλλιτεχνική δραστηριότητα, να αποκτήσουν ταυτότητα και οντότητα, και εν συνεχεία, ως Μαθητές Α΄ Γυμνασίου, να παρουσιάσουν το προϊόν εργασίας τους στους μαθητές των άλλων δύο τάξεων της σχολικής μονάδας, ήτοι της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, όπως και στους γονείς των μαθητών της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, προτείνεται η παρουσίαση του προϊόντος εργασίας και σε άλλες σχολικές μονάδες, προκειμένου να επιτευχθεί διάχυση της καινοτόμου δράσης στην κατεύθυνση εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών για τη βιωματική μάθηση στο επιστημονικό πεδίο των φιλολογικών μαθημάτων.

Ως αφετηρία της δράσης προτείνεται η άσκηση από το Βιβλίο Α΄ Γυμνασίου-Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από Μετάφραση-Οδύσσεια/α΄ Ραψωδία, σ. 38 και 44:

- 7. Δραματοποιήστε με έναν δικό σας τρόπο τον διάλογο του Τηλέμαχου με την Αθηνά (σ. 38).
- 6. Παρουσιάστε δραματοποιημένο τον διάλογο Αθηνάς-Τηλέμαχου (σ. 44).

Για την ανάπτυξη του θεατρικού κειμένου προτείνεται να αξιοποιηθούν αποσπάσματα από τα βιβλία Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από Μετάφραση-Οδύσσεια, Αρχαία Ελληνικά-Γλώσσα, Ιστορία και Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ώστε οι μικροί μας μαθητές, συνδυάζοντας τα γνωστικά πεδία των ανωτέρω μαθημάτων του σχολικού προγράμματος σπουδών, να κατακτήσουν την γνώση βιωματικά, διά μέσου μιας διαδικασίας διασκεδαστικής, ευχάριστης, και, σίγουρα, όχι υποχρεωτικής.

Περίπτωση εφαρμογής στο γνωστικό αντικείμενο Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με διαθεματικές προεκτάσεις στα γνωστικά αντικείμενα Πολιτιστικής Κληρονομιάς

Προκειμένου να εμπλουτισθεί ακόμη περισσότερο το μαθησιακό αντικείμενο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, προτείνεται η εφαρμογή της διαδικασίας της φιλαναγνωσίας, ευελπιστώντας ότι οι μαθητές και μαθήτριες θα αισθανθούν πιο ελεύθεροι, δεδομένου ότι η ύλη που

δίδεται στο συγκεκριμένο πλαίσιο δεν εξετάζεται, αλλά κινείται καθαρά στη σφαίρα της δημιουργικής, προαιρετικής, δραστηριότητας. Προτείνεται δε ο Τρελαντώνης, της Πηνελόπης Δέλτα, δεδομένου ότι πρόκειται για κείμενο ευσύνοπτο, γραμμένο σε απλή γλώσσα, ιδιαιτέρως προσιτή για τις ηλικίες των παιδιών της Α΄ Γυμνασίου, ευχάριστο, διασκεδαστικό, το οποίο ταυτόχρονα αναδεικνύει την έννοια των συνεπειών των πράξεων. Κυρίως, βέβαια, συντονίζεται με σε μεγάλο βαθμό με τον εσωτερικό κόσμο και τις επιθυμίες των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας. Επιπλέον αναδεικνύει συνήθειες και συμπεριφορές του πρόσφατου παρελθόντος της ελληνικής πραγματικότητας, προβάλλοντας εικόνες της προϋφιστάμενης κατάστασης του αστικού ιστού, ανασύροντας θέματα προστασίας του πολιτισμικού και φυσικού περιβάλλοντος σε συνδυασμό με θέματα διαπροσωπικών σχέσεων. (Εικ. 4)

Εικόνα 4: *Επαναπροσεγγίζοντας το φυσικό βιβλίο στο πλαίσιο της φιλαναγνωσίας: Ο Τρελαντώνης της Πηνελόπης Δέλτα αποτελεί την αφόρμηση για αναδρομή στο πρόσφατο πολιτισμικό παρελθόν της Ελλάδας.*

Αριστερά επάνω: Το εξώφυλλο του βιβλίου Τρελαντώνης. Δεξιά: φωτογραφικό υλικό του αστικού ιστού του Πειραιά των αρχών του 20ου αιώνα, ως έναυσμα συζητήσεων και προβληματισμών σχετικών με το αστικό περιβάλλον και τις διαφοροποιήσεις του διαχρονικά, τη ζωή σε μικρά ή μεγάλα αστικά κέντρα, τη ζωή στη φύση, με την παράλληλη αξιοποίηση κειμένων του σχολικού εγχειριδίου τα οποία είχαν ήδη διαχειριστεί οι μαθητές και μαθήτριες (Ι. Καλβίνο-Μανιτάρια στην πόλη, Ε. Φακίνου-Η ζωή στη Σύμη. (Δέλτα Π., Τρελαντώνης. Φωτογραφίες: Ελεύθερη διάθεση από το διαδίκτυο)

Βιωματικές προσεγγίσεις φιλολογικών μαθημάτων – Ο ψηφιακός κόσμος (άυλο)- Καλές πρακτικές – Πιλοτική εφαρμογή καινοτόμων δράσεων

Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι διανύουμε την τέταρτη βιομηχανική επανάσταση, με τη σημερινή πραγματικότητα να διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών για το κάθε άτομο, εμπεριέχοντας και τον κίνδυνο διεύρυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις γεννήθηκαν ή διογκώθηκαν κατά τη συμμετοχή των διδασκόμενων, στη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης στην οποία αναγκαστικά ενεπλάκησαν λόγω της ειδικής συνθήκης της πανδημίας του κορονοϊού.» (Μεγαλοοικονόμου, 2024).

Ως δημιουργική διαδικασία μετάδοσης-πρόσληψης-αφομοίωσης της πολιτισμικής πληροφορίας προτείνεται η αξιοποίηση διαδικτυακών εικονικών μουσείων, όπου ο μαθητής-ψηφιακός επισκέπτης έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να περιηγηθεί, αλλά και να αλληλοεπιδράσει με τα ψηφιακά εκθέματα: η εικονική περιήγηση μεταβάλλεται σε δημιουργική διαδικασία, στην οποία, μάλιστα, είναι δυνατή η ταυτόχρονη συμμετοχή πολλών χρηστών. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιοποίηση των διαδικτυακών Εικονικών Μουσείων Σύρου και Ιωαννίνων δύναται να λειτουργήσει ενθαρρυντικά στην κατεύθυνση της συμμετοχικής διαδικασίας σε θέματα πολιτιστικής διαχείρισης. Πρόκειται για μουσειολογική οργάνωση των πολιτισμικών πληροφοριών που συνθέτουν την πλουραλιστική φυσιογνωμία του τόπου της Σύρου και των Ιωαννίνων αντιστοίχως. Η εικονική περιήγηση αποκτώντας τη διάσταση παιχνιδιού σοβαρού σκοπού (serious game) ενεργοποιεί την ευαισθητοποίηση της νέας γενιάς σε θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς και συλλογικής μνήμης. (Χρόνη & Μεγαλοοικονόμου, 2023 · IASIS Project, 2022 · Εικονικό Μουσείο Σύρου, 2019).

Περίπτωση εφαρμογής στο γνωστικό αντικείμενο Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Νέα Ελληνικά Γλώσσα με διαθεματικές προεκτάσεις στα γνωστικά αντικείμενα Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Μουσειολογίας, Πληροφορικής

Με αφορμή το ποίημα του Μιχάλη Γκανά, Γυάλινα Γιάννινα (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας - Βιβλίο Μαθητή, σελ. 126), προτείνεται ψηφιακή επίσκεψη στο διαδικτυακό IASIS Project: Εικονικό Μουσείο Ιωαννίνων, πλαισιωμένη με σύντομη παρουσίαση της πολυπολιτισμικής φυσιογνωμίας της πόλης, προκειμένου να αναδυθούν και να συζητηθούν θέματα

πολυπολιτισμικότητας-διαφορετικότητας-συμπερίληψης-ενσυναίσθησης. Η δραστηριότητα προτείνεται να συνεχιστεί με την ψηφιακή επίσκεψη στον διαδικτυακό ιστότοπο IASIS Project: IOANNINA 1430-1913 και στη διαδικτυακή πλατφόρμα IASIS Project: Πολιτιστικές Διαδρομές, προκειμένου να εστιαστεί η προσοχή των νεαρών μαθητών και μαθητριών σε συγκεκριμένα τοπόσημα της πόλης των Ιωαννίνων τα οποία έχουν οριστικά χαθεί (καταστραφεί) και αποκατασταθεί ψηφιακά στο πλαίσιο της αντίστοιχης Μεταδιδακτορικής Έρευνας Δρος Α. Χρόνη, προκειμένου να αφυπνισθεί και να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των νεαρών μαθητών και μαθητριών σε θέματα προστασίας της πολιτιστικής κληρονομιάς και διατήρησης της συλλογικής μνήμης ενός τόπου. Επιπλέον στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η ταυτόχρονη ενίσχυση της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας μέσω της ανάπτυξης συζήτησης με τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας εργασίας του τμήματος.

Εικόνα 5α:
Εικονικό Μουσείο Ιωαννίνων.

Εικόνα 5β:
Εικονικό Μουσείο Σύρου.

Η δραστηριότητα προτείνεται να συνδυαστεί με ασκήσεις που θα δοθούν, αφού οι μαθητές οργανωθούν σε διμελείς ομάδες. Ειδικότερα:

- Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας - Βιβλίο Μαθητή, Ερώτηση 3-σελ. 127: "Ποιες πληροφορίες από την ιστορική και πολιτισμική πορεία του ηπειρώτικου τόπου ενσωματώνονται στο ποίημα;".
- Σας δίνεται η ηλεκτρονική διεύθυνση του διαδικτυακού ιστοτόπου του "Εικονικού Μουσείου Σύρου" και του "Εικονικού Μουσείου Σύρου Ανοικτών Δεδομένων". Αφού επισκεφθείτε το συγκεκριμένο εικονικό μουσείο, να κάνετε την Άσκηση 2-"Διαβάζω και Γράφω", σελ. 109 (Νέα Ελληνικά Γλώσσα-Βιβλίο Μαθητή-Δραστηριότητες Παραγωγής Λόγου ΣΤ-6η Διδακτική Ενότητα): "Συμμετείχατε σε μια δημιουργική δραστηριότητα (επίσκεψη σε μουσείο). Γράψτε ένα αφηγηματικό κείμενο δύο παραγράφων στο

οποίο θα παρουσιάζετε τι έγινε στη δραστηριότητα αυτή και θα εξηγείτε στους συμμαθητές σας τους λόγους για τους οποίους σας ενθουσίασε."

Για την προαναφερθείσα συνολική εκπαιδευτική διαδικασία έχει προβλεφθεί διαδικασία αναστοχασμού, διά της συμπλήρωσης συναφών ερωτηματολογίων από πλευράς διδασκομένων. Οι διαδικτυακοί σύνδεσμοι καθώς και επιπλέον πληροφοριακό υλικό σχετικά με τα ανωτέρω αναρτώνται εν συνεχεία στην ηλεκτρονική σχολική τάξη ή αποστέλλονται με μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους συμμετέχοντες.

Η αξιοποίηση και των δύο εικονικών μουσείων εμπίπτει στα πεδία της αειφορίας και του υλικού και άυλου πολιτισμού (ήθη, έθιμα, λαϊκή παράδοση, λαϊκή τέχνη, τοπική ιστορία, γενικότερο ιστορικό πλαίσιο, μυθολογία), μέσω της αξιοποίησης επιλεγμένων κειμένων από τα διδασκόμενα βιβλία, υπό την προοπτική να διαμορφωθεί ένας κοινός τόπος όπου θα συναντώνται δημιουργικά το φυσικό με το ψηφιακό, η γραφή με το πληκτρολόγιο (Εικ. 5α, 5β, 6).

Εικόνα 6: *Μεταδιδακτορική Έρευνα IASIS: Ενημερωτικό δελτίο τύπου. Σχεδιασμός-ανάπτυξη-υλοποίηση: Δρ. Αθηνά Χρόνη. (Χρόνη, 2022)*

Επιπλέον, προτείνεται δραστηριότητα στην τάξη, όπως ανάθεση χειρόγραφων εργασιών που θα περιλαμβάνουν και αναζήτηση πληροφορίας σε σχολικά βιβλία διαφορετικών θεματικών περιοχών, ανάθεση ζωγραφικών συνθέσεων, καθώς και οργανωμένης περιήγησης στον τόπο που διαχειρίστηκαν οι μαθητές ψηφιακά, προκειμένου να συνδεθεί το άυλο-ψηφιακό με το υλικό-φυσικό. (Χρόνη, 2022˙ Χρόνη, 2019).

Περίπτωση εφαρμογής στο γνωστικό αντικείμενο Τεχνολογία με διαθεματικές προεκτάσεις στα γνωστικά αντικείμενα Πληροφορική, Διαδίκτυο, Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

Στην κατεύθυνση των νέων τεχνολογιών, ειδικότερα της διαστημικής τεχνολογίας σε συνδυασμό με τη δημιουργική αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των διαδικτυακών ιστοτόπων ανοικτής συμμετοχής της κοινότητας των πολιτών, προτείνεται η συμμετοχή του συνόλου της σχολικής μονάδας σε πρωτοποριακές δράσεις, μέσω των οποίων ενισχύεται το αίσθημα της κοινότητας σε τοπικό καθώς και σε υπερτοπικό επίπεδο.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα, η ενσωμάτωση του 26ου Πειραματικού Γυμνασίου Αθηνών Μαρασλείου στους ψηφιακούς επιβάτες της αποστολής Artemis II, της πρώτης επανδρωμένης αποστολής της NASA που θα ταξιδέψει γύρω από τη Σελήνη μετά την αποστολή Apollo 17 το έτος 1972 (Εικ. 7).

Εικόνα 7: *BOARDING PASS: ARTEMIS II - MARASLEIO PILOT HIGH SCHOOL. (NASA)*

Τελικώς επιδιωκόμενοι στόχοι:

- Εξοικείωση με νέα επιστημονικά πεδία.
- Διεύρυνση επαγγελματικών οριζόντων.
- Ευαισθητοποίηση σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος.

Αποτίμηση: τελικοί στόχοι και συμπεράσματα

Δέον όπως επισημανθεί ότι η ισορροπημένη συνύπαρξη (συναξιοποίηση) ψηφιακών και συμβατικών μεθόδων διδασκαλίας θα πρέπει να αποτελεί διαρκώς, θεμελιώδη γνώμονα των διαφορετικών επιλογών. Σε αυτό πλαίσιο, η ηλεκτρονική σχολική τάξη είναι απαραίτητο να διαδραματίζει

ενεργό ρόλο διαρκώς, ως συμπληρωματική διαδικασία της διά ζώσης διδασκαλίας, προκειμένου να επιτυγχάνεται εμπλουτισμός των μαθημάτων με επιπρόσθετο πληροφοριακό υλικό και ασκήσεις. Οι μαθητές και μαθήτριες δείχνουν ιδιαίτερο ενθουσιασμό για το εκπαιδευτικό υλικό που αναρτάται από πλευράς διδάσκοντος: ως αποτέλεσμα η βελτίωση του βαθμού συμμετοχής κατά την εξέλιξη της διά ζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κατά την εξέλιξη της διά ζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας ο ομαδοσυνεργατικός χαρακτήρας είναι απαραίτητο να αποτελεί σταθερή παράμετρο σχεδιασμού και υλοποίησης του μαθήματος. Η έννοια της ομάδας, του ανήκειν, είναι σημαντικό να παραμένουν σταθεροί στόχοι, προκειμένου να βελτιώνεται ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας (εν προκειμένω του σχολικού τμήματος), καθώς και ο βαθμός συμπερίληψης και ενσυναίσθησης. Σε αυτό το πλαίσιο, η διαδραστική συζήτηση και οι διαθεματικές προεκτάσεις αποτελούν βασικούς άξονες εξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε συνδυασμό με την εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων της χωροταξικής διευθέτησης των θέσεων των μαθητών και μαθητριών: εκτιμώντας ότι η ευθύγραμμη-μετωπική διευθέτηση των θρανίων διασπά την ομαδοσυνεργατική διαδικασία. Προτείνεται λοιπόν η οργάνωση των μαθητών σε τετραμελείς ομάδες εργασίας, ή, ακόμη, η κυκλική ή ημικυκλική διάταξη των θέσεων των μαθητών, η οποία ευνοεί ακόμη περισσότερο τη διάδραση μεταξύ των μελών της ομάδας, του καθηγητού/ριας συμπεριλαμβανομένου/ης.

Δεδομένου ότι δεν διδάσκονται μόνον οι μαθητές από τους καθηγητές, αλλά και οι καθηγητές από τους μαθητές τους, σταθερό μέλημα θα πρέπει να αποτελεί η αναστοχαστική διαδικασία στο τέλος κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε μέσω συζήτησης είτε μέσω ερωτηματολογίων που διανέμονται στους μαθητές και μαθήτριες. Τα πορίσματα της ανάδρασης από τους μαθητές να λαμβάνονται διαρκώς υπ΄ όψιν και να αξιοποιούνται για τον σχεδιασμό των επόμενων μαθημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, βελτιώνεται ο βαθμός συντονισμού με τις ανησυχίες, τους προβληματισμούς, τις προσλαμβάνουσες της νέας γενιάς.

Κατά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να παροτρύνονται διαρκώς να διατυπώνουν ερωτήσεις-απορίες-προβληματισμούς, να αποδίδεται βαρύτητα στη γλωσσική εξομάλυνση των κειμένων και στην ερμηνεία λέξεων, επιδιώκοντας διαρκώς διαθεματικές προεκτάσεις, όπως έχει ήδη επισημανθεί, επίσης αποδίδοντας ιδιαίτερη βαρύτητα και στη μαιευτική μέθοδο κατάκτησης της γνώσης, δίνοντας έτσι, με διακριτικό τρόπο, τη δυνατότητα στους

νεαρούς μαθητές/τριες να ανακαλύψουν «μόνοι» τους την οδό προς τη γνώση, ενισχύοντας τη βιωματική μάθηση, καλλιεργώντας την αυτοπεποίθηση των νεαρών μαθητών/τριών, συμβάλλοντας, συνεπώς, στην πορεία προς την ωριμότητα και την συγκρότηση, κατά το δυνατόν, ολοκληρωμένης προσωπικότητας των αυριανών ενηλίκων της κοινωνίας των πολιτών. Σε αυτό το πλαίσιο, η καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρύθμισης της κοινωνικής και μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών, η καθοριστική συμβολή στην ανάπτυξη στάσεων και ικανοτήτων για τον προσδιορισμό κοινών στόχων, τη διαχείριση συγκρούσεων και την ανάπτυξη κοινών δράσεων, οι ολοκληρωμένες δράσεις αναγνώρισης και αποδοχής της κοινωνικο-πολιτισμικής και της ατομικής ετερότητας στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, αποτελούν σταθερούς άξονες οργάνωσης και υλοποίησης της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας καθ΄ όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Έμφαση, μάλιστα, αποδίδεται σε καινοτόμους μεθόδους εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφαρμόζοντας ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας και οργανώνοντας τους μαθητές/τριες σε ομάδες εργασίας: πολλαπλές τετραμελείς ομάδες εργασίας ή ενιαία ομάδα εργασίας του συνόλου του τμήματος σε κυκλική διάταξη. Σε συνδυασμό με όλα τα προαναφερθέντα ως απαραίτητη συνιστώσα για την ευημερία της μαθητικής κοινότητας κρίνονται τα συμβούλια τάξης σε μηνιαία βάση προκειμένου να επιλύονται εν τη γενέσει τους τα προβλήματα (που διαρκώς ανακύπτουν).

Το σύνολο των μαθητών και μαθητριών ενθουσιάστηκε με τα προαναφερθέντα προτεινόμενα σχέδια μαθήματος, όπως αποτυπώθηκε διά της αναστοχαστικής διαδικασίας, με τη συμπλήρωση ατομικού ερωτηματολογίου από τους μαθητές και μαθήτριες, αναδεικνύοντας τον θετικό αντίκτυπο του εγχειρήματος, ενώ κατέστη σαφές ότι οι συμμετέχοντες κατανόησαν έννοιες όπως πολιτιστική κληρονομιά, συλλογική μνήμη, προστασία τπολιτισμικού και φυσικού περιβάλλοντος, συμμετοχή στα κοινά. Η πολυπολιτισμική, δε, φυσιογνωμία, κατά το πρόσφατο παρελθόν, των δύο τόπων που μελετήθηκαν συνέβαλε στο να αναδυθούν και να συζητηθούν θέματα πολυπολιτισμικότητας-διαφορετικότητας-συμπερίληψης-ενσυναίσθησης. (Χρόνη, 2024)

Ωστόσο, δέον όπως επισημανθεί ότι για την ευημερία και πρόοδο των μαθητών και μαθητριών μας, σωματική, πνευματική και ψυχολογική, είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση ευρύτερων συναντήσεων-διαδραστικών συνεργασιών μεταξύ των καθηγητών του σχολείου, η διαδραστική συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, με ψυχολόγους, φυσικά με το σύνολο των μαθητών, είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος,

είτε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, οικοδομώντας σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, προκειμένου να προλαμβάνονται θέματα έντονων συναισθηματικών καταστάσεων, τα οποία συχνά δύνανται να οδηγήσουν σε προβληματικές συμπεριφορές και διατάραξη των φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών. Απώτερος στόχος, να καλλιεργηθούν οι έννοιες της συνεργασίας, του ομαδικού πνεύματος, της ενσυναίσθησης, του αμοιβαίου σεβασμού, να καλλιεργηθεί η αίσθηση της οικογένειας, εν προκειμένω της σχολικής οικογένειας. Στο ανωτέρω πλαίσιο, η υλοποίηση Συνέλευσης Τμήματος σε μηνιαία βάση, προκειμένου να επιτυγχάνεται έγκαιρη διαχείριση θεμάτων που απασχολούν τους μαθητές και μαθήτριες του τμήματος, να προλαμβάνονται οξύνσεις και να ενισχύεται η έννοια της μαθητικής κοινότητας και του «ανήκειν», «συμμετέχειν», «συναποφασίζειν», κρίνεται εξαιρετικά δόκιμη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aguilar, P., Cormency, C., & Busana, M. (2013). *Early childhood development kit guidance*. UNICEF Education Kit Handbook. WSEC & UNICEF.

Alachiotis, S. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7–18.

Associated Press. (2023). Switching off: Sweden says back-to-basics schooling works on paper. *The Guardian.*

Borek, L., Dombrowski, Q., Perkins, J., & Schöch, C. (2016). TaDiRAH: A case study in pragmatic classification. *Digital Humanities Quarterly, 10*(1).

Chroni, A. (2021). Cultural heritage–museums–new technologies in post-COVID times. In *Living Digital Heritage Conference: Integrating the Past into the Present and Future*. Macquarie University, CACHE.

Chroni, A. (2023a). Informatics and human sciences education crossroads. In *15th International Conference on Informatics in Education (CIE2023)*. Υπό έκδοση στο *European Journal of Engineering and Technology Research (EJENG)*.

Chroni, A. (2023b). Open cultural heritage projects for social and educational inclusion. In *27th Berlin EVA Conference: TRANSFORM*. Electronic Media & Visual Arts Publications.

Chroni, A. (2023c). Open archaeology: The social narrative. In *29th Annual Meeting of the European Association of Archaeologists – WEAVING NARRATIVES*, Belfast, Ireland.

Δέλτα, Π. (2017). *Τρελαντώνης*. Ψυχογιός.

Fails, J. A., & Kelton, A. (2017). A note from the editors. *The Journal of Emerging Learning Design, 5*(1).

Gunter, G., Kenny, R., & Vick, E. (2006). A case for a formal design paradigm for serious games. *The Journal of the International Digital Media and Arts Association, 3*(1), 93–105.

Χρόνη, Α. (2019). *Εικονικό Μουσείο Σύρου*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2026 από https://www.artsteps.com/view/5cd83efff663c7487fa84964

Χρόνη, Α. (2019). *Εικονικό Μουσείο Σύρου – Ανοικτά Δεδομένα*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2026 από https://www.artsteps.com/view/5cd7e7211b265b483b38de8c

Χρόνη, Α. (2021). Μουσεία: νέες τεχνολογίες και μουσειολογικές προσεγγίσεις στην μετά-COVID εποχή. Στο *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψηφιοποίησης Πολιτιστικής Κληρονομιάς – EuroMed 2021* (σσ. 318–331).

Χρόνη, Α. (2022). *Τρισδιάστατη ψηφιακή απόδοση και ανάπτυξη διαδικτυακής βάσης δεδομένων τμήματος της πόλης των Ιωαννίνων κατά τη Βυζαντινή–Μεταβυζαντινή/Οθωμανική περίοδο*. Μεταδιδακτορική Έρευνα, ΕΜΠ.

Χρόνη, Α. (2022). *IASIS Project*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2026 από https://athinachroni.wixsite.com/my-site-1

Χρόνη, Α. (2022). *IASIS Project: Ioannina 1430–1913 – Εικονικό Μουσείο Ιωαννίνων*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2026 από https://www.artsteps.com/view/c5feca5aafe659e68d58a48c8

Χρόνη, Α. (2024). Εικονικά μουσεία και πολιτισμικές προσλήψεις στην εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ψηφιοποίησης Πολιτιστικής Κληρονομιάς – Euromed 2024*.

Χρόνη, Α., & Μεγαλοοικονόμου, Π. Σ. (2023). Νέες τεχνολογίες – πολιτιστική κληρονομιά – εκπαίδευση: Αξιοποίηση του πολιτισμικού προγράμματος IASIS. Στο *12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Υπό έκδοση.

James, K.H. (n.d.). *Program in Neuroscience*. Indiana University Bloomington. https://neuroscience.indiana.edu/about/faculty/harman-james-karin.html

Kafai, Y., & Resnick, M. (1996). *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world*. Lawrence Erlbaum Associates.

Μεγαλοοικονόμου, Π. Σ. (2024). Τηλεκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: Εκπαίδευση, Διδασκαλία και Δια Βίου Μάθηση στον 21ο αιώνα* (σ. 128).

Ρώτας, Β. (1980). *Ομήρου Οδύσσεια*. Ατλαντίς.

Ελληνικό Σχολείο (χ.χ.). *Πρόγραμμα Αειφόρο.* Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2026 από https://www.ellet.gr/project/aeiforo_elliniko_sxoleio/

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). (n.d.). https://nces.ed.gov/surveys/pirls/

Rankin, J.-R., & Vargas, S. S. (2008). A review of serious games and other game categories for education. In *Proceedings of the SimTect 2008 Conference*, Melbourne.

Swain, H. (2018). Does writing by hand still matter in the digital age? *The Guardian*.

United Nations. (n.d.). *The 17 goals*. Retrieved January 20, 2026 from https://sdgs.un.org/goals

UNESCO (2023). *Smartphones in school only when they clearly support learning*. Retrieved January 20, 2026 from https://www.unesco.org/en/articles/smartphones-school-only-when-they-clearly-support-learning

Wiley, R. W., & Rapp, B. (2021). The effects of handwriting experience on literacy learning. *Psychological Science, 32*(7), 1086–1103.

26ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών Μαράσλειο (2024). *Εργασίες μαθητών – Οδύσσεια*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2026 από https://blogs.sch.gr/26gymath/2024/06/19/ergasies-mathiton-archaia-ellinika-keimena-apo-metafrasi-odysseia-ekpaideytikos-dr-athina-chroni/

Πρόγραμμα Σπουδών Δράσεις Ενεργού Πολίτη (2024) . *Δράσεις Ενεργού Πολίτη*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2026 από https://act.digitalschool.gov.gr/goals/

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (χ.χ.). *17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης*. https://www.iep.edu.gr/el/aeiforia-energos-politeiotita

Σχολική βία και εκφοβισμός

Κωνσταντίνα Διαμάντη
Παραβατική συμπεριφορά και σχολικός εκφοβισμός: αντιλήψεις Συμβούλων Σχολικής Ζωής και Διευθυντών/Διευθυντριών του Νομού Ιωαννίνων. Μελέτη περίπτωσης **357**

Γεώργιος Θραψανιώτης
Απόκρυψη των φαινομένων της σχολικής βίας και του εκφοβισμού από τους μαθητές **375**

Γεωργία Κατσαρδή, Θεόδωρος Γούπος
Ο ρόλος της σχολικής διαμεσολάβησης στις ενδοσχολικές συγκρούσεις **394**

Αναστασία Ν. Μαργέτη
Αναγνώριση των συναισθημάτων μέσα από αφηγήσεις λαϊκών παραμυθιών. Σχολικός Εκφοβισμός **408**

Φωτεινή Ριζοπούλου, Ελένη Νικολάου
Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τα εργαστήρια δεξιοτήτων: Μελέτη περίπτωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση **426**

Χαράλαμπος Σφέτσος, Ιωάννης Δρίτσας, Αυγουστίνος Λαδάς
Το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης στην Ελλάδα ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενός ανήλικου θύματος; **442**

Παραβατική συμπεριφορά και σχολικός εκφοβισμός: αντιλήψεις Συμβούλων Σχολικής Ζωής και Διευθυντών/Διευθυντριών του Νομού Ιωαννίνων. Μελέτη περίπτωσης

Κωνσταντίνα Διαμάντη
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
k.diamanti@uoi.gr

Περίληψη

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια διαρκώς αυξανόμενη συχνότητα περιστατικών βίαιης και παραβατικής συμπεριφοράς μεταξύ ανηλίκων, τόσο στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας όσο και σε εξωσχολικά κοινωνικά πεδία. Οι μαθητές/τριες, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν καθημερινά σύνθετα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, τα οποία επιδρούν καταλυτικά στην ψυχοσυναισθηματική ισορροπία και στη μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών. Η διεθνής βιβλιογραφία τεκμηριώνει ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί μονοδιάστατο φαινόμενο, αλλά εκδηλώνεται μέσω ενός ευρέος φάσματος συμπεριφορών, όπως σωματική και λεκτική κακοποίηση, ψυχολογική βία, ρατσιστικός και πολιτισμικός στιγματισμός, σεξουαλική παρενόχληση, καθώς και ψηφιακή ή διαδικτυακή θυματοποίηση. Σύγχρονες μελέτες αναδεικνύουν την πολυπαραγοντικότητα του φαινομένου, εστιάζοντας και σε κοινωνικοοικονομικές και οικογενειακές συνθήκες. Ωστόσο, παρά την πρόοδο που έχει επιτευχθεί στη θεωρητική και εμπειρική αποτύπωση του φαινομένου, εξακολουθεί να διαπιστώνεται ένα ουσιώδες ερευνητικό κενό σε σχέση με τη συστηματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, ικανών να φωτίσουν τις ιδιαίτερες εκφάνσεις και τα βαθύτερα αίτια του σχολικού εκφοβισμού. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας έγκειται στην ανάδειξη παραγόντων-αιτιών εμφάνισης και εξάπλωσης του φαινομένου εντός και εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου. Η μεθοδολογία της έρευνας ήταν ποιοτική και βασίστηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις συμβούλων σχολικής ζωής και διευθυντών/ντριών του Νομού Ιωαννίνων. Από την ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκε ομόφωνα η καθοριστική συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση, ενίσχυση και αναπαραγωγή παραβατικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών των

μαθητών/τριών. Τα ευρήματα συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία που αναγνωρίζει την πολυπαραγοντικότητα του σχολικού εκφοβισμού και τη στενή διασύνδεσή του με τις οικογενειακές και κοινωνικές δομές.

Λέξεις- Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, αίτια σχολικού εκφοβισμού, οικογένεια, Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, Διευθυντής/ντρια

Abstract

In recent decades, there has been a steadily increasing frequency of violent and delinquent behaviors among minors, both within the school community and across broader social contexts. Students, parents, and educators are required to manage complex forms of school bullying on a daily basis—phenomena that critically affect children's psychosocial balance and learning development. International literature demonstrates that school bullying is not a one-dimensional phenomenon; rather, it manifests through a wide range of behaviors, including physical and verbal abuse, psychological violence, racial and cultural stigmatization, sexual harassment, as well as digital or online victimization. Contemporary studies further highlight the multifactorial nature of the phenomenon, pointing to the influence of socioeconomic and family-related conditions. Despite the progress made in the theoretical and empirical exploration of school bullying, there remains a significant research gap concerning the systematic analysis of qualitative data capable of illuminating its specific manifestations and deeper underlying causes. The present study aims to identify the factors that contribute to the emergence and spread of the phenomenon both inside and outside the educational setting. The research followed a qualitative methodology based on semi-structured interviews with School Life Counselors and school principals in the region of Ioannina. The analysis revealed unanimous agreement regarding the decisive role of the family environment in shaping, reinforcing, and reproducing delinquent and antisocial behaviors among students. The findings align with international literature that recognizes the multifaceted nature of school bullying and its close association with family and social structures.

Keywords: School bullying, causes of bullying, family, School Life Counselor, school principal

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα από τα πιο ανησυχητικά φαινόμενα που απειλούν τα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια έξαρση αυτού του φαινομένου, το οποίο επηρεάζει όχι μόνο την ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών/τριών, αλλά και την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Η βία μεταξύ ανηλίκων, σε διάφορες μορφές, αποτελεί πλέον μια καθημερινή πραγματικότητα για παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς (Cook et al., 2010;Olweus, 2013; Eyuboglu et al., 2021). Η εκτενής έρευνα και οι διαρκείς μελέτες επικεντρώνονται στις αιτίες που τροφοδοτούν αυτή τη βία, εξετάζοντας παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια, το σχολικό περιβάλλον και τα κοινωνικά δίκτυα. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των διαφορετικών μορφών σχολικού εκφοβισμού και η ανάδειξη των συνεπειών του φαινομένου, μέσω της αποτύπωσης-καταγραφής των απόψεων των Διευθυντών/Διευθυντριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των Συμβούλων Σχολικής Ζωής στον Νομό Ιωαννίνων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού

Η έννοια του «σχολικού εκφοβισμού» αναφέρεται στις σχέσεις των μαθητών/τριών που χαρακτηρίζονται από μορφές βίας και δυσμενών πράξεων ή λεκτικών εκφάνσεων που αφορούν απειλές, σωματικές βλάβες και ψυχολογική κακοποίηση σε επαναλαμβανόμενη βάση (Ευθυμίου, 2018; Θάνος, 2017[α], σ. 570; Ευαγγέλου, 2021). Το συγκεκριμένο φαινόμενο απασχολεί τους επιστήμονες εδώ και αρκετά χρόνια και έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας πολλών επιστημονικών κλάδων. Το πιο σημαντικό είναι το γεγονός πως ο σχολικός εκφοβισμός προκαλεί πλείστες διαταραχές στον ψυχισμό των μαθητών/τριών ή φοιτητών/τριών, δυσχεραίνοντας τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Georgiou & Stavrinides, 2008).

Ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά με σκοπό τη βλάβη, η οποία περιλαμβάνει συχνά πολλές μορφές βίας συγχρόνως (σωματική, λεκτική και ψηφιακή παρενόχληση ή σεξουαλική) (Olweus, 1993; Θάνος, 2017[α], σ. 568) και γενικότερα κάθε παραβατική συμπεριφορά που διαταράσσει το σχολικό κλίμα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Η πιο διαδεδομένη μορφή του εκφοβισμού αυτού είναι η λεκτική βία με προσβολές ή υβριστικά σχόλια (Orue, Calvete & Dowdy, 2018, p. 102).

Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του σχολικού εκφοβισμού

Από κοινωνιολογική σκοπιά ο σχολικός εκφοβισμός εξηγείται βάσει συναινετικών και συγκρουσιακών προσεγγίσεων (Δασκαλάκης, 1985, σσ. 33-34). Σύμφωνα με τη συναινετική θεώρηση, το κοινωνικό πλαίσιο δομείται από νόμους και αρχές που αντιπροσωπεύουν το σύνολο των κοινωνικών υποκειμένων ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης και κάθε φορά που παρουσιάζονται πράξεις βίας, οι αξίες και οι κοινωνικές αρχές κλονίζονται σημαντικά (Θάνος, 2017α, σ. 544). Αντίθετα, οι συγκρουσιακές θεωρήσεις εστιάζουν στο σύνολο των κοινωνικών αρχών που δεν υιοθετούνται καθολικά αλλά συνδέονται με το όφελος συγκεκριμένης μερίδας ανθρώπων από τις «ανώτερες» κοινωνικές τάξεις (Κουράκης, 1999, σσ. 11-13). Η έννοια του «ελέγχου» τέθηκε στο μικροσκόπιο και για το λόγο αυτό οι θεωρίες αυτές ονομάστηκαν «θεωρίες κοινωνικού ελέγχου». Σύμφωνα με τις συγκεκριμένες θεωρίες ο θεσμός της οικογένειας, ο θεσμός του σχολείου και το πλαίσιο της ομάδας συνομηλίκων, συμβάλλουν σημαντικά στη διάπλαση της προσωπικότητας των νέων με έμφαση στην κοινωνικοποίησή τους. Οτιδήποτε δυσχεραίνει τη συγκεκριμένη συνθήκη οδηγεί αυτομάτως σε παραβατική συμπεριφορά (Κουράκης, 2004, σ. 91).

Αίτια του σχολικού εκφοβισμού

Τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού αφορούν ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Σε ατομικό επίπεδο, το φύλο και χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την κληρονομικότητα, τη βιολογία και την ψυχολογία του ατόμου, φαίνονται να υποκινούν τη βίαιη συμπεριφορά ή στάση (Θάνος, 2017α, σ. 578, 2017β, σ. 45). Στους κοινωνικούς παράγοντες, περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων το οικογενειακό περιβάλλον (Rekker et al., 2015), το σχολικό περιβάλλον (Koposov et al., 2021), τα φιλικά δίκτυα (McGloin & Thomas, 2019), ο τόπος διαβίωσης (Kopf & Gresham, 2025), τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (M.M.E.) (Ybarra et al., 2022) και κοινωνικοοικονομικά δεδομένα (Peverill et al., 2021).

Η οικογένεια

Η οικογένεια ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης, συμβάλλει καθοριστικά στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού από τα πρώτα χρόνια του βίου του μέχρι τα ακαδημαϊκά έτη, στην καλλιέργεια του ήθους (Ritzer, 2021, σ. 414), στην κάλυψη των αναγκών και τη

δημιουργία ψυχοσωματικών ισορροπιών (Rigby, 2008, σ. 194; Hoeve et al., 2012; Olsen, 2023; Θάνος, 2017[α], σσ. 583-594; Νικολάου & Διαμάντη, 2023, σ. 143). Η οικογένεια ανήκει στους κοινωνικούς παράγοντες που συνδέονται με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς των νέων (Γεωργούλας, 2009, σ. 59; Θάνος, 2016, σ. 74). Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των παιδιών από τα γονικά πρόσωπα συμβάλλει σημαντικά στην ψυχοκοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη και ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον (Wallace, 2023; van der Put & Assink, 2025). Επιπρόσθετα, το οικονομικό και βιοτικό επίπεδο καθώς και πιο εσωτερικότερα ζητήματα του οικογενειακού βίου, φαίνεται πως συνδέονται με φαινόμενα παραβατικότητας των νέων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Peverill et al., 2021).

Ο Ρόλος του/της Διευθυντή/Διευθύντριας

Οι Διευθυντές/Διευθύντριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης φέρουν την κύρια ευθύνη για τη διοίκηση, την εποπτεία και τον συντονισμό της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Ο ρόλος τους είναι παιδαγωγικός καθώς καθοδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία, εστιάζοντας στη σχολική ποιότητα παράλληλα με τη διοικητική διαχείριση (Ζιάκα, 2014). Αναφορικά με το ζήτημα της σχολικής βίας ο ρόλος τους είναι καθοριστικός στην πρόληψη, στη διαχείριση και αντιμετώπιση φαινομένων παραβατικότητας (Καλεντερίδου, 2018; Τσιλιγιάννη, 2020; Θάνος & Κατσικάς, 2021; Κατσικάς, 2023). Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο (Ν. 4823/2021, ΦΕΚ Α΄ 136· Υ.Α. 102027/ΓΔ4/2022), οι Διευθυντές/Διευθύντριες φέρουν την ευθύνη για την καλλιέργεια ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος, τον συντονισμό δράσεων πρόληψης, τη συνεργασία με τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και τα Συμβουλευτικά Κέντρα Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) καθώς και τη διαχείριση περιστατικών σύμφωνα με τις διαδικασίες του «Πρωτοκόλλου Αντιμετώπισης Σχολικής Βίας». Συνεπώς, ο ρόλος τους δεν περιορίζεται μόνο σε διοικητικό επίπεδο αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση μιας προληπτικής κουλτούρας ενάντια στη βία.

Ο ρόλος του/της Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2020) η συμβουλευτική που αφορά τα εκπαιδευτικά ζητήματα αποτελεί σημαντικό θεσμό άμεσα συνδεδεμένο με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Το

έτος 2020 και σύμφωνα με τον νόμο (Υ.Α. 108906/ΓΔ4/2020) ο ρόλος του/της Συμβούλου Σχολικής Ζωής στην Ελλάδα έγινε θεσμός με σκοπό την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των εκπαιδευομένων και τη δημιουργία ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ο/η Σύμβουλος Σχολικής Ζωής λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους/ες, εκπαιδευτικούς και την οικογένεια, αναλαμβάνοντας υπεύθυνο ρόλο πρόληψης περιστατικών παραβατικότητας (Panteri et al., 2021). Η συγκριτική μελέτη των Popov & Spasenovic (2020) ανέδειξε τους πολλαπλούς ρόλους των συμβούλων, όπως την επίλυση διαφορών, τη στήριξη των μαθητών/τριών, τον διάλογο με γονικά πρόσωπα. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με μελέτη των (Κυριακίδου, 2024) ο ρόλος των σχολικών συμβούλων συνδέεται με τον/την «ψυχολόγο» του σχολείου.

Σύγχρονη βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η σύγχρονη διεθνής βιβλιογραφία φωτίζει το σχολικό περιβάλλον (Koposov et al., 2021) αναδεικνύοντάς το παράλληλα ως βασικό πεδίο εκδήλωσης παραβατικών συμπεριφορών. Νέες μορφές εκφοβισμού παρουσιάζονται (Orue, Calvete & Dowdy, 2018, p. 102), όπως ο διαδικτυακός εκφοβισμός (cyber bullying), που δύσκολα ανιχνεύεται λόγω της ανωνυμίας (Baldry et al., 2019). Η πολυδιάστατη φύση του φαινομένου αφορά κοινωνικούς, οικογενειακούς, πολιτισμικούς και ψυχολογικούς παράγοντες (Nocentini et al., 2019; Baldry et al., 2019; Sapouna et al., 2023). Οι έρευνες αυτές ανέδειξαν, ότι το βίαιο οικογενειακό περιβάλλον με χαρακτηριστικά έντονης σύγκρουσης, αγριότητας/κακοποίησης γεννά παραβατικές συμπεριφορές που εκφράζονται μιμητικά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με τη μορφή εκφοβισμού (Alizadeh Maralani et al., 2019; Ingram et al., 2020).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η θεσμοθέτηση νέων ρόλων, όπως αυτός των Συμβούλων Σχολικής Ζωής (Π.Δ. 79/2017), έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη διαχείριση ζητημάτων σχολικής παραβατικότητας. Η πρόσφατη βιβλιογραφία εστιάζει στην ανάγκη διεπιστημονικής και συνεργατικής προσέγγισης, καθώς η αποτελεσματική αντιμετώπιση απαιτεί συντονισμό όλων των φορέων (Tzani et al., 2022). Ωστόσο, παραμένουν ερευνητικά κενά αναφορικά με τις αντιλήψεις των στελεχών αυτών σε συγκεκριμένα τοπικά πλαίσια, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη μελέτη επιμέρους περιπτώσεων. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των Συμβούλων και των Διευθυντών/τριών του Νομού Ιωαννίνων

συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση των υφιστάμενων πρακτικών και στάσεων, προσφέροντας πολύτιμα δεδομένα για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών πολιτικών πρόληψης και παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον.

Η έρευνα

Σκοπός της έρευνας

Το φαινόμενο της σχολικής βίας και παραβατικότητας αποτελεί μείζον κοινωνικό ζήτημα που αφορά το εκπαιδευτικό περιβάλλον και το σύνολο της κοινωνίας ευρύτερα (Unicef, 2020·2021). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων Διευθυντών/Διευθυντριών και Συμβούλων Σχολικής Ζωής από διάφορα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, αναφορικά με τη διάσταση του φαινομένου στα σχολεία και τα αίτια εμφάνισης παραβατικότητας των νέων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι στόχοι της έρευνας είναι να εξεταστούν οι απόψεις των Διευθυντών/Διευθυντριών και Συμβούλων Σχολικής Ζωής χωρισμένοι σε άξονες/θεματικές που αφορούν:

- Α. Τη συχνότητα και τις μορφές της σχολικής βίας
- Β. Τα αίτια-παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς
- Γ. Τον ρόλο των Διευθυντών/Διευθυντριών και Συμβούλων Σχολικής Ζωής στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.

Ως εκ τούτου διαμορφώθηκαν τα ανάλογα ερευνητικά ερωτήματα:

1) Πόσο συχνά έρχεστε αντιμέτωποι με φαινόμενα σχολικής βίας και παραβατικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον και ποιες είναι οι επικρατέστερες μορφές;
2) Ποιοι παράγοντες θεωρείτε πως υποκινούν το φαινόμενο ή ευθύνονται για την εμφάνισή του;
3) Ποιος ο ρόλος σας ως Διευθυντής/ντρια και Σύμβουλος Σχολικής Ζωής;

Μεθοδολογία-Δειγματοληψία–Διεξαγωγή συνεντεύξεων

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας έγινε χρήση ποιοτικής μεθόδου, μέσω συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις αποτελούν ένα χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων καθώς δίνουν τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια να αναλύσει σε βάθος το ζήτημα που βρίσκεται υπό διερεύνηση μέσω της αλληλεπίδρασης με τον/την συνεντευξιαζόμενο/η (Cohen et al., 2008:453· Bryman, 2017:514). Στην παρούσα ερευνητική εργασία έγινε χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων με ελευθερία έκφρασης και ευελιξία στον τρόπο διερεύνησης του υπό διερεύνηση ζητήματος. Οι ερωτήσεις ήταν όλες ανοικτού τύπου (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2019, σ. 131) και αντιστοιχούσαν στις θεματικές ενότητες της έρευνας. Μέσω των συνεντεύξεων εξετάζονται οι απόψεις των Διευθυντών/Διευθυντριών και Συμβούλων Σχολικής Ζωής για το φαινόμενο της σχολικής βίας. Ειδικότερα, ζητήματα που αφορούν τη συχνότητα, τις μορφές, τους παράγοντες επίδρασης, τις μεθόδους αντιμετώπισης του φαινομένου και τον θεσμικό ρόλο των Διευθυντών/Διευθυντριών και Συμβούλων Σχολικής Ζωής στην πρόληψη και αντιμετώπισή του. Στο πλαίσιο της συνέντευξης ζητήθηκε από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες να κάνουν μια μικρή αναφορά σε προσωπικά δεδομένα που αφορούσαν την ειδικότητά τους, τα χρόνια υπηρεσίας και τα διαπιστευτήριά τους καθώς και κάποια δεδομένα της σχολικής μονάδας. Στο τέλος της συνέντευξης οι συνεντευξιαζόμενοι/ες είχαν τη δυνατότητα να προσθέσουν οποιαδήποτε άλλη πληροφορία αφορούσε το προαναφερθέν υπό διερεύνηση ζήτημα.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν την περίοδο Οκτωβρίου–Νοεμβρίου 2024 κατά το σχολικό δηλαδή έτος 2024-2025. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης σε προκαθορισμένο χρόνο κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους/τις Διευθυντές/Διευθύντριες εκτός από μία συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε τηλεφωνικά. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν από μισή έως μια ώρα και τα υποκείμενα της έρευνας είχαν τη δυνατότητα να κινηθούν με ευελιξία σε όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Από τους/τις Διευθυντές/Διευθύντριες που πήραν μέρος πέντε ήταν άντρες και μία γυναίκα ενώ οι Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής ήταν όλες γυναίκες. Η επιλογή των σχολείων έγινε με τρόπο τυχαίο, δηλαδή από τα εξήντα οκτώ σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων επιλέχθηκαν ενδεικτικά έξι σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γυμνάσια και λύκεια, αστικού και μη αστικού περιβάλλοντος και χωροταξικά τα τέσσερα σχολεία ανήκαν σε αστική περιοχή ενώ τα δύο σε μη αστική.

Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων της έρευνας

1ος άξονας: Συχνότητα φαινομένου και συνήθεις μορφές: λεκτική και κοινωνική βία

Οι συνεντευξιαζόμενοι/ες, τόσο οι Διευθυντές/Διευθύντριες όσο και οι Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής, συγκλίνουν στην άποψη ότι η σχολική βία εκδηλώνεται με σχετική σταθερότητα, κυρίως μέσα από ήπιες αλλά επαναλαμβανόμενες μορφές. Η λεκτική και κοινωνική βία εμφανίζονται ως «καθημερινές πρακτικές» στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που υποδηλώνει έναν βαθμό κανονικοποίησής τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν**:**

«Με κάποια περιοδικότητα υπάρχουν μορφές βίας στο σχολείο μας…με κυρίαρχη τη λεκτική…» Δ (1) «…η κύρια μορφή των περιστατικών σχολικής βίας είναι η λεκτική και με αφορμή αυτή έχουμε τη ρατσιστική και τη σεξουαλική βία.» Δ(2)«…σπάνια σωματικό ή ρατσιστικό… κάθε περιστατικό εξετάζεται με τη δέουσα σοβαρότητα…» Δ (3)«… πρόκειται για διαπληκτισμούς, πειράγματα ή λεκτικές προσβολές…». Δ(4) «Στο σχολείο μας…παρατηρούμε έντονη παρουσία διαδικτυακού εκφοβισμού, κυρίως μέσω ομαδικών συνομιλιών και αναρτήσεων σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης…» Δ (5)«Η σχολική βία εκδηλώνεται με αυξομειώσεις μέσα στη χρονιά…υπάρχει μια συστηματική απομόνωση μαθητών που θεωρούνται «διαφορετικοί…» Δ(6)«… η ρατσιστική βία περιορίστηκε σημαντικά με την ένταξη των προσφύγων στα σχολεία και τη συνδιδασκαλία…» Σ.ΣΧ.Ζ. (1)«Τα περιστατικά λεκτικής βίας…αποτελούν συχνά τον προπομπό σοβαρότερων συμπεριφορών…» Σ.ΣΧ.Ζ. (2)«Είναι πολύ θετικό που τα περιστατικά περιορίζονται κυρίως σε λεκτικό επίπεδο….» Σ.ΣΧ.Ζ. (3)«Η κύρια μορφή σχολικής βίας εκδηλώνεται λεκτικά…» Σ.ΣΧ.Ζ. (4)«Το φαινόμενο έχει μεταβαλλόμενη ένταση… εκδηλώνεται μέσω του κοινωνικού αποκλεισμού, διάδοσης φημών, ειρωνείας…»Σ.ΣΧ.Ζ.(5) «… εμφανίζονται σχεδόν σε εβδομαδιαία βάση με διάφορες μορφές. Κυριαρχεί η λεκτική και κοινωνική βία…» Σ. ΣΧ. Ζ.(6)

2ος άξονας: Παράγοντες εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς

Τα θεσμικά πρόσωπα αναδεικνύουν την οικογένεια ως σημείο εκκίνησης της μαθητικής συμπεριφοράς, επισημαίνοντας ζητήματα όπως η έλλειψη ορίων, η γονική αδιαφορία, οι συγκρουσιακές σχέσεις, οικονομικά προβλήματα, διαζύγια, που μεταφέρονται και αναπαράγονται στο σχολείο. Παράλληλα, αναφέρονται τα ατομικά χαρακτηριστικά που αφορούν μι-

μητικές συμπεριφορές αλλά και η επίδραση του ψηφιακού περιβάλλοντος και οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν μετά την πανδημία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Προσωπικά πιστεύω πως οι γονείς είναι οι ηθικοί αυτουργοί των πράξεων των παιδιών τους… Επιπλέον η κουλτούρα ενός μη αστικού περιβάλλοντος καλλιεργεί στάσεις βεντέτας…» Δ(1) ενώ ο Δ(2) «Σαφώς διακρίνουμε ατομικά χαρακτηριστικά της βίας που παρουσιάζουν τα παιδιά…όμως πίσω από αυτά την κύρια ευθύνη έχουν οι γονείς…το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί «χώρο» μίμησης συμπεριφοράς η οποία εκδηλώνεται στο σχολείο…», ο Δ(3) «…αντιλαμβανόμαστε γρήγορα το οικογενειακό έλλειμμα…οικονομικά και επικοινωνιακά ζητήματα, διαζύγια άσχημα…με αντίκτυπο στα παιδιά ….», ο Δ(4)«Η οικογένεια ευθύνεται ξεκάθαρα για τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο…» ο Δ(5) «…το οικογενειακό περιβάλλον είναι η κύρια αιτία… έλλειψη ορίων, κανόνων, αδιαφορία…» και η Δ(6)«Ένας σημαντικός παράγοντας είναι η επίδραση του ψηφιακού περιβάλλοντος… η έκθεση σε πρότυπα βίας από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης…»

Η πρώτη Σύμβουλος Σχολικής Ζωής (Σ.ΣΧ.Ζ.1) αναφέρει: «…Οικογενειακοί λόγοι… αδιαφορία, βία, χωρισμοί προκαλούν έντονο θυμό στα παιδιά…» η Σ. ΣΧ. Ζ.(2) «Μετά την πανδημία τα παιδιά άλλαξαν πολύ… ο εγκλεισμός… τα αγρίεψε… αυτή την κατάσταση δεν την έχω ξαναζήσει….» η Σ.ΣΧ.Ζ(3)«…Η οικογένεια καθορίζει τον χαρακτήρα του παιδιού…» η Σ.ΣΧ.Ζ.(4)«…διέκρινα κάποιες φορές, ατομικά χαρακτηριστικά όπως κόμπλεξ… και μιμητικές συμπεριφορές… κοινωνικά… η οικογένεια κρίνεται η πιο σημαντική…» η Σ. ΣΧ. Ζ. (5) «…αναζητούμε ως εκπαιδευτικοί τα αίτια τέτοιων συμπεριφορών στο οικογενειακό περιβάλλον… το σημείο εκκίνησης…η μαθητική στάση είναι «ο καθρέφτης» του σπιτιού…» και η Σ.ΣΧ.Ζ.(6)«…όταν ο οικογενειακός χώρος είναι δυσλειτουργικός… τότε οι επιπτώσεις φαίνονται στα παιδιά…»

3ος άξονας: Ο ρόλος των Διευθυντών/Διευθυντριών και των Συμβούλων Σχολικής Ζωής

Το σύνολο των αφηγήσεων των συμμετεχόντων/ουσών αναδεικνύει πως ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα σημαντικός και πολυδιάστατος, για τον λόγο ότι αφορά παρεμβατικές και προληπτικές πρακτικές, με έμφαση στο συνεργατικό πλαίσιο όλων των εμπλεκομένων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Ο πρώτος Διευθυντής Δ(1) αναφέρει χαρακτηριστικά: «Με τη διαπίστωση του περιστατικού καλώ τους γονείς … επικοινωνώ με το σύλλογο γονέων… και παράλληλα ζητώ τη συμβουλή του/της κοινωνικής λειτουργού και του/της ψυχολόγου…» ο Δ(2) «…καλώ τον/τη μαθητή/τρια που εμπλέκεται στο περιστατικό… μετά καλώ και φίλες/ους… βεβαίως θα μιλήσω με τους/τις εκπαιδευτικούς… μετράει πολύ η γνώμη τους, αλλά το βέβαιο είναι πως θα επικοινωνήσω με τους ειδικούς… όμως, να αναφέρω πως η μία φορά εβδομαδιαίως… δεν αρκεί…» ο Δ(3)«Γενικά γίνεται προσπάθεια με συζήτηση να δώσουμε λύσεις… ρωτάμε και με τη σύμπραξη ειδικών…» ο Δ (4) «…προσπαθώ να λειτουργώ προληπτικά, οργανώνοντας ενημερωτικές δράσεις που αφορούν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα…» ο Δ(5)«…προσπαθώ να δίνω έμφαση στη διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος, με ξεκάθαρους κανόνες και ανοιχτή επικοινωνία με όλους…» η Δ(6)«Προσωπικά θεωρώ ότι η πρόληψη είναι εξίσου σημαντική με την παρέμβαση…».

Η πρώτη Σύμβουλος (Σ. ΣΧ. Ζ. 1) λέει χαρακτηριστικά: «στην αρχή… ως σύμβουλοι… δεν είχαμε ακόμη βρει τους ρόλους μας… τώρα όμως οι συνθήκες ωρίμασαν… και η συνέργια βοήθησε πολύ σ' αυτό…», η Σ.ΣΧ.Ζ.(2) «Νιώθω μεγάλη ευθύνη για τον ρόλο αυτό…λαμβάνω υπόψιν την άποψη των συναδέλφων… της ψυχολόγου και κοινωνικής λειτουργού… μια φορά εβδομαδιαίως όμως είναι λίγο…», η Σ. ΣΧ. Ζ.(3)«… ρωτάμε συμμαθητές/τριες για το συμβάν και τους ειδικούς για επιστημονική καθοδήγηση…», η Σ. ΣΧ. Ζ. (4)«Ο ρόλος μας επικεντρώνεται στην πρόληψη…», η Σ. ΣΧ. Ζ. (5)«Στόχος μας είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και τρόπους ειρηνικής επίλυσης διαφορών…» και η Σ. ΣΧ. Ζ (6) «Ο ρόλος μου στοχεύει στην καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας…».

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (Olweus, 2013; Rigby, 2008; Αρτινοπούλου, et al., 2016· 2010; Ευθυμίου, 2018), η οποία αναγνωρίζει τη λεκτική και κοινωνική βία ως τις επικρατέστερες μορφές σχολικού εκφοβισμού, ενώ η σωματική βία εμφανίζεται σπανιότερα. Παράλληλα, ερευνητές όπως οι Baldry et al., (2019) επισημαίνουν ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός λειτουργεί ως επέκταση και ενίσχυση των παραδοσιακών μορφών, στοιχείο που καταγράφηκε και στα δεδομένα της παρούσας μελέτης. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων

που πραγματοποιήθηκε από Διευθυντές/Διευθύντριες και Συμβούλους Σχολικής Ζωής του Νομού Ιωαννίνων, καταλήγει σε μια κοινή συνιστώσα/αντίληψη για τη σχολική βία: πρόκειται για επίμονο φαινόμενο αλλά «ήπιο» σε ένταση, με σαφή κυριαρχία της λεκτικής και κοινωνικής βίας (πειράγματα, ειρωνείες, υποτιμητικές προσφωνήσεις, αποκλεισμός από ομάδες), και πιο σπάνιες εξάρσεις σωματικής βίας. Ως προς τη συχνότητα οι περισσότεροι μιλούν για εβδομαδιαία περιστατικά ήπιου χαρακτήρα (Κατσικάς, 2023; Κυριακίδου, 2024; Τσίτσικα, 2025).

Ως προς τις μορφές, τα ευρήματα της έρευνάς μας ταυτίζονται με διεθνείς και ελληνικές μελέτες που καταδεικνύουν ότι η λεκτική και κοινωνική βία είναι οι επικρατέστερες μορφές σχολικού εκφοβισμού (Torres et al., 2020; Han et al., 2025; Κατσικάς, 2023; Κυριακίδου, 2024; Τσίτσικα, 2025).

Ως προς τα αίτια, διαπιστώνεται μια πολυπαραγοντικότητα με πρωτεύοντα τον ρόλο της οικογένειας. Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσης έρευνας η μέγιστη βαρύτητα αφορά την οικογένεια: αδιαφορία, απουσία γονικών προσώπων, έλλειψη ορίων, συγκρούσεις, «άσχημα» διαζύγια, ακόμη και μοντέλα βίαιης πειθαρχίας που αναπαράγονται μιμητικά από τα παιδιά στο σχολείο. Παράλληλα, αναφέρονται ατομικά χαρακτηριστικά, όπως ανασφάλειες/«κόμπλεξ», μιμητισμός και επιρροή ψηφιακού περιβάλλοντος. Το οικογενειακό πρότυπο, όμως, ο τρόπος αγωγής, το μορφωτικό και οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη μιας βίαιης ή μη (βίαιης) στάσης στο σχολικό περιβάλλον. Τα ευρήματά μας συμφωνούν με τα ευρήματα και άλλων ερευνών (Alizadeh Maralani et al., 2019; Ingram et al., 2020; Torres et al., 2020; Han et al., 2025) που αναδεικνύουν τον ρόλο της οικογένειας και της οικογενειακής συνοχής (Νικολάου & Διαμάντη, 2023) στην ανάπτυξη βίαιης συμπεριφοράς των μελών στο σχολικό περιβάλλον.

Αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των περιστατικών τα ευρήματα της έρευνάς μας ταυτίζονται με την ελληνική πρακτική όπως περιγράφει ο Οδηγός Διαχείρισης Περιστατικών Σχολικής Βίας & Εκφοβισμού (2015), που προτείνει σαφή πρωτόκολλα και διεπιστημονική συνεργασία. Πιο ειδικά, ο τρόπος διαχείρισης στα σχολεία περιλαμβάνει άμεση παιδαγωγική παρέμβαση από τη διεύθυνση, συνεργασία με τη/τον Σύμβουλο Σχολικής Ζωής και όπου υπάρχει, εμπλοκή ψυχολόγου/κοινωνικού λειτουργού. Πρόκειται δηλαδή για μια στροφή από την «άμεση παιδαγωγική» στη διεπιστημονική προσέγγιση. Διεθνώς, η προσέγγιση πολλαπλών επιπέδων (MTSS prevention approaches) (American School Counselor Association, 2021) και η έμφαση στη σχολική ηγεσία (Κατσικάς, 2023;

Kołodziejczyk, 2025) επιβεβαιώνουν τη δική μας έρευνα ότι η «άμεση παιδαγωγική» παρέμβαση δεν επαρκεί από μόνη της αλλά είναι χρήζει διεπιστημονικής προσέγγισης.

Αναφορικά με την πρόληψη περιστατικών σχολικής βίας: τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με άλλες έρευνες (Popov & Spasenović, 2020) που αναδεικνύουν τη σημασία της πρόληψης και της σχολικής κουλτούρας για την αντιμετώπιση του φαινομένου, μέσα από ένα σαφές πλαίσιο αξιών και κανόνων. Τα ευρήματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνονται και από ελληνικές έρευνες (Τσιλιγιάννη, 2020; Κυριακίδου, 2024) σύμφωνα με τις οποίες η ύπαρξη συστηματικών προληπτικών δράσεων συμβάλλει ουσιαστικά στη μείωση συγκρούσεων και στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Η έρευνά μας επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες (Rigby, 2008; Αλεξανδρίδου, 2017) που αναδεικνύουν πως η ηγεσία αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη διαμόρφωση ασφαλούς και εποικοδομητικού σχολικού κλίματος με συντονισμό δράσεων πρόληψης. Τέλος, η έρευνά μας επιβεβαιώνεται από μια άλλη ελληνική μελέτη (Κυριακίδου, 2024) που καταλήγει πως ο ρόλος του/της Συμβούλου Σχολικής Ζωής ταυτίζεται με την καλλιέργεια ενός κλίματος πρόληψης συμβάντων εκφοβισμού, μέσω της δημιουργίας καναλιών επικοινωνίας, πριν την εκδήλωση σοβαρών περιστατικών.

Συμπεράσματα

Καταληκτικά αναφέρουμε πως η σχολική βία στα εξεταζόμενα σχολεία ως φαινόμενο εμφανίζεται σταθερά και με χαμηλή έως μέση ένταση, με τη λεκτική και την κοινωνική μορφή να υπερισχύουν ενώ η σωματική αποτελεί πιο σπάνια μορφή που βεβαίως προκαλεί ανησυχία. Τα αίτια αναδεικνύουν την οικογένεια ως τον πιο καθοριστικό παράγοντα καλλιέργειας βίαιων συμπεριφορών των εκπαιδευομένων στο σχολικό περιβάλλον. Εστιάζοντας εσωτερικά, καταλήγουμε πως οι οικογενειακές αρχές και αξίες, τα οικογενειακά όρια που θέτουν τα γονικά πρόσωπα στα μικρότερα μέλη, η οικογενειακή συνοχή, αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία για την καλλιέργεια ήθους των νέων. Επιπρόσθετα, η αλληλεπίδραση ατομικών χαρακτηριστικών με ψηφιακά δεδομένα καλλιεργεί ενίοτε κάποιο συμπεριφορικό υπόβαθρο. Ένα επιπλέον εύρημα αφορά το μεταπανδημικό αποτύπωμα με τον εγκλεισμό, και την υπερέκθεση σε οθόνες. Τα δεδομένα μας έδειξαν πως πιέστηκαν ιδιαίτερα ορισμένοι/ες μαθητές/τριες με τον εγκλεισμό ώστε να διαχειριστούν ζητήματα και έγιναν πιο επιρρεπή στην εμφάνιση βίας.

Όσον αφορά τη διαχείριση των περιστατικών, καταληκτικά διαπιστώνεται πως η άμεση παιδαγωγική διερεύνηση, η συντονισμένη στάση Διευθυντών/Διευθυντριών και Συμβούλων, η στοχευμένη εμπλοκή γονέων και η ενεργοποίηση ειδικών αποτελούν ένα αποτελεσματικό πλαίσιο. Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη επαρκούς διαθεσιμότητας ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού αποτελεί σημαντικό έλλειμμα για τις ανάγκες των σχολείων. Σε επίπεδο πρόληψης, καταλήγουμε πως μια ολιστική προσέγγιση του σχολείου με κοινούς κανόνες, συστηματική καταγραφή και ανατροφοδότηση θα ήταν σημαντική συμβολή στην αντιμετώπιση ανάλογων φαινομένων. Η ενδυνάμωση ρόλων μέσω σταθερής παρουσίας Συμβούλου Σχολικής Ζωής στις τάξεις και η συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης συγκρούσεων κρίνονται απαραίτητες. Απαραίτητη κρίνεται και η συνεργασία με τα γονικά πρόσωπα ώστε το εκπαιδευτικό έργο να συντελείται σφαιρικά και ολοκληρωμένα ενώ οι μαθητές/τριες κρίνεται σκόπιμο να καλλιεργούν περισσότερες δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η διαπολιτισμικότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα.

Περιορισμοί της έρευνας- Μελλοντικές προτάσεις

Στους περιορισμούς της έρευνας αναφέρουμε πως το δείγμα της παρούσης έρευνας είναι μικρό και τοπικά προσδιορισμένο (μόνο έξι σχολεία από το Νομό Ιωαννίνων). Ως εκ τούτου τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Μια μελλοντική πρόταση αφορά τη διεύρυνση του δείγματος με περισσότερες σχολικές μονάδες και την εφαρμογή της μεθόδου της τριγωνοποίησης, με ποσοτικά δεδομένα μαθητών/τριών, γονέων ή και άλλων εκπαιδευτικών μέσω ποσοτικής προσέγγισης, που να αφορά τη συχνότητα ή τα είδη περιστατικών ανά τρίμηνο για μια πιο ισχυρή τεκμηρίωση. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να υλοποιηθεί μια μελλοντική έρευνα, με στόχο τη σύγκριση περιστατικών βίας σε σχολικές μονάδες αστικού και μη αστικού περιβάλλοντος, ρίχνοντας φως σε παραμέτρους οικονομικές ή κοινωνικοπολιτισμικές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλεξανδρίδου, Β. (2017). Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος μέσα από τις δράσεις του για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. (Μεταπτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση*. Νομική Βιβλιοθήκη.

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό*. ΥΠΑΙΘ.

Alizadeh Maralani, F., Mirnasab, M., & Hashemi, T. (2019). The predictive role of maternal parenting and stress on pupils' bullying involvement. *Journal of Interpersonal Violence, 34*(17), 3691–3710.https://doi.org/10.1177/0886260516672053.

American School Counselor Association. (2021). *The school counselor and multitiered system of supports*. ASCA Position Statements.

Baldry, A. C., Sorrentino, A., & Farrington, D. P. (2019). Post-traumatic stress symptoms among Italian preadolescents involved in school and cyber bullying and victimization. *Journal of Child and Family Studies, 28*(9), 2358–2364.https://doi.org/10.1007/s10826-018-1122-4.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Επιστ. επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης κ.ά.). Μεταίχμιο.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65–83.https://doi.org/10.1037/a0020149.

Δασκαλάκης, Η. (1985). *Η εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης*. Αντ. Σάκκουλας.

Ευαγγέλου, Φ. (2021). Το φαινόμενο της σχολικής βίας και εκφοβισμού. *εκπ@ιδευτικός Κύκλος, 9*(3), 319–338.

Eyuboglu, M., Eyuboglu, D., Pala, S. C., Oktar, D., Demirtas, Z., Arslantas, D., & Unsal, A. (2021). Traditional school bullying and cyberbullying. *Psychiatry Research, 297*.1-10.https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113730.

Θάνος, Θ. (2016). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο*. Κυριακίδη.

Θάνος, Θ. (2017α). Σχολική βία και εκφοβισμός. Στο *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (σσ. 531–631). Gutenberg.

Θάνος, Θ. (2017β). *Σχολική διαμεσολάβηση*. Αφοί Κυριακίδη.

Θάνος, Θ., & Κατσικάς, Α. (2021). Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση περιστατικών βίας. *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, 2*, 73–92.

Han, Z. Y., Ye, Z. Y., & Zhong, B. L. (2025). School bullying and mental health among adolescents. *Translational Pediatrics, 14*(3), 463–472. https://doi.org/10.21037/tp-2024-512.

Hoeve, M., Stams, G. J. J., Van der Put, C. E., Dubas, J. S., Van der Laan, P. H., & Gerris, J. R. (2012). A meta-analysis of attachment to parents and delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(5), 771–785. https://doi.org/10.1007/s10802-011-9608-1.

Ingram, K. M., Espelage, D. L., Davis, J. P., & Merrin, G. J. (2020). Family violence, sibling, and peer aggression during adolescence. *Frontiers in Psychiatry, 11*, 1–14. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00026.

Κατσικάς, Α. (2023). *Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας*. (Διδακτορική Διατριβή). http://dx.doi.org/10.12681/eadd/53780.

Καλεντερίδου, Δ. (2018). *Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. (MSc thesis) https://apothesis.eap.gr/archive/item/129.

Kołodziejczyk, J. (2025). Impact of the leadership styles of school principals on bullying victimization. *BMC Public Health, 25*(1), 602.1-9. https://doi.org/10.1186/s12889-025-21556-3.

Kopf, S., & Gresham, M. (2025). Neighborhoods, violence, and guns. *Journal of Criminal Justice, 98*.1-9.https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2025.102417.

Koposov, R., Isaksson, J., Vermeiren, R., Schwab-Stone, M., Stickley, A., & Ruchkin, V. (2021). Community violence exposure and school functioning. *Frontiers in Public Health, 9*, 1–9.https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.692402.

Κουράκης, Ν. (1999). *Έφηβοι παραβάτες και κοινωνία*.: Σάκκουλας.

Κουράκης, Ν. (2004). *Δίκαιο παραβατικών ανηλίκων*. Σάκκουλας.

Κυριακίδου, Π. (2024). Ο ρόλος του/της συμβούλου σχολικής ζωής στο σχολείο σήμερα. Καθήκοντα και προκλήσεις. (Διπλωματική εργασία). Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, τμήμα Εκπαίδευσης και Κοιν. Πολιτικής, Παν/μιο Μακεδονίας.

Λιαργκόβας, Π., Δερμάτης, Ζ., & Κομνηνός, Δ. (2019). *Μεθοδολογία της έρευνας*. Τζιόλα.

McGloin, J. M., & Thomas, K. J. (2019). Peer influence and delinquency. *Annual Review of Criminology, 2*(1), 241–264.https://doi.org/10.1146/annurev-criminol-011518-024551.

Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 41–50. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010.

Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. In S. R. Jimerson et al. (Eds.), *Handbook of bullying in schools* (pp. 9–33). Routledge.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*, 751–780.https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516.

Orue, I., & Calvete, E. (2018). Homophobic bullying in schools. *School Psychology Review, 47*, 95–105.https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0063.V47-1.

Panteri, M., Calmaestra, J., & Marín-Díaz, V. (2021). Roles of the school psychologist in Greek schools. *Education Sciences, 11*(8), 439.1-16. https://doi.org/10.3390/educsci11080439.

Peverill, M., Dirks, M. A., Narvaja, T., Herts, K. L., Comer, J. S., & McLaughlin, K. A. (2021). Socioeconomic status and child psychopathology. *Clinical Psychology Review, 83*, 1-15.https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101933.

Popov, N., & Spasenović, V. (2020). School culture as a factor of school violence prevention. *Educational Practice and Theory, 42*(1), 55–70. https://doi.org/10.7459/ept/42.1.05.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός*.Τόπος.

Sapouna, M., De Amicis, L., & Vezzali, L. (2023). Bullying victimization due to racial, ethnic, and religious status. *Adolescent Research Review, 8*(3), 261–296. https://doi.org/10.1007/s40894-022-00197-2.

Torres, C. E., D'Alessio, S. J., & Stolzenberg, L. (2020). The effect of bullying victimization on academic performance. *Victims & Offenders, 15*(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/15564886.2019.1681571.

Τσιλιγιάννης, Α. (2020). Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαίδευσης, 6*(1), 45–60.

UNICEF. (2020). *Global status report on preventing violence against children*.

UNESCO. (2021). *Global status report on school violence and bullying*. Paris: UNESCO.

Wallace, L. N. (2023). Parenting practices and adolescent delinquency. *Children and Youth Services Review, 149*.1-8.https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106791.

Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., & Oppenheim, J. K. (2022). Violent media in childhood. *Journal of Adolescent Health, 71*(3), 285–292. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.03.003.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2022). *Ορισμός Σχολικών Συντονιστών για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και εκφοβισμού* (Υ.Α. 102027/ΓΔ4/2022). ΦΕΚ Β΄ 5136/01.10.2022.

Ιστοσελίδες

https://www.theguardian.com/education/2025/mar/22/teenagers-excluded-from-school-twice-as-likely-to-commit-serious-violence?utm_source=chatgpt.com.

https://www.stopbullying.gov/resources/research-resources/mtss-prevention-approaches-and-effective-intervention?utm_source.

https://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/odigos_diaxeirisis_peristatikwn.pdf.

Απόκρυψη των φαινομένων της σχολικής βίας και του εκφοβισμού από τους μαθητές

Δρ. Γεώργιος Θραψανιώτης
ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
gthrapsas@gmail.com

Περίληψη

Ο θεματικός άξονας της ανακοίνωσης είναι αυτός της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Οι περισσότεροι εκφοβισμοί λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον. Συνεπώς, τα σχολεία οφείλουν να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στην αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου. Το γεγονός ότι τα παιδιά κρύβουν την εκφοβιστική συμπεριφορά από τους γονείς ή τους δασκάλους δεν αποτελεί έκπληξη, επειδή η εκφοβιστική συμπεριφορά συνήθως απορρίπτεται. Το θεωρητικό πλαίσιο της ανακοίνωσης εντοπίζεται στη σχέση της σχολικής μονάδας, των γονέων και των παιδιών που υφίστανται ή ασκούν τον σχολικό εκφοβισμό. Ο σκοπός της έρευνας είναι να δείξει πως τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού/ βίας συχνά διστάζουν να μιλήσουν σε ενήλικες ακόμα κι αν εμπλέκονται σε αυτόν. Οι λόγοι αυτής της απόκρυψης είναι πολλοί και διαφορετικοί, όμως κυρίως εντοπίζονται στην αίσθηση ότι δεν θα τα πιστέψουν, μία αίσθηση ότι δεν είναι κάτι «αρκετά σοβαρό», ο φόβος των ενδεχόμενων αντίποινων, η μη υποστήριξη από το σχολείο, η ντροπή, η αίσθηση της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να παρέμβουν ουσιαστικά, ή το άγχος της θυματοποίησης και του στιγματισμού τους στο σχολείο. Τα βασικά συμπεράσματα είναι ότι το γεγονός πως τα παιδιά συχνά αποκρύπτουν την εκφοβιστική συμπεριφορά από τους γονείς ή τους δασκάλους δεν αποτελεί έκπληξη, καθώς ο εκφοβισμός θεωρείται κοινωνικά απορριπτέος και συνδέεται με ντροπή, ενοχή ή φόβο στιγματισμού. Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι τα θύματα διστάζουν να αποκαλύψουν την εμπειρία τους, είτε επειδή εκτιμούν ότι το πρόβλημα δεν είναι αρκετά σοβαρό, είτε επειδή πιστεύουν ότι οι ενήλικες δεν θα μπορέσουν να το επιλύσουν, είτε ακόμη επειδή φοβούνται πιθανά αντίποινα από τους θύτες.

Λέξεις-κλειδιά: εκφοβισμός, σχολική εκπαίδευση**,** διαχείριση συγκρούσεων, θυματοποίηση, πρόληψη

Abstract

The thematic axis of the announcement is that of school violence and bullying. Most bullying takes place in the school environment. Therefore, schools must take a leading role in addressing this phenomenon. The fact that children hide bullying behavior from parents or teachers is not surprising, because bullying behavior is usually rejected. The theoretical framework of the announcement is located in the relationship between the school unit, parents and children who are subjected to or practice school bullying. The purpose of the research is to show that victims of school bullying/violence often hesitate to talk to adults even if they are involved in it. The reasons for this concealment are many and varied, but they mainly include the feeling that they will not be believed, a feeling that it is not "serious enough", the fear of possible retaliation, lack of support from the school, shame, the feeling of the inability of teachers to intervene effectively, or the anxiety of being victimized and stigmatized at school. The main conclusions are that the fact that children often hide bullying behavior from parents or teachers is not surprising, as bullying is considered socially unacceptable and is associated with shame, guilt or fear of stigmatization. International literature shows that victims hesitate to disclose their experience, either because they consider the problem not serious enough, or because they believe that adults will not be able to resolve it, or even because they fear possible retaliation from the perpetrators.

Key-words: bullying, school education**,** conflict management**,** victimization**,** prevention

Εισαγωγή

Οι προσπάθειες για τη δημιουργία ασφαλών και υγιών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων ευθυγραμμίζονται στενά με τους παγκόσμιους αναπτυξιακούς στόχους που δίνουν έμφαση στην συμπερίληψη, την ισότητα και την ευημερία. Οι επιβλαβείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων στα σχολεία αναγνωρίζονται ολοένα και περισσότερο ως σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα που διαμορφώνονται από ανισορροπίες ισχύος, δυ-

ναμική ομάδων και πολιτισμικούς κανόνες, παρά από μεμονωμένες ατομικές συμπεριφορές. Οι ορισμοί της σχολικής βίας και του εκφοβισμού περιλαμβάνουν επαναλαμβανόμενες, εκούσιες πράξεις που περιλαμβάνουν ασύμμετρες σχέσεις ισχύος, που εκτείνονται σε σωματικές, λεκτικές, κοινωνικές, οικονομικές, σεξουαλικές και ψηφιακές μορφές. Αυτές οι συμπεριφορές συχνά παραμένουν κρυμμένες μέσω ανεπαίσθητων τακτικών, πολιτισμικής αποδοχής και θεσμικών περιορισμών, περιπλέκοντας την ανίχνευση και την παρέμβαση. Οι θεωρητικές προοπτικές ενσωματώνουν κοινωνιολογικά και ψυχολογικά πλαίσια, επισημαίνοντας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ δομικών ανισοτήτων, κοινωνικής μάθησης, ιδιοσυγκρασίας και σχεσιακών προσδοκιών. Οι βαθύτερες αιτίες περιλαμβάνουν το οικογενειακό περιβάλλον, τους κοινωνικούς κανόνες, τις επιρροές από ομάδες συνομηλίκων και τις θεσμικές πρακτικές, με σωρευτικούς κινδύνους που προκύπτουν από αντίξοες συνθήκες. Η έκθεση σε εχθρικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα επηρεάζει αρνητικά την ψυχική υγεία, την ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, με συνέπειες που εκτείνονται και στην ενήλικη ζωή. Οι προστατευτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την ενσυναίσθηση στη φροντίδα, το υποστηρικτικό σχολικό κλίμα, τις συμπεριληπτικές πολιτικές και τους προσβάσιμους μηχανισμούς αναφοράς. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί πολυεπίπεδες στρατηγικές που λαμβάνουν υπόψη τα αναπτυξιακά στάδια, τα πολιτισμικά πλαίσια και τη δυναμική φύση των επιθετικών συμπεριφορών, με στόχο την προώθηση ασφαλέστερων και πιο δίκαιων χώρων μάθησης.

Οι διεθνείς απαιτήσεις για ένα υγιές σχολικό περιβάλλον

Οι προσπάθειες για την προώθηση ασφαλών και υγιών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων έχουν συνδεθεί άρρηκτα με τις παγκόσμιες αναπτυξιακές προτεραιότητες. Τα διεθνή πλαίσια πολιτικής, όπως οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης, δίνουν ρητά έμφαση στην συμπεριληπτική και ισότιμη εκπαίδευση, στην προσοχή στην ισότητα των φύλων και στην προώθηση της σωματικής και ψυχολογικής ευεξίας (UNESCO, 2017). Οι στόχοι αυτοί τονίζουν ότι οι χώροι μάθησης πρέπει όχι μόνο να είναι λειτουργικοί, αλλά και να σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και να είναι ευαίσθητοι στις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως φύλου ή αναπηρίας. Πέρα από την παροχή επίσημης διδασκαλίας, αναγνωρίζεται ότι μια υποστηρικτική ατμόσφαιρα είναι κεντρικής σημασίας για την αποτελεσματική

μάθηση. Αυτό περιλαμβάνει την καλλιέργεια σεβασμού, την ενθάρρυνση του ανοιχτού πνεύματος στην επικοινωνία και τη διασφάλιση ότι οι εγκαταστάσεις υποστηρίζουν το αίσθημα του ανήκειν και όχι το άγχος ή τον αποκλεισμό. Μελέτες που επικεντρώνονται στη διαπροσωπική δυναμική εντός των οικογενειών υποδηλώνουν ότι η προθυμία των νέων να συμμετάσχουν σε ουσιαστικό διάλογο σχετικά με τις εμπειρίες τους διαμορφώνεται από τους γονικούς ρόλους και τις προσδοκίες. Οι μητρικές φιγούρες συχνά αναλαμβάνουν μεγαλύτερο μερίδιο υποστηρικτικής ακρόασης σε πολλά πολιτισμικά πλαίσια, γεγονός που μπορεί να εξηγήσει γιατί οι έφηβοι συχνά στρέφονται σε αυτές ως άτομα εμπιστοσύνης.

Αυτό το μοτίβο φαίνεται να συνδέεται με μακροχρόνιους κανόνες φύλου που συνδέουν την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική δεκτικότητα με τις γυναίκες. Ωστόσο, αυτή η τάση δεν είναι απόλυτη. Επικαλύπτεται με άλλες πτυχές του οικογενειακού περιβάλλοντος και μπορεί να διαφέρει σημαντικά μεταξύ των νοικοκυριών. Τέτοια σχεσιακά πρότυπα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται ελεύθερα οι ανησυχίες στο σπίτι, το οποίο με τη σειρά του αλληλεπιδρά με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Η ποικίλη επίδραση των γονικών συμπεριφορών μεταξύ μητέρων και πατέρων δεν μπορεί να παραβλεφθεί. Ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι οι αρνητικές μητρικές συμπεριφορές μπορεί να μειώσουν την ανοιχτότητα και να αυξήσουν την απροθυμία για συζήτηση προσωπικών ζητημάτων. Σε πλαίσια όπου οι γονικές προσεγγίσεις περιορίζουν την αυτοέκφραση, άλλα δίκτυα υποστήριξης αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη ζωτικότητα. Μέσα στα ίδια τα σχολεία, ένα κλίμα που χαρακτηρίζεται από αποδοχή, δικαιοσύνη και συνεπή υποστήριξη έχει αναγνωριστεί ως ρυθμιστικό έναντι ορισμένων από τις αρνητικές επιπτώσεις που προκύπτουν από αυτά τα οικιακά περιβάλλοντα (Estévez-García et al., 2023).

Ορισμοί και νοηματοδοτήσεις του φαινομένου

Το εύρος των ορισμών που εφαρμόζονται στις επιβλαβείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων σε εκπαιδευτικά πλαίσια έχει εξελιχθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω των μεταβολών στις ερευνητικές προτεραιότητες και των εξελίξεων στην ψυχολογική και κοινωνιολογική θεωρία. Σε προηγούμενες συζητήσεις, τέτοιες συμπεριφορές συχνά περιορίζονταν σε περιγραφές άτυπης συμπεριφοράς που αποδίδονται σε ατομικά ελαττώματα προσωπικότητας, ουσιαστικά χαρακτηρίζοντάς

τες ως μεμονωμένη απόκλιση και όχι ως ομαδικές διαδικασίες. Πιο σύγχρονες προσεγγίσεις περιγράφουν αυτές τις συμπεριφορές ως σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα που ενσωματώνονται σε ανισορροπίες ισχύος, κοινούς κανόνες και τις περιπλοκές των διαπροσωπικών σχέσεων που εκτυλίσσονται μέσα σε σχολικά περιβάλλοντα (Faujian et al., 2025). Αυτός ο αναπροσανατολισμός διευρύνει τα όρια των ορισμών πέρα από μια απλή απαρίθμηση ενεργειών ώστε να συμπεριλάβει συστημικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τόσο την εμφάνιση όσο και την επιμονή. Οι ορισμοί πλέον ενσωματώνουν συχνά βασικά στοιχεία όπως η επανάληψη με την πάροδο του χρόνου, η πρόθεση βλάβης και η ασυμμετρία στην κοινωνική ή σωματική ισχύ μεταξύ των εμπλεκομένων. Αυτές οι συνθήκες διακρίνουν τις επιβλαβείς πράξεις συνομηλίκων από περιστασιακές συγκρούσεις ή αυθόρμητες διαφωνίες. Η αναγνώριση της πρόθεσης αμφισβητείται ιδιαίτερα. Ενώ ορισμένοι μελετητές επιμένουν ότι η παρουσία της είναι κρίσιμη για την ταξινόμηση, άλλοι προειδοποιούν ότι η πρόθεση μπορεί να είναι δύσκολο να μετρηθεί αξιόπιστα χωρίς να ληφθούν υπόψη τα συμφραζόμενα και οι υποκειμενικές εμπειρίες και των δύο μερών (Wójcik & Rzeńca, 2021).

Αυτή η ένταση καταδεικνύει πώς ο ακαδημαϊκός λόγος κινείται μεταξύ της λειτουργικής ακρίβειας και της αναγνώρισης των βιωμένων πραγματικοτήτων. Μια βαθύτερη ματιά στην ταξινόμηση που χρησιμοποιείται δείχνει διαφοροποιημένες κατηγορίες με βάση τον τρόπο. Οι φυσικές μορφές χαρακτηρίζονται από απτή σωματική επαφή, ενέργειες όπως το χτύπημα ή το σπρώξιμο, που αφήνουν παρατηρήσιμα ίχνη. Οι λεκτικές μορφές περιλαμβάνουν λεκτικές πράξεις που στοχεύουν στην υποβάθμιση της αξιοπρέπειας ενός άλλου ατόμου, χρησιμοποιώντας προσβολές ή χλευαστικές εκφράσεις. Οι κοινωνικές διαστάσεις επικεντρώνονται σε τακτικές αποκλεισμού και χειραγώγησης των σχέσεων με συνομηλίκους, όπου η βλάβη προκύπτει έμμεσα μέσω της απομόνωσης ή της διάδοσης φημών. Κάθε κατηγορία φέρει διαφορετικές προκλήσεις ανίχνευσης: οι φυσικές πράξεις είναι συχνά πιο ορατές στους ενήλικες, ενώ οι κοινωνικές τακτικές μπορεί να παραμείνουν απαρατήρητες για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Οι εξελίξεις στην ηλεκτρονική επικοινωνία έχουν δημιουργήσει ορισμούς για ψηφιακές παραλλαγές που συμβαίνουν μέσω διαμεσολαβημένων καναλιών, όπως πλατφόρμες ανταλλαγής μηνυμάτων ή δημόσιες ροές κοινωνικών μέσων. Αυτές οι πράξεις είναι παράλληλες με τους λεκτικούς και κοινωνικούς τύπους εκτός σύνδεσης, αλλά αποκτούν νέα χαρακτηριστικά από την επιμονή του περιεχομένου στο διαδίκτυο και την ευρύτερη εμβέλεια του κοινού (Faujian et al., 2025).

Η ταξινόμηση αυτών των περιστατικών απαιτεί την ενσωμάτωση νοηματικών δυνατοτήτων στους ορισμούς, ώστε να αποτυπώνουν επαρκώς τις νέες δυναμικές ισχύος που προκύπτουν από την ανωνυμία ή την ενισχυμένη έκθεση. Το πεδίο ορισμού αλληλεπιδρά επίσης με τις πολιτισμικές αντιλήψεις σχετικά με την αποδεκτή συμπεριφορά μεταξύ των νέων. Ορισμένα νοηματικά πλαίσια ομαλοποιούν τις επιθετικές ανταλλαγές υπό το πρίσμα της πειθαρχίας ή του ανταγωνισμού, περιορίζοντας έτσι αυτό που αναγνωρίζεται υπό επίσημους όρους. Αυτή η κοινωνικοπολιτισμική μεταβλητότητα περιπλέκει τις προσπάθειες για καθολικούς ορισμούς. Μια πράξη που θεωρείται απαράδεκτη σε ένα περιβάλλον μπορεί, αλλού, να απορριφθεί ως τυπική αλληλεπίδραση που σχετίζεται με την ανάπτυξη. Ως αποτέλεσμα, μια βασική επιστημονική πρόκληση περιλαμβάνει τη διάκριση της γνήσιας βλάβης από τις πολιτισμικά πλαισιωμένες τελετουργίες μετάβασης, διατηρώντας παράλληλα τα πρότυπα προστασίας για τα παιδιά. Τα σύγχρονα πλαίσια τείνουν να ενσωματώνουν πολλαπλούς παράγοντες στη διαδικασία ορισμού: όχι μόνο τους άμεσους συμμετέχοντες αλλά και τους μάρτυρες που μπορεί να συμβάλουν στην κλιμάκωση ή τον μετριασμό. Η συμπερίληψη των παρευρισκομένων στις παραμέτρους ορισμού αντανακλά την αναγνώριση ότι η κοινωνική ενίσχυση, μέσω του γέλιου, της σιωπής ή ακόμη και της παθητικής παρατήρησης, μπορεί να διατηρήσει επιβλαβή πρότυπα (UNESCO, 2017). Μια τέτοια επέκταση αυξάνει την πολυπλοκότητα, αλλά ευθυγραμμίζεται καλύτερα με την παρατηρούμενη δυναμική της ομάδας. Παραμένει συζήτηση σχετικά με το πόσο βάρος πρέπει να έχουν οι δομικοί παράγοντες στη διαμόρφωση των ορισμών. Ορισμένες θέσεις υποστηρίζουν την περιορισμένη εστίαση σε άμεσες παρατηρήσιμες συμπεριφορές και μετρήσιμα αποτελέσματα, όπως σε τραυματισμός ή σε απουσία. Άλλες υποστηρίζουν ότι χωρίς την αναγνώριση περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως χαλαρές πολιτικές εποπτείας ή τα ιεραρχικά σχολικά δίκτυα , ο ορισμός κινδυνεύει να είναι ελλιπής και να στρεβλώνεται προς τα συμπτώματα και όχι προς τις αιτίες (Faujian et al., 2025).

Επεξηγήσεις της βίας μεταξύ των συνομηλίκων

Οι επιστημονικές ερμηνείες των επιβλαβών αλληλεπιδράσεων μεταξύ συνομηλίκων συχνά βασίζονται σε έναν διάλογο μεταξύ κοινωνιολογικών μοντέλων εξουσίας και ψυχολογικών ερμηνειών για τον σχηματισμό συμπεριφοράς, καθένα από τα οποία συνεισφέρει συμπληρωμα-

τικές πτυχές στην ανάλυση. Από κοινωνιολογική άποψη, η θεωρία της συμβολικής βίας, όπως διατυπώνεται από τον Bourdieu, αντιμετωπίζει τις επιθετικές συμπεριφορές των συνομηλίκων ως εκδηλώσεις βαθιά εδραιωμένων δομικών ανισοτήτων. Αυτή η προοπτική πλαισιώνει τέτοιες πράξεις όχι απλώς ως στιγμιαίες παραλείψεις στην ευγένεια, αλλά μάλλον ως ενσωματωμένες σε θεσμοθετημένους κανόνες που διαιωνίζουν τις ανισορροπίες στο κύρος και τα προνόμια. Υπό αυτή την άποψη, η αναπαραγωγή της βλάβης υποστηρίζεται από ευρέως κοινές υποθέσεις που ομαλοποιούν ορισμένες μορφές κυριαρχίας, καθιστώντας την αντίσταση λιγότερο πιθανή χωρίς σκόπιμη δομική αλλαγή. Το πλαίσιο κοινωνικής ταυτότητας που προτείνουν οι Tajfel και Turner προσθέτει μια διάσταση ομαδικής διαδικασίας: τα άτομα μπορούν να συμμετέχουν σε αυτές τις αρνητικές ανταλλαγές εν μέρει για να ενισχύσουν την ένταξή τους σε κυρίαρχες συλλογικότητες. Ο αυξημένος ανταγωνισμός μεταξύ ομάδων και οι αντιληπτές ιεραρχίες δημιουργούν κίνητρα για συμπεριφορές που στοχεύουν στην προστασία ή την ενίσχυση της εσωτερικής ομάδας κάποιου, ειδικά όταν μια τέτοια συμπεριφορά ευθυγραμμίζεται με τους ισχύοντες κανόνες της ομάδας. Οι ψυχολογικές προσεγγίσεις τέμνονται εδώ μέσω της έμφασης στους σχεσιακούς μηχανισμούς. Η θεωρία κοινωνικής μάθησης του Bandura δίνει έμφαση στις παρατηρησιακές οδούς για την απόκτηση συμπεριφοράς, όπου οι άνθρωποι μοντελοποιούν ενέργειες που βλέπουν να εκτελούνται από συνομηλίκους, πρόσωπα εξουσίας ή παράγοντες των μέσων ενημέρωσης, εσωτερικεύοντας τόσο τη συμπεριφορά όσο και τις αντιληπτές ανταμοιβές της. Μέσω της επαναλαμβανόμενης έκθεσης, τα επιβλαβή σενάρια συμπεριφοράς μπορούν να γίνουν μέρος του ρεπερτορίου ενός ατόμου χωρίς άμεση προσωπική θυματοποίηση ή μύηση. Η θεωρία κοινωνικού ελέγχου του Hirschi λειτουργεί από διαφορετική ψυχολογική οπτική γωνία: υποστηρίζει ότι οι εξασθενημένοι δεσμοί με τους συμβατικούς θεσμούς και την εξουσία αυξάνουν την πιθανότητα επιβλαβών ενεργειών λόγω μειωμένης αποτροπής (Faujian et al., 2025).

Μορφές επιθετικότητας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Οι επιθετικές συμπεριφορές σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εκδηλώνονται με ποικίλες μορφές, καθεμία από τις οποίες φέρει διαφορετικούς μηχανισμούς βλάβης και διαφέρει ως προς το πόσο ορατές είναι στους παρατηρητές. Η σωματική επιθετικότητα είναι συχνά η πιο εύκολη στην

ανίχνευση, επειδή περιλαμβάνει άμεση σωματική επαφή ή ζημιά σε υλική περιουσία. Πράξεις όπως το χτύπημα, το κλωτσιά, το σπρώξιμο ή η καταστροφή των αντικειμένων κάποιου άλλου αφήνουν παρατηρήσιμα ίχνη που μπορούν να τεκμηριωθούν από εκπαιδευτικούς ή συνομηλίκους (Faujian et al., 2025). Τέτοιες απροκάλυπτες σωματικές πράξεις συνήθως ταξινομούνται ως άμεση επιθετικότητα, αντανακλώντας τον άμεσο και σαφή αντίκτυπό τους στη σωματική ασφάλεια του θύματος (Benítez & Justicia, 2006). Ωστόσο, ακόμη και σε αυτήν την κατηγορία υπάρχουν διαβαθμίσεις, ορισμένα περιστατικά περιλαμβάνουν παρατεταμένες επιθέσεις, ενώ άλλα εμφανίζονται ως μεμονωμένα αλλά έντονα γεγονότα. Η λεκτική επιθετικότητα αποτελεί μια άλλη ευρέως αναγνωρισμένη μορφή, που στοχεύει στην πρόκληση βλάβης μέσω πράξεων που σχετίζονται με την ομιλία. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση προσβολών, υποτιμητικών παρατσούκλιων, απειλών, εκβιασμού ή άλλης γλώσσας που έχει σχεδιαστεί για να υπονομεύσει την κοινωνική θέση ή την αυτοεκτίμηση ενός ατόμου (UNESCO, 2017). Η επιμονή τέτοιων λεκτικών επιθέσεων με την πάροδο του χρόνου μπορεί να ενισχύσει τον αντίκτυπό τους πέρα από την φαινομενική απλότητα των λέξεων, συμβάλλοντας σε διαρκή συναισθηματική δυσφορία και ενδεχομένως αλλοιώνοντας τη διαπροσωπική δυναμική σε μια ομάδα. Τόσο οι άμεσες λεκτικές επιθέσεις που αντιμετωπίζονται πρόσωπο με πρόσωπο όσο και οι έμμεσες που γίνονται μέσω μεσαζόντων ή συγκαλυμμένης επικοινωνίας εμπίπτουν σε αυτήν την ομπρέλα (Bourou & Papageorgiou, 2023).

Όπως και με τη σωματική επιθετικότητα, η ανίχνευση του φαινομένου τείνει να είναι ευκολότερη όταν αυτές οι πράξεις εκτυλίσσονται σε περιβάλλοντα όπου υπάρχουν ενήλικες που επιβλέπουν. Πιο ανεπαίσθητες ανταλλαγές μπορεί να ξεφύγουν από το ραντάρ εάν ενσωματωθούν σε καθημερινά πειράγματα. Η έμμεση ή συγκαλυμμένη επιθετικότητα παίρνει πιο ασαφείς μορφές, καθώς λειτουργεί μέσω απόκρυψης και χειραγώγησης και όχι μέσω αντιπαράθεσης πρόσωπο με πρόσωπο. Ένας υποτύπος είναι η σχεσιακή επιθετικότητα, η οποία λειτουργεί στρατηγικά για να απομονώσει τα άτομα από τα δίκτυα συνομηλίκων (Benítez & Justicia, 2006).

Οι τακτικές εδώ μπορεί να περιλαμβάνουν τη διάδοση φημών, την επιλεκτική ανταλλαγή πληροφοριών για την υπονόμευση της εμπιστοσύνης ή την ενορχήστρωση του κοινωνικού αποκλεισμού από ομαδικές δραστηριότητες. Αυτές οι μέθοδοι εκμεταλλεύονται τον ίδιο τον κοινωνικό ιστό ως εργαλείο για βλάβη, αποκτούν ισχύ διαταράσσοντας τις κα-

θιερωμένες σχέσεις και διαβρώνοντας την αντιληπτή ένταξη. Αν και δεν είναι σωματικά αντιπαραθετικές, οι επιπτώσεις τους μπορεί να είναι διαρκείς και βαθιά ριζωμένες στην εμπειρία του θύματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι τα κορίτσια τείνουν να συμμετέχουν συχνότερα σε τέτοια σχεσιακά μοτίβα σε σύγκριση με τα αγόρια, ενώ και τα δύο φύλα συμμετέχουν εξίσου σε έμμεσες μορφές όταν εφαρμόζονται ευρύτερα μέτρα (Bourou & Papageorgiou, 2023). Ορισμένες λιγότερο άμεσα ορατές μορφές εκτείνονται πέρα από αυτές τις διαπροσωπικές δυναμικές σε οικονομικές και σεξουαλικές διαστάσεις. Η οικονομική επιθετικότητα περιλαμβάνει την αφαίρεση ή την καταστροφή περιουσίας με χρηματική αξία ή την πίεση σε κάποιον να παραδώσει χρήματα ή πόρους (Faujian et al., 2025). Αυτός ο τύπος συχνά συνοδεύει λεκτικά ή σωματικά στοιχεία, αλλά μπορεί επίσης να συμβεί ανεξάρτητα, για παράδειγμα, συνηθισμένες κλοπές από τη σχολική τσάντα ενός ατόμου χωρίς να κλιμακωθεί σε σωματική αντιπαράθεση. Η σεξουαλική επιθετικότητα περιλαμβάνει μια σειρά συμπεριφορών από ακατάλληλα σχόλια με σεξουαλικό περιεχόμενο έως ανεπιθύμητο άγγιγμα ή εξαναγκασμό. Τέτοιες πράξεις μπορούν να πραγματοποιηθούν λεκτικά, σωματικά ή με συνδυασμό και των δύο. Κρίσιμα, συνεπάγονται κατάχρηση εξουσίας που βασίζεται σε έμφυλους κανόνες και έχει πολυεπίπεδες συνέπειες για τη συναισθηματική ευεξία και την ακαδημαϊκή συμμετοχή. Τα ψηφιακά περιβάλλοντα έχουν εισαγάγει κυβερνοεπιθετικές συμπεριφορές που είναι παράλληλες με τους offline τύπους, αλλά λειτουργούν υπό τροποποιημένες συνθήκες λόγω της τεχνολογικής διαμεσολάβησης. Η ασύγχρονη φύση των πλατφορμών ανταλλαγής μηνυμάτων επιτρέπει σε εχθρικές δηλώσεις ή ενοχλητικό περιεχόμενο να επιμένουν με την πάροδο του χρόνου και να φτάνουν σε κοινό πολύ ευρύτερο από έναν άμεσο κύκλο συνομηλίκων (UNESCO, 2017). Οι κυβερνομορφές μπορεί να συνδυάζουν λεκτική υποβάθμιση με στοιχεία παρόμοια με τον σχεσιακό αποκλεισμό, τον αποκλεισμό ατόμων από διαδικτυακές ομάδες ή με οικονομικές επιπτώσεις όταν γίνεται πρόσβαση σε ψηφιακούς λογαριασμούς για κλοπή. Είναι σημαντικό ότι η ανωνυμία σε αυτούς τους χώρους μπορεί να ενθαρρύνει τους δράστες που διαφορετικά θα απέφευγαν την απροκάλυπτη αντιπαράθεση αυτοπροσώπως. Το φάσμα της επιθετικότητας περιλαμβάνει επίσης περιστασιακά μείγματα προληπτικών και αντιδραστικών κινήτρων. Οι προληπτικές συμπεριφορές μπορεί να περιλαμβάνουν υπολογισμένα βήματα για τον κοινωνικό αποκλεισμό κάποιου ως μέρος της διατήρησης της κυριαρχίας της ομάδας. Οι αντι-

δραστικές συμπεριφορές εμφανίζονται αυθόρμητα ως απάντηση σε αντιληπτές προσβολές ή συγκρούσεις (Bourou & Papageorgiou, 2023). Αυτά τα κίνητρα μπορούν να συνυπάρχουν σε μεμονωμένα άτομα, ενώ όσοι ξεκινούν στρατηγικό αποκλεισμό μπορούν επίσης να αντιδράσουν επιθετικά όταν αμφισβητηθούν, γεγονός που περιπλέκει τις προσεγγίσεις αξιολόγησης και παρέμβασης. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αλληλεπιδρούν αυτοί οι παράγοντες ρίχνει φως στο γιατί ορισμένα μοτίβα επιμένουν παρά τις προσπάθειες επίλυσης: εξυπηρετούν πολλαπλές λειτουργίες για τον επιτιθέμενο σε διαφορετικά πλαίσια. Οι τάσεις αναφοράς ποικίλλουν μεταξύ των μορφών λόγω διαφορών στην ορατότητα και την αντιληπτή σοβαρότητα. Οι μαθητές που υπόκεινται σε ανεπαίσθητες σχεσιακές στρατηγικές μπορεί να μην τις αναγνωρίζουν ως επιβλαβείς στην αρχή ή μπορεί να αμφιβάλλουν ότι θα γίνουν πιστευτές από τις αρχές λόγω έλλειψης απτών αποδεικτικών στοιχείων. Οι οικονομικές και σεξουαλικές επιθέσεις φέρουν επίσης εμπόδια που συνδέονται με την ντροπή ή τον φόβο αντιποίνων που καταστέλλουν περαιτέρω τα ποσοστά αποκάλυψης. Αντίθετα, τα άμεσα σωματικά περιστατικά συχνά προκαλούν ταχύτερη αναφορά επειδή ευθυγραμμίζονται στενά με τους θεσμικούς ορισμούς της απαράδεκτης συμπεριφοράς που δικαιολογούν παρέμβαση (Wójcik & Rzeńca, 2021). Αυτή η ανισότητα οδηγεί ορισμένες μορφές, ιδιαίτερα εκείνες που διαβρώνουν τις σχέσεις κάτω από τα επιφανειακά επίπεδα, να παραμένουν εδραιωμένες σε περιβάλλοντα συνομηλίκων για παρατεταμένες περιόδους πριν αντιμετωπιστούν επίσημα. Η ηλικία φαίνεται να συσχετίζεται με μετατοπίσεις στις κυρίαρχες μορφές: τα μικρότερα παιδιά εμφανίζουν υψηλότερες συχνότητες σωματικών πράξεων, ενώ οι μεγαλύτεροι μαθητές επιδεικνύουν περισσότερες λεκτικές, σχεσιακές και ψηφιακές τακτικές (UNESCO, 2017).

Οι μηχανισμοί της απόκρυψης

Η επιμονή της επιβλαβούς δυναμικής των συνομηλίκων σε εκπαιδευτικά πλαίσια συνδέεται στενά με στρατηγικές, τόσο συνειδητές όσο και ασυνείδητες, που αποκρύπτουν αυτές τις πράξεις από την εξωτερική ανίχνευση. Μια τέτοια απόκρυψη λειτουργεί σε πολλαπλές διαστάσεις, συμπεριλαμβανομένης της διαπροσωπικής διαμεσολάβησης, του περιβαλλοντικού σχεδιασμού, των πολιτισμικών κανόνων και των θεσμικών διαδικασιών. Κατά την ανίχνευση αυτών των μηχανισμών, παρατηρεί κανείς ότι η ποικιλομορφία τους αντανακλά την ποικιλία των μορφών

επιθετικότητας. Οι πράξεις που αφήνουν ελάχιστα απτά στοιχεία συχνά βασίζονται σε ανεπαίσθητες οδούς εκτέλεσης. Η χειραγώγηση των σχέσεων, για παράδειγμα, μπορεί να ενσωματωθεί στις συνήθεις κοινωνικές ανταλλαγές τόσο απρόσκοπτα που ακόμη και οι προσεκτικοί ενήλικες μπορεί να τις παρερμηνεύσουν ως τυπικές εφηβικές αλληλεπιδράσεις (Wójcik & Rzeńca, 2021). Τα ίδια τα θύματα συμμετέχουν μερικές φορές σε αυτή την απόκρυψη, είτε προσαρμόζοντας την εξωτερική συμπεριφορά ώστε να ευθυγραμμιστεί με τις προσδοκίες της ομάδας είτε μέσω σκόπιμης σιωπής που στοχεύει στην αποφυγή περαιτέρω απομόνωσης. Αυτή η αυτοσιγή επηρεάζεται από φόβους επιδείνωσης των αντιποίνων όταν πρόσωπα εξουσίας παρεμβαίνουν δημόσια. Η απόκρυψη ενισχύεται από τη δομική αορατότητα που είναι εγγενής σε ορισμένες μορφές επιθετικότητας. Σε περιπτώσεις όπου οι δράστες ασκούν έλεγχο μέσω ψηφιακών καναλιών επικοινωνίας, οι επιβλαβείς ενέργειες μπορούν να συμβούν εξ ολοκλήρου εκτός της φυσικής ακτίνας εποπτείας των εκπαιδευτικών ή του προσωπικού του σχολείου (UNESCO, 2017).

Οι τακτικές που διαμεσολαβούνται από τον κυβερνοχώρο επιτρέπουν την ασύγχρονη κυκλοφορία του περιεχομένου. Η απουσία του δράστη κατά τη διανομή μειώνει την πιθανότητα άμεσης απόδοσης. Επιπλέον, η διαδικτυακή ανωνυμία επιδεινώνει τη δυσκολία σύνδεσης του επιβλαβούς υλικού με αναγνωρίσιμους δράστες. Αυτή η τεχνολογική διαμεσολάβηση δημιουργεί ένα φράγμα μεταξύ πράξης και λογοδοσίας, ενώ παράλληλα διατηρεί τη βλάβη για παρατεταμένες χρονικές περιόδους λόγω της συνεχούς ορατότητας του δημοσιευμένου περιεχομένου. Οι θεσμικές ρουτίνες μπορεί επίσης να συμβάλουν ακούσια στην απόκρυψη. Τα περιβάλλοντα με υπερπλήρεις τάξεις μειώνουν τις ευκαιρίες άμεσης εποπτείας, δημιουργώντας θύλακες όπου συμβαίνουν παραβάσεις συμπεριφοράς με χαμηλή εποπτεία (Faujian et al., 2025). Οι διάδρομοι χωρίς επαρκή παρουσία προσωπικού γίνονται μεταβατικές ζώνες επιρρεπείς σε σύντομες αλλά επιζήμιες ανταλλαγές που προστατεύονται από την πυκνότητα των συνομηλίκων και τη συνεχή κίνηση. Πέρα από τη φυσική διάταξη, τα κενά πολιτικής παίζουν επίσης ρόλο: όταν τα κανάλια αναφοράς δεν διαθέτουν εγγυήσεις εμπιστευτικότητας, οι στόχοι μπορεί να αποθαρρύνονται από την αποκάλυψη λόγω ανησυχίας για δημόσια έκθεση ή δυσπιστίας. Ακόμη και οι καλοπροαίρετες πρωτοβουλίες μπορούν να αποτύχουν εάν απουσιάζει η διαδικαστική σαφήνεια, οι αβέβαιες διαδικασίες γύρω από το ποιος θα χειριστεί μια καταγγελία και πώς τα αποτελέσματα θα επηρεάσουν τις σχέσεις της ομάδας αποθαρ-

ρύνουν την υιοθέτηση αυτών των μηχανισμών. Οι πολιτισμικές αφηγήσεις επηρεάζουν τόσο αυτό που παρατηρείται όσο και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται. Σε πλαίσια όπου η ήπια επιθετικότητα ερμηνεύεται ως κανονιστικό στοιχείο κοινωνικοποίησης ή ανταγωνιστικής ανάπτυξης, οι συμπεριφορές που πληρούν τα τυπικά κριτήρια για επιβλαβή συμπεριφορά θα μπορούσαν να αναδιατυπωθούν ως ακίνδυνο πείραγμα (Justicia, 2006).

Αυτή η αναταξινόμηση εξουδετερώνει την επείγουσα ανάγκη για παρέμβαση και καθιστά τέτοιες πράξεις λιγότερο πιθανό να τεκμηριωθούν επίσημα. Οι συμμετέχοντες που λειτουργούν βάσει τέτοιων κανόνων μπορεί να θεωρούν την εξωτερική βοήθεια ως αδικαιολόγητη παρέμβαση, ενισχύοντας έτσι τους κύκλους μη αποκάλυψης. Οι ασυμμετρίες εξουσίας που είναι ενσωματωμένες στα δίκτυα ομοτίμων χρησιμεύουν ως ένα άλλο επίπεδο που υποστηρίζει την απόκρυψη. Τα άτομα που κατέχουν θέσεις υψηλού κύρους μπορούν να κινητοποιήσουν ευρύτερη υποστήριξη από ομοτίμους για να διατηρήσουν τη σιωπή γύρω από τις πράξεις τους. Οι μάρτυρες μπορεί να επιλέξουν την αφοσίωση έναντι της διαφάνειας (UNESCO, 2017). Σε ορισμένες περιπτώσεις, αναδύεται συλλογική συνενοχή όπου οι ομάδες συμφωνούν σιωπηρά να μην αποκαλύψουν ορισμένα περιστατικά, ώστε να μην αποσταθεροποιήσουν τις εσωτερικές ιεραρχίες που τους ωφελούν κοινωνικά. Η απουσία μαρτυρίας μαρτύρων διαβρώνει τις αποδεικτικές βάσεις που απαιτούνται για τη θεσμική δράση και επιτρέπει στους κύκλους να συνεχιστούν χωρίς αμφισβήτηση. Ψυχολογικοί παράγοντες τέμνονται και εδώ. Τα θύματα συχνά βιώνουν γνωστική ασυμφωνία, εξισορροπώντας την αναγνώριση της βλάβης με τον φόβο ότι η αναγνώριση θα μειώσει την αντιληπτή ανθεκτικότητα (Wójcik & Rzeńca, 2021).

Οι νεότεροι μαθητές ιδιαίτερα μπορεί να εσωτερικεύουν τις επιθετικές εμπειρίες ως προσωπική αδυναμία και όχι ως εξωτερική αδικοπραγία. Αυτό το πλαίσιο ενθαρρύνει την προσαρμοστική συναισθηματική συγκάλυψη αντί για την προληπτική αναζήτηση βοήθειας. Για άτομα με προϋπάρχοντα χαρακτηριστικά ιδιοσυγκρασίας, όπως υψηλή εσωστρέφεια ή χαμηλή προσαρμοστικότητα κατά τη διάρκεια μεταβάσεων, το όριο για την αποκάλυψη δυσφορίας αυξάνεται περαιτέρω (Benítez & Justicia, 2006). Μπορεί να τείνουν προς την απόσυρση παρά προς την αντιπαράθεση ή την αποκάλυψη. Ορισμένες επιθετικές στρατηγικές εκμεταλλεύονται την ασάφεια στην πρόθεση να αποφύγουν την ταξινόμηση υπό επίσημες απαγορεύσεις (Faujian et al., 2025). Ο σαρκασμός που

εκφράζεται με εύλογη άρνηση επιτρέπει στους δράστες να αναδιατυπώσουν τις λεκτικές τσιμπήματα ως αστεία εάν αμφισβητηθούν δημόσια. Ομοίως, ο επιλεκτικός αποκλεισμός από ομαδικές δραστηριότητες μπορεί να παρουσιαστεί ως υλικοτεχνική αναγκαιότητα και όχι ως υπολογισμένη απομόνωση. Αυτές οι εκλογικεύσεις βρίσκουν πρόσφορο έδαφος σε θεσμικές κουλτούρες που δίνουν προτεραιότητα στην αρμονία έναντι της ρητής αντιπαράθεσης. Οι διαχειριστές μπορεί να προτιμούν να αποδέχονται καλοήθεις εξηγήσεις παρά να κλιμακώνουν τις διαμάχες που απαιτούν χρονοβόρα έρευνα. Ένα άλλο επίπεδο υπάρχει στη διασταύρωση μεταξύ επίσημων παρεμβάσεων και άτυπων συστημάτων επίλυσης διαφορών από ομοτίμους.

Ορισμένες κοινότητες ενθαρρύνουν την επίλυση διαπροσωπικών διαφορών ιδιωτικά μέσω διαλόγου μεταξύ συνομηλίκων αντί της συμμετοχής ενηλίκων (UNESCO, 2017). Ενώ είναι δυνητικά ωφέλιμα για άμεσες διαφωνίες, τέτοια μοτίβα καθίστανται προβληματικά όταν αποτρέπουν λειτουργικά την κλιμάκωση σοβαρών περιστατικών σε επίσημα κανάλια που έχουν δυνατότητα διαρκούς παρακολούθησης και συνεπειών. Τα αναδυόμενα στοιχεία υποδηλώνουν ότι οι μηχανισμοί απόκρυψης δεν είναι στατικοί. Προσαρμόζονται παράλληλα με τις προληπτικές παρεμβάσεις (Faujian et al., 2025). Καθώς οι πρωτοβουλίες ευαισθητοποίησης αυξάνουν την ευαισθησία σε εμφανείς εκδηλώσεις όπως η σωματική επίθεση ή η άμεση λεκτική παρενόχληση, οι δράστες μπορεί να στραφούν προς πιο ανεπαίσθητες σχεσιακές ή οικονομικές τακτικές που διατηρούν τον αντίκτυπο αλλά αποφεύγουν τα εκλεπτυσμένα πλαίσια ανίχνευσης. Αυτή η προσαρμοστική αντίδραση υποδηλώνει ότι οι πρακτικές επιτήρησης πρέπει να εξελίσσονται συνεχώς, απαιτώντας στην πραγματικότητα προγνωστική αξιολόγηση όχι μόνο αντιδραστικά μέτρα. Από αναλυτική άποψη, ο εντοπισμός αυτών των μηχανισμών επιβάλλει ερευνητικές προσεγγίσεις που δίνουν προσοχή σε έμμεσους δείκτες. Η αυξημένη απουσία χωρίς σαφή ιατρική αιτία, οι ξαφνικές αλλαγές στις κοινωνικές σχέσεις κατά τη διάρκεια εξωσχολικών δραστηριοτήτων ή η μείωση της συμμετοχής σε ομαδικές εργασίες μπορούν να λειτουργήσουν ως δευτερεύοντες δείκτες που σηματοδοτούν κρυφή βλάβη (Wójcik & Rzeńca, 2021). Ωστόσο, αυτοί οι δείκτες απαιτούν προσεκτική ερμηνεία. Δεν προέρχονται όλες οι αλλαγές από αρνητικές αλληλεπιδράσεις, γεγονός που υπογραμμίζει γιατί η τριγωνοποίηση πολλαπλών πηγών είναι ζωτικής σημασίας πριν από το συμπέρασμα της αιτιότητας. Οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στη μείωση της απόκρυψης τείνουν να περιστρέφονται

γύρω από την αύξηση των ευκαιριών ασφαλούς αποκάλυψης και την εξάλειψη των πολιτισμικών στιγμάτων που σχετίζονται με την αναζήτηση βοήθειας (UNESCO, 2017). Οι γραμμές εμπιστευτικής συμβουλευτικής παρέχουν μια οδό για ανώνυμη επικοινωνία, μετριάζοντας τον φόβο των αντιποίνων, διασφαλίζοντας παράλληλα ότι η επαγγελματική τεκμηρίωση γίνεται εκτός ζώνης από τον άμεσο έλεγχο από ομοτίμους. Όταν συνδυάζεται με συνεπή παρακολούθηση, διασφαλίζοντας ότι οι αναφερόμενες περιπτώσεις αντιμετωπίζονται διακριτικά αλλά αποτελεσματικά, μια τέτοια υποδομή αποδυναμώνει τις συνθήκες που διατηρούν την απόκρυψη. Η επιμονή και η προσαρμοστικότητα της απόκρυψης υποδηλώνουν έναν συνεχή ανταγωνισμό μεταξύ των πολιτικών προστασίας και των εξελισσόμενων τακτικών από ομοτίμους. Ο αποτελεσματικός μετριασμός απαιτεί προσοχή τόσο στις χωροχρονικές ευκαιρίες που αξιοποιούνται για κρυφές πράξεις όσο και στα κοινωνικοψυχολογικά ρεύματα που αποθαρρύνουν την έκθεση (Benítez & Justicia, 2006). Τοποθετώντας τα μέτρα επιτήρησης σε πολιτισμικά ευαίσθητα πλαίσια, ενώ παράλληλα ενισχύουν τις εμπιστευτικές δομές αναφοράς που είναι προσβάσιμες σε όλες τις δημογραφικές ομάδες, τα ιδρύματα βρίσκονται σε καλύτερη θέση για να μειώσουν τα αόρατα περιστατικά που είναι ενσωματωμένα στα καθημερινά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς να ανταγωνίζονται εκείνους που σκοπεύουν να προστατεύσουν.

Παράγοντες ενίσχυσης της επιθετικής συμπεριφοράς και του εκφοβισμού

Πολλαπλά επίπεδα πλαισίου αλληλεπιδρούν για να διαμορφώσουν τον τρόπο με τον οποίο αναδύονται τα πρότυπα συμπεριφοράς σε ατομικό επίπεδο και εντός των ευρύτερων κοινωνικών δομών. Μερικοί από αυτούς τους καθοριστικούς παράγοντες προέρχονται νωρίς στη ζωή μέσω των οικογενειακών αλληλεπιδράσεων, ενώ άλλοι πηγάζουν από συλλογικούς κανόνες που είναι ενσωματωμένοι σε κοινότητες και θεσμούς. Μέσα σε οικογενειακά περιβάλλοντα, η επίμονη έκθεση σε εχθρικές δυναμικές, όπως η γονική κακοποίηση ή οι συνεχιζόμενες ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, φαίνεται να αυξάνει την πιθανότητα οι νέοι να εμπλακούν σε επιθετική συμπεριφορά κατά την εφηβεία. Τα ποσοτικά ευρήματα δείχνουν αξιοσημείωτες διαφορές: όσοι μεγάλωσαν χωρίς έκθεση σε βία αναφέρουν σημαντικά χαμηλότερη συμμετοχή σε επιβλαβείς πράξεις σε σύγκριση με συνομηλίκους από σπίτια όπου τέτοιες συμπεριφορές είναι

ομαλοποιημένες. Το φαινόμενο ενίσχυσης είναι πιο αξιοσημείωτο όταν συγκλίνουν πολλαπλές δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες, υποδηλώνοντας έναν αθροιστικό μηχανισμό κινδύνου και όχι μια μεμονωμένη αιτία.

Οι κοινωνικές επιρροές λειτουργούν σε ευρύτερες κλίμακες, αλλά συχνά διεισδύουν βαθιά στις καθημερινές μικρο-αλληλεπιδράσεις. Οι κοινοτικές αφηγήσεις σχετικά με την αποδεκτή συμπεριφορά μπορούν ακούσια να διαιωνίσουν επιβλαβείς πρακτικές εάν παρουσιάσουν την επιθετικότητα ως ένδειξη δύναμης ή ανθεκτικότητας. Η ποικιλομορφία που προκαλείται από τη μετανάστευση εισάγει μερικές φορές αντικρουόμενους πολιτισμικούς κώδικες στον σχολικό πληθυσμό, κάτι που μπορεί να είναι ωφέλιμο, αλλά και να προκαλέσει τριβές όταν οι αξίες γύρω από την εξουσία ή την αντιπαράθεση αποκλίνουν απότομα μεταξύ των ομάδων. Δομικά χαρακτηριστικά όπως η οργάνωση των θεσμών αντανακλούν αυτές τις εντάσεις: η έλλειψη συνεκτικών κριτηρίων μεταξύ των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς μπορεί να δημιουργήσει ασυνεπείς απαντήσεις που δεν αποτρέπουν την επανάληψη. Επιπλέον, οι ιεραρχικές ρυθμίσεις που είναι εγγενείς στα θεσμικά πλαίσια μπορούν να δημιουργήσουν σημεία έντασης, μεταξύ των ρόλων των εκπαιδευτικών και των μαθητών ή μεταξύ των στρωμάτων των ομάδων συνομηλίκων, που δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για κλιμάκωση των συγκρούσεων όταν δεν διαχειρίζονται. Τα ίδια τα δίκτυα συνομηλίκων λειτουργούν ως ενδιάμεσοι κοινωνικοί παράγοντες. Η σύνδεση με ομάδες που εμφανίζουν παραβατικές τάσεις συσχετίζεται έντονα με αυξήσεις στην επικίνδυνη συμπεριφορά (Benítez & Justicia, 2006).

Οι παρεμβάσεις που καθοδηγούνται από την κοινότητα συμπληρώνουν τα θεσμικά μέτρα αξιοποιώντας τοπικά δίκτυα εμπιστοσύνης. Η εκπαίδευση σεβαστών προσωπικοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των ηγετών των χωριών ή των μελών των συλλόγων γονέων-δασκάλων, σε τεχνικές ακρόασης και ευαισθητοποίησης σχετικά με τα δικαιώματα, δημιουργεί γέφυρες μεταξύ των επίσημων δομών εξουσίας και της άτυπης κοινοτικής εποπτείας. Τέτοιες στρατηγικές μπορούν να μετριάσουν τις αντιπαραθετικές αντιλήψεις απέναντι στις αρχές, ενώ παράλληλα αναδιαμορφώνουν διακριτικά τις συλλογικές στάσεις σχετικά με τις αποδεκτές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νεότερων γενεών. Οι επιπτώσεις εδώ εκτείνονται πέρα από την άμεση διαμεσολάβηση. Η διαρκής συμμετοχή της κοινότητας μπορεί να επαναταξινομήσει τις κοινωνικές βάσεις σχετικά με την ανοχή για επιβλαβή συμπεριφορά, ενσωματώνοντας κανόνες πρόληψης τόσο στον δημόσιο διάλογο όσο και στις ιδιωτικές διαπραγμα-

τεύσεις εντός των νοικοκυριών. Η κοινωνική διαστρωμάτωση προσθέτει περαιτέρω αποχρώσεις σε αυτές τις επιρροές: οι δομικές ανισότητες που συνδέονται με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση συχνά τέμνονται με τις ατομικές τροχιές, διαμορφώνοντας την πρόσβαση σε υποστηρικτικές σχέσεις ενηλίκων εκτός της οικογενειακής μονάδας (UNESCO, 2017).

Οι συνέπειες που βιώνουν οι μαθητές σε δυσμενή εκπαιδευτικά πλαίσια εκτείνονται σε τομείς που αφορούν την ψυχολογική υγεία, την ακαδημαϊκή πρόοδο και τα πρότυπα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η έκθεση σε περιβάλλοντα όπου υπάρχει αρνητική δυναμική προκαλεί ένα φάσμα συναισθηματικών και συμπεριφορικών αποτελεσμάτων που μπορούν να επιμείνουν και μετά την άμεση περίοδο της σχολικής φοίτησης. Οι ψυχολογικές επιπτώσεις περιλαμβάνουν αυξημένο κίνδυνο για αγχώδεις διαταραχές, καταθλιπτικά επεισόδια, τάσεις αυτοτραυματισμού και, σε πιο σοβαρές περιπτώσεις, αυτοκτονικό ιδεασμό (Faujian et al., 2025). Αυτές οι ψυχικές παθήσεις μπορεί να προκύψουν άμεσα από συνεχιζόμενες αντιδράσεις στο στρες ή μέσω σωρευτικών επιδράσεων όταν τα άτομα αντιλαμβάνονται επίμονη έλλειψη υποστήριξης από το περιβάλλον τους (Estévez-García et al., 2023). Η έλλειψη αντιληπτής βοήθειας ή ενσυναίσθησης από συνομηλίκους και ενήλικες εντείνει τα συναισθήματα απομόνωσης, επιδεινώνοντας την εσωτερική δυσφορία. Τέτοιες διαταραχές στην ψυχική ευεξία αλληλεπιδρούν βαθιά με τη γνωστική λειτουργία. Η δυσκολία συγκέντρωσης σε εργασίες γίνεται συχνή υπό συνεχή συναισθηματική καταπόνηση. Οι μαθητές δυσκολεύονται να συγκρατήσουν οδηγίες ή να διατηρήσουν το κίνητρό τους για την ολοκλήρωση εργασιών. Αυτή η εξασθένηση της εστίασης όχι μόνο μειώνει την καθημερινή απόδοση, αλλά και εμποδίζει τις μακροπρόθεσμες καμπύλες μάθησης, με αποτέλεσμα μετρήσιμες μειώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση (Faujian et al., 2025). Τα θύματα συχνά εμφανίζουν μειωμένη συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης, εν μέρει ως στρατηγική αντιμετώπισης για την αποφυγή της προσοχής και εν μέρει λόγω μειωμένης εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ερμηνεύσουν εσφαλμένα αυτή την απόσυρση ως έλλειψη ενδιαφέροντος και όχι ως σύμπτωμα βαθύτερων προκλήσεων, οδηγώντας σε κενά στην στοχευμένη υποστήριξη. Η διάβρωση της εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών είναι μια άλλη κρίσιμη διάσταση που επηρεάζει τα μαθησιακά περιβάλλοντα. Όταν οι μαθητές υποψιάζονται ότι οι προσωπικότητες εξουσίας ούτε θα ενεργήσουν αποτελεσματικά βάσει αναφορών ούτε θα τους προστατεύσουν από περαιτέρω βλάβη, μπορεί να αποσυνδεθούν από

συνεργατικές συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για τη συνοχή της τάξης (Estévez-García et al., 2023). Αυτή η δυσπιστία εμποδίζει τη δημιουργία θετικών σχέσεων μαθητή-δασκάλου που, υπό κανονικές συνθήκες, είναι προστατευτικές έναντι της μείωσης της απόδοσης που σχετίζεται με το άγχος. Από θεσμική άποψη, οι εξασθενημένοι σχεσιακοί δεσμοί μεταφράζονται σε κατακερματισμένη συμμετοχή κατά τη διάρκεια συνεργατικών σχολικών πρωτοβουλιών, υπονομεύοντας συλλογικούς στόχους όπως η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και των ίσων ευκαιριών (UNESCO, 2017).

Συμπέρασμα

Η αντιμετώπιση των επιβλαβών αλληλεπιδράσεων μεταξύ συνομηλίκων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που ενσωματώνει πολλαπλά επίπεδα επιρροής, από ατομικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά έως ευρύτερους κοινωνικούς και θεσμικούς παράγοντες. Η αλληλεπίδραση μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος, της δυναμικής της ομάδας συνομηλίκων και του σχολικού κλίματος διαμορφώνει την εμφάνιση και την επιμονή επιθετικών συμπεριφορών, οι οποίες εκδηλώνονται σε ποικίλες μορφές, από εμφανείς σωματικές πράξεις έως ανεπαίσθητες σχεσιακές και ψηφιακές τακτικές. Η αναγνώριση των ποικίλων μηχανισμών ορατότητας και απόκρυψης αυτών των συμπεριφορών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική αναγνώριση και παρέμβαση. Η επιμονή της κρυφής επιθετικότητας υπογραμμίζει την ανάγκη για εμπιστευτικά κανάλια αναφοράς και πολιτισμικά ευαίσθητες στρατηγικές που μειώνουν το στίγμα και ενθαρρύνουν την αποκάλυψη.

Οι θεωρητικές προοπτικές που συνδυάζουν κοινωνιολογικές και ψυχολογικές γνώσεις αποκαλύπτουν ότι η επιθετικότητα είναι ενσωματωμένη στις δομικές ανισότητες, στις διαδικασίες κοινωνικής ταυτότητας, στις μαθησιακές συμπεριφορές και στην ατομική ιδιοσυγκρασία. Αυτή η πολυπλοκότητα απαιτεί παρεμβάσεις που αντιμετωπίζουν τόσο τους άμεσους σχεσιακούς παράγοντες ενεργοποίησης όσο και τις συστημικές συνθήκες που διατηρούν επιβλαβή πρότυπα. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της ευημερίας των μαθητών καλλιεργώντας υποστηρικτικό κλίμα, εφαρμόζοντας πολιτικές ένταξης και ενσωματώνοντας την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση στα προγράμματα σπουδών. Τέτοια μέτρα μπορούν να μετριάσουν τα δυσμενή ψυχολογικά αποτελέσματα, να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή συμμετοχή και να ενισχύσουν την κοινωνική συνοχή.

Οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της έκθεσης σε μη ασφαλή εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εκτείνονται πέρα από τα σχολικά έτη, επηρεάζοντας την ψυχική υγεία, την κοινωνική ανάπτυξη και τις μελλοντικές ευκαιρίες. Συνεπώς, οι προσπάθειες πρόληψης και υποστήριξης πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις αναπτυξιακές πορείες και να παρέχουν βιώσιμους πόρους που προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, οικογενειών, ηγετών της κοινότητας και των ίδιων των μαθητών ενισχύει τη νομιμότητα και την αποτελεσματικότητα των πρωτοβουλιών που στοχεύουν στη δημιουργία ασφαλέστερων χώρων μάθησης. Η συνεχής αξιολόγηση και η βελτίωση των ορισμών, των μεθόδων ανίχνευσης και των πλαισίων παρέμβασης είναι απαραίτητες για να συμβαδίζουμε με τις εξελισσόμενες μορφές επιθετικότητας, ιδίως εκείνες που διευκολύνονται από τις ψηφιακές τεχνολογίες.

Τελικά, η καλλιέργεια περιβαλλόντων όπου όλοι οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και εκτιμημένοι συμβάλλει στην ισότιμη εκπαίδευση και υποστηρίζει ευρύτερους κοινωνικούς στόχους ένταξης και ευημερίας. Αντιμετωπίζοντας τους διασυνδεδεμένους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική βία και τον εκφοβισμό, τα ενδιαφερόμενα μέρη μπορούν να προωθήσουν πιο υγιείς αναπτυξιακές οδούς και πιο θετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες για τους νέους σε ποικίλα πολιτιστικά και κοινωνικοοικονομικά πλαίσια.

Βιβλιογραφία

Benítez, J. L., & Justicia, F. (2006). Bullying: description and analysis of the phenomenon. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *9/4*(2), 151-170. https://www.researchgate.net/publication/228377096

Bourou, A., & Papageorgiou, E. (2023). Prevalence of Aggressive Behavior in Greek Elementary School Settings from Teachers' Perspectives. *Behavioral Science*, *13*, 390. https://doi.org/10.3390/bs13050390

Faujian, A., Widiastuti, A., & Sudrajat, (2025), The Phenomenon of Bullying in Schools as a Basis for Developing Social Studies Learning Materials. *Qalamuna*, *17*(1), 475-492. https://doi.org/10.37680/qalamuna.v17i1.6597

Francisco Estévez-García, J., Cañas, E., & Estévez, E. (2023). Non-Disclosure and Suicidal Ideation in Adolescent Victims of Bullying: An Analysis from the Family and School Context. *Psychological Intervention*, 32(3), 191-201. https://doi.org/10.5093/pi2023a13

UNESCO, (2017). *School Violence and Bullying. Global Status Report*. Education 2030. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970

Wójcik, M. & Rzeńca, K. (2021). Disclosing or Hiding Bullying Victimization: A Grounded Theory Study From Former Victims' Point of View. *School Mental Health*, *13*, 808-818. https://doi.org/10.1007/s12310-021-09447-5

Ο ρόλος της σχολικής διαμεσολάβησης στις ενδοσχολικές συγκρούσεις

Γεωργία Κατσαρδή
Εκπαιδευτικός, MSc,
MEd-Υποδιευθύντρια Σιβιτανίδειος Σχολή Τεχνών και Επαγγελμάτων,
mickangelo09@gmail.com

Θεόδωρος Γούπος
Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης ΔΙΠΕ Β Αθήνας,
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70, Διδάσκων στο ΔΙΠΑΕ και ΕΚΠΑ,
thgoupos@sch.gr

Περίληψη

Το σχολικό περιβάλλον είναι μια πολύπλοκη κοινωνική ομάδα όπου οι συγκρουσιακές καταστάσεις αποτελούν ένα πολυσύχναστο φαινόμενο (Everard & Morris, 1999, p. 119).Οι κανόνες που θέτουν τα όρια, η μοναδικότητα των χαρακτήρων, οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται μέσα σε ένα περιβάλλον που αναδιαμορφώνεται συνεχώς, το διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό ή πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών αποτελούν τα βασικά συστατικά των κοινωνικών σχέσεων και της αλληλεπίδρασης μέσα στο σχολικό πλαίσιο, εξαιτίας των οποίων προκύπτουν συγκρούσεις όπως επισημαίνει και Burns (1978).Ο φόβος, η έλλειψη ασφαλούς κλίματος εμποδίζει την ποιοτική επικοινωνία (Αθανασούλα-Ρέππα,2003) και αναπόφευκτα δυσχεραίνει την κοινή προσπάθεια για ένα σκοπό (Saiti & Saiti, 2012a, p. 297). Παράλληλα η υιοθέτηση αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών, η ενδυνάμωση της επικοινωνίας και της κριτικής σκέψης μπορεί να οδηγήσει στην επίλυση της σύγκρουσης και την μείωση των προβληματικών καταστάσεων(Polychroniou,2008). Στη Σχολική διαμεσολάβηση οι μαθητές μέσω της επικοινωνίας, μέσω των ιδεών και των γνώσεων που ήδη διαθέτουν, να ενδυναμώσουν την εσωτερική τους σχέση και επιχειρούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που τους αφορούν (Saitis, 2002, p. 218) αποκτώντας κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που θα τους συνοδεύουν και στην ενήλικη ζωή.

Λέξεις-κλειδιά: συγκρούσεις, κοινωνικές δεξιότητες, ειρηνική επίλυση, σχολική διαμεσολάβηση.

Abstract

The school environment is a complex social group in which conflict situations constitute a common phenomenon (Everard & Morris, 1999, p. 119). The rules that set boundaries, the uniqueness of personalities, the behaviors manifested within a constantly reshaping environment, and the diverse socioeconomic or cultural backgrounds of students constitute the basic components of social relationships and interaction within the school context. As a result of these factors, conflicts arise, as also noted by Burns J. (1978). Fear and the lack of a safe climate hinder effective communication (Athanasoula-Reppa, 2003) and inevitably make collective efforts toward a common goal more difficult (Saiti & Saiti, 2012a,p.297). Moreover, adopting changes in attitudes and behaviors, strengthening communication, and fostering critical thinking can lead to conflict resolution and a reduction in problematic situations (Polychroniou, 2008). In school mediation, students attempt through communication and through the ideas and knowledge they already possess, to strengthen their internal relationship and ultimately to overcome the external force that concerns them (Saitis, 2002, p. 218) acquiring social and emotional skills that will accompany them into adulthood.

Keywords: conflicts, social skills, peaceful resolution, school mediation.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η ανταγωνιστικότητα, οι ανισότητες, οι ρατσιστικές ιδέες, η αδικία και η βία συνθέτουν ένα κοινωνικό προφίλ το οποίο μεταφέρεται και μέσα στο σχολικό περιβάλλον, στην τάξη, στις σχέσεις των μαθητών και επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν είναι αυτονόητο ότι τα παιδιά θα συμπεριφέρονται μέσα στο σχολείο με ηρεμία και διάθεση συμμόρφωσης σε κανόνες, όταν έρχονται θυμωμένα και απογοητευμένα εξαιτίας όσων βιώνουν έξω από αυτό. Ο προστατευτικός ρόλος του σχολείου καθίσταται επομένως πιο αναγκαίος από ποτέ. Ο Dewey (1916)υποστήριζε ότι οι ενήλικες διαμορφώνουν συνειδητά τη σκέψη των παιδιών, γεγονός που αναδεικνύει τη μεγάλη ευθύνη της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της ποιότητας, του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς των μελλοντικών ενηλίκων.

Συμπεριφορά-κοινωνικές δεξιότητες

Στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές βρίσκονται σε μια σχέση συνεχούς αλληλεπίδρασης μέσα από την αδιάκοπη ανταλλαγή μηνυμάτων και ερεθισμάτων τα οποία ο μαθητής αξιολογεί και επεξεργάζεται, ενεργοποιώντας και συνδυάζοντας εσωτερικές νοητικές και ψυχολογικές διεργασίες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αποκτούν γνώσεις που επιφέρουν αλλαγές στον τρόπο σκέψης τους και, κατ' επέκταση, στη συμπεριφορά τους (Φουντοπούλου, 2001). Η συνεχής αλληλεπίδραση έχει ως βασική προϋπόθεση την επικοινωνία μέσω της οποίας αποκτούν υπόσταση οι ανθρώπινες σχέσεις. Παρότι οι δύο έννοιες συχνά ταυτίζονται, διαφοροποιούνται ως προς τη σημασία τους, καθώς η αλληλεπίδραση αναφέρεται στη δράση μεταξύ δύο προσώπων, ενώ η επικοινωνία παραπέμπει στη δημιουργία κοινού νοήματος (Καλατζή-Αζίζι,1990). Αν και η ικανότητα της επικοινωνίας είναι έμφυτη στον καθένα, οι τεχνικές και οι δεξιότητες που απαιτούνται, ώστε η διαδικασία της επικοινωνίας να είναι αποτελεσματικότερη, μπορούν να διδαχθούν (Ζεργιώτης, 2007).

Οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται ως ενεργές μαθησιακές συμπεριφορές που περιλαμβάνουν αλληλεπιδράσεις με άλλους και επιτρέπουν στα άτομα να λειτουργούν αποτελεσματικά σε κοινωνικά πλαίσια (Cook et al., 2008). Παράλληλα οι Gresham και Elliott (1984) καθορίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως κοινωνικά αποδεκτές μαθησιακές συμπεριφορές που επιτρέπουν σε ένα άτομο να αλληλεπιδρά με άλλα άτομα, με τρόπους που προκαλούν θετικές αντιδράσεις και βοηθούν στην αποφυγή αρνητικών ανταποκρίσεων. Σε πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες διαδραματίζουν τον σημαντικότερο ρόλο για τα παιδιά προκειμένου να ξεκινήσουν το σχολείο με θετικό τρόπο και θεωρούν ως πολύ σημαντικές τις γενικές συμπεριφορές και αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για το σχολείο και λιγότερο σημαντική την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Besi & Sakellariou, 2019). Ο Phillips (1978) ορίζει τις κοινωνικές δεξιότητες ως την αλληλεπίδραση μεταξύ ενός ατόμου και του περιβάλλοντος καθώς και την ικανότητά του να ξεκινά και να διατηρεί διαπροσωπικές σχέσεις. Αδιαμφισβήτητα χρησιμοποιήθηκαν διάφοροι όροι για να περιγράψουν τις κοινωνικές δεξιότητες όπως «προσωπικά χαρακτηριστικά», «μη γνωστικές δεξιότητες», «δεξιότητες ζωής», «συναισθηματική νοημοσύνη», «κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες» ωστόσο σε κάθε περίπτωση αφορούν σε αποκτημένες συμπεριφορές και όχι σε ατομικά χαρακτηριστικά (Michelson et al., 2013).

Μελετώντας τους ορισμούς που είχαν αποδοθεί στις κοινωνικές δεξιότητες από διάφορους ερευνητές ως εκείνη την εποχή, οι Michelson et al. 1983, όπως αναφέρεται στο Merrell & Gimpel, 2014) επισημαίνονται ορισμένα κοινά στοιχεία όπως ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποκτώνται μέσω της μάθησης (συγκεκριμένα της κοινωνικής μάθησης)και περιλαμβάνουν συγκεκριμένες και διακριτές λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές, αφορούν σε αποτελεσματικές και κατάλληλες πρωτοβουλίες και αντιδράσεις σε ερεθίσματα, μεγιστοποιούν την πιθανότητα κοινωνικής ενίσχυσης, εμπεριέχουν από τη φύση τους την αλληλεπίδραση και επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά των ατόμων και του περιβάλλοντος στο οποίο εκδηλώνονται και ότι τέλος οι δυσκολίες και οι δυνατότητες σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων, μπορούν να αποτελέσουν στόχους παρέμβασης (Michelson κ.ά., 1983, στο Merrell & Gimpel,2014). Για παράδειγμα οι μαθητές που δεν κατέχουν την δεξιότητα έναρξης της αλληλεπίδρασης (Caldarella και Merrell (1997), στο Merrell (2007) και άρα δυσκολεύονται να αναπτύξουν φιλίες με τους συνομήλικους, πολλές φορές αισθάνονται απομονωμένοι ή μπορεί να βιώσουν συναισθήματα απόρριψης που ίσως τους συνοδεύουν και όταν ενηλικιωθούν(Hartup 1984). Σε αυτές τις περιπτώσεις εφόσον αναπόφευκτα αισθάνονται απογοητευμένα, πιθανώς είτε μέσα από την επιθετικότητα ή την θυματοποίηση να εκφράσουν αισθήματα ανεπάρκειας ή να αναζητούν να ενταχθούν σε ομάδες για να νιώσουν σημαντικά (Dinkmeyer, 1989).Ο σκοπός του σχολείου και των εκπαιδευτικών πρακτικών είναι να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να ενεργοποιήσει ο μαθητής τα θετικά χαρακτηριστικά της ψυχοσύνθεσής του και έτσι να ενισχύσει την προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια το σχολείο για να είναι αποτελεσματικό πρέπει να μετουσιώνεται σε ένα περιβάλλον κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης η οποία σαν όρος εμφανίστηκε το 1994 από μια ομάδα ερευνητών δημιουργώντας ένα νέο πλαίσιο για την αντιμετώπιση συμπεριφορικών προβλημάτων. (Greenberg et.al., 2003).

Συγκρούσεις

Όταν η διαδικασία της επικοινωνίας διαταράσσεται από εμπόδια τότε η επικοινωνία μπορεί να δημιουργήσει σφάλματα και παρερμηνείες ή παρανοήσεις. Κατά την Αθανασούλα-Ρέππα (2003) τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την επικοινωνία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε φυσικά ή βιολογικά (κούραση) ψυχολογικά (φόβος, άγχος) ή περιβαλλοντικά (θό-

ρυβος) και σε αυτά που σχετίζονται με τις προσδοκίες των ανθρώπων που επικοινωνούν. Αναπόφευκτα λοιπόν λόγω αυτών των εμποδίων η ομάδα ή τα άτομα θα οδηγηθούν σε συγκρούσεις καθώς το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η επικοινωνία δε θα είναι ευνοϊκό. Υπάρχει πληθώρα μελετών για την εννοιολογική προσέγγιση της σύγκρουσης. «Μια σύγκρουση οφείλεται στην ερμηνεία, στη στάση, στα μηνύματα και στην αυτοαντίληψη που δίνει κάθε εμπλεκόμενος» (Rakos, 1997 ο.ά στο Μπίκος Κωνσταντίνος Γ, 2011) ενώ σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτη (2012α,σ.297) σύγκρουση είναι «η ενέργεια του ατόμου ή μιας ομάδας που ενσυνείδητα στοχεύει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου για την επίτευξη των στόχων του». Όπως και στην κοινωνία, έτσι και στο σχολείο, αναπτύσσονται συμπεριφορές, διαμορφώνονται χαρακτήρες μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους ή των καθηγητών με τους μαθητές. Οι μαθητές κυρίως εξαιτίας των διαφορών τους στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, μπορούν εύκολα να οδηγηθούν σε σύγκρουση.

Δεν μπορεί εξαρχής να αποδοθεί ο χαρακτηρισμός «καλή» ή «κακή» «ωφέλιμη» ή «καταστροφική» σε μια σύγκρουση (Ιορδανίδης, 2014).Ο τρόπος διαχείρισής τους θα την καθορίσει είτε ως αρνητική είτε ως θετική τόσο σε προσωπικό αλλά και σε οργανωσιακό επίπεδο. Σύμφωνα με τη «θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων» μια σύγκρουση μπορεί να αποβεί ωφέλιμη σε μια δεδομένη χρονική στιγμή ενώ μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για την υιοθέτηση αλλαγής συμπεριφορών και στάσεων, ενδυνάμωσης της επικοινωνίας, της κριτικής σκέψης ενώ η επίλυσή της να προάγει την επικοινωνία και να οδηγήσει στην αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων(Polychroniou,2008).Όταν αντιμετωπίζονται οι συγκρούσεις με πρακτικές βασισμένες στη λογική τότε επιτυγχάνεται και η διευθέτησή τους μέσα από την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και τεχνικών αποτελεσματικής επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων, διαπραγμάτευση και αναζήτηση κοινώς αποδεκτών λύσεων για τα συγκρουόμενα μέρη.

Σχολική διαμεσολάβηση

Η διαμεσολάβηση των ομηλίκων είναι μια μέθοδος όπου ένα μέλος της σχολικής κοινότητας (αρχικά ο εκπαιδευτικός που προετοιμάζει την ομάδα διαμεσολάβησης και επιλέγει τα παιδιά που θα γίνουν διαμεσολαβητές και αφού έχει ολοκληρωθεί η εκπαίδευση τον ρόλο αυτό αναλαμβάνει μαθητής/τρια) έχει ως αποστολή να καθοδηγήσει τα δύο μέρη

που συγκρούστηκαν να βρουν μια λύση, καταλήγοντας όμως σε μια συμφωνία που θα έχει οφέλη και για τα δύο μέρη. Με άλλα λόγια αυτό που θα συμφωνηθεί θα αφήσει ικανοποιημένες και τις δύο πλευρές (Τεχνικές win-win). Αμέσως λοιπόν συμπεραίνουμε ότι μόνο μέσα από τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη, την καλή διάθεση και την προσπάθεια και από τις δύο πλευρές θα επιλυθεί η σύγκρουση καθώς «Η διαμάχη παραμένει στο παρασκήνιο για να εξυπηρετηθούν οι κοινοί στόχοι»(Milton,1981)

Ο ρόλος της σχολικής διαμεσολάβησης στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων

Στη διαμεσολάβηση τα παιδιά που συγκρούστηκαν προσέρχονται εκούσια κι αυτό της προσδίδει ένα ιδιαίτερα ποιοτικό χαρακτηριστικό. Αναδεικνύεται έτσι η προαίρεση, η ελεύθερη βούληση και η αυτενέργεια των μαθητών για να επιτευχθεί το κοινό καλό που στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι να λυθεί ειρηνικά η σύγκρουση έτσι ώστε να συνυπάρχουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Αυτή η εθελοντική συμμετοχή για αποκατάσταση των διαταραγμένων σχέσεων αποσκοπεί στην ειρηνική συνύπαρξη μέσα στο σχολείο που με τη σειρά της αποτελεί βασική προϋπόθεση για την δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και αποδοχής. Σύμφωνα με την θεωρία της Προσωπικότητας πρέπει να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του ατόμου. Σύμφωνα με τους Joyce & Weil, (1986, pp.184-202) η αυτοεκτίμηση σηματοδοτείται από την «οικοδόμηση της ισχυρής προσωπικότητας του ατόμου με ρεαλιστική αυτοεκτίμηση και αυτογνωσία που οδηγούν στη δημιουργία συνεκτικών δεσμών με τα μέλη του κοινωνικού του περίγυρου». Υπό αυτήν την έννοια η σχολική διαμεσολάβηση είναι ένα μέσο για τα νεαρά άτομα να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να αποκτούν θετικές συνδέσεις με τους γύρω τους. Η προσδοκία των μαθητών που συγκρούονται είναι να λύσουν τη διαφωνία τους και αυτό σημαίνει ότι αποδέχονται όχι μόνο τη διαφορετικότητα του χαρακτήρα του άλλου αλλά και ότι προσπαθούν να δει ο ένας τον άλλον με κατανόηση, αποδεχόμενοι το γεγονός ότι είναι μέλη της ίδιας κοινότητας και συνεργάζονται για έναν κοινό στόχο που μπορεί να μην οδηγήσει αναγκαστικά στην συμφιλίωση αλλά μέσα από την κοινά αποδεκτή λύση που θα επιτύχουν αναδεικνύεται η δικαιοσύνη αλλά και η υπευθυνότητα. Αναφορικά με τον «θύτη», δηλαδή το μαθητή που «έβλαψε » ή παρέβη κανόνες, η σχολική διαμεσολάβηση του δίνει την ευκαιρία να επανορ-

θώσει και να «ακουστεί», να εξηγήσει και να κατανοήσει τη θέση του αποδέκτη «θύμα». Εφαρμόζεται έτσι ένα είδος «κοινωνικής διαμεσολάβησης που επιτρέπει στον «παραβάτη» να τροποποιεί τη συμπεριφορά του (Αρτινοπούλου, 2010).Ο τρόπος που διεξάγεται η διαμεσολάβηση προσπαθεί να αναδείξει, να «ρίξει φως» στις αιτίες της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, να διερευνήσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συνέβη ό,τι συνέβη καθώς και το παρασκήνιο της πράξης. Έτσι, δεν στοχοποιείται το πρόσωπο που προκάλεσε τη σύγκρουση, δίνοντάς του μια αίσθηση ασφάλειας ότι δεν είναι εκεί για να τιμωρηθεί ενώ παράλληλα αντιμετωπίζεται ο μαθητής-δράστης με επιείκια σύμφωνα με τις επιταγές της Αρχαιοελληνικής Ηθικής (Σωκράτης,Τζήμας,2018,σ.52).Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010)η τιμωρία δεν έχει παιδαγωγική αξία καθώς δεν δίνει στον «παραβάτη» την ευκαιρία να επανορθώσει και να αναπροσαρμόσει την συμπεριφορά του και υποστηρίζει ότι «η τιμωρία είναι η άμεση απάντηση που κάνει τον δράστη να μην στοχαστεί την πράξη του, καθώς δεν έχει συνέπειες που τον κρατούν υπόλογο στην κοινότητα, ενώ μπορεί ν' αντιδράσει με την υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς και στο μέλλον. Παράλληλα, οι αποβολές δε συνοδεύονται από εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή ευκαιρίες επανόρθωσης της πράξης».(Αρτινοπούλου, 2010,σ.68). Ο «ασφαλής» μαθητής θα προσπαθήσει να κατανοήσει τις δικές του πράξεις αλλά και των άλλων κι έτσι θα αρχίσει να μαθαίνει πόσο σημαντικό είναι όχι μόνο να έρχεται στη θέση του άλλου και να αποκτάει ενσυναίσθηση αλλά να σκέπτεται από πριν τη συνέπεια αυτών που πράττει σύμφωνα με τον Στωικό φιλόσοφο Επίκτητο (Επίκτητος,2019,σ.83).Τα παιδιά μαθαίνουν να έχουν αυτοέλεγχο και να κυριαρχούν στον εγωισμό και τις ανεξέλεγκτες συμπεριφορές που βλάπτουν και τα ίδια και τους άλλους γύρω τους. Καθίσταται σαφές ότι η διαμεσολάβηση ενισχύει την κοινωνική μάθηση, εκπαιδεύει σε δεξιότητες μέσα από μαθησιακές συμπεριφορές που επιτρέπουν την θετική αλληλεπίδραση, και αποφεύγονται οι αρνητικές αντιδράσεις σύμφωνα με τους Gresham και Elliott (1984). Τα παιδιά που μπορούν να καταλαβαίνουν, να διευθετούν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους αποκτούν αυτογνωσία και συναισθηματική νοημοσύνη την οποία ο Goleman την όρισε ως «η ικανότητα να ελέγχεις τις επιθυμίες σου και να καθυστερείς την ικανοποίησή τους, να ρυθμίζεις τις διαθέσεις των άλλων, να απομονώνεις το συναίσθημα από την σκέψη, να μπαίνει στην θέση του άλλου και να ελπίζεις»(Goleman,2000).Οι μαθητές έτσι είναι πιο πιθανό να εντάσσονται στις παρέες των συνομηλίκων τους και να δημιουργούν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις (Kokkinos

& Kipritsi,2012).Αξίζει να αναφερθεί ότι η εφαρμογή της επανορθωτικής δικαιοσύνης δημιουργεί το αίσθημα της οικογένειας και του «ανήκειν».Δεν υπάρχει καμία τιμωρητική διάθεση ενώ αντίθετα εφαρμόζεται ένα ανώτερο είδος δικαίου το οποίο κατά την αρχαιότητα οριζόταν ως «επιεικές» που σύμφωνα με τον Αριστοτέλη σημαίνει στην κρίση να λαμβάνεις υπόψη σου τις αδυναμίες του χαρακτήρα καθώς και την πρόθεση του ανθρώπου(Τριαντάρη,2020,σ.113). Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να αντιλαμβάνονται ότι ανήκουν σε ένα περιβάλλον που τα υποστηρίζει και τα αποδέχεται ενώ παράλληλα ικανοποιείται η ενστικτώδης ανάγκη της ανθρώπινης φύσης να ανήκει κάπου και να δημιουργούνται σταθερές και ευεργετικές σχέσεις (Baumeister & Leary,1995).

Διδακτικές πρακτικές - βιωματική μάθηση

Όταν ένα άτομο-μαθητής εκπαιδεύεται στη διαχείριση μιας διαφωνίας, στην συνεργασία και στο ομαδικό πνεύμα, τότε επηρεάζει με θετικά επικοινωνιακά μέσα τους άλλους και θα έχει αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα να μη συγκρούεται (Goleman,2000).Οι μέθοδοι και οι πρακτικές εκπαίδευσης στη σχολική διαμεσολάβηση στηρίζονται στην βιωματική μάθηση, στην «μαθητοκεντρική ενεργητική κοινωνική μάθηση» (Kolb,Boyatzis & Mainemelis, 2000 Δεδούλη, 2003, στο Ματσαγγούρας, 2012,σ.15). Η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και την εξάσκηση κατανόησης των διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων. Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός απόλυτα εφαρμόζεται εδώ καθώς οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διαμορφώσουν τη δική τους γνώση που θα επηρεάσει ή θα τροποποιήσει την συμπεριφορά τους. Εφαρμόζεται η Μελέτη περιπτώσεων (case studies) όπου κατά τη διάρκεια της αφήγησης ιστοριών οι μαθητές που συμμετέχουν στην εκπαίδευση, μερικές φορές αναγνωρίζουν τον εαυτό τους μέσα σε αυτές ή κάποιο συμμαθητή ή ακόμα και κάποιο συγγενικό πρόσωπο, φίλο ή φίλη κι εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Καλλιεργείται έτσι η ενσυναίσθηση αλλά και η κριτική σκέψη καθώς καλούνται να βρουν λύσεις να δώσουν διάφορες ερμηνείες, να διερευνήσουν τα νοήματα που δεν είναι είναι από την αρχή ξεκάθαρα. Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων αποτελεί βασική παιδαγωγική πρακτικά για την εκπαίδευση στη σχολική διαμεσολάβηση καθώς έχει τις ρίζες της στην «Οπτική ρητορική» του Αριστοτέλη. Ο Αριστοτέλης υποστήριζε ότι όλα όσα μπορούν να ειπωθούν μετατρέπονται σε εικόνες και γεννούν συναισθήματα. Στον σύγχρονο κόσμο η οπτική

ρητορική εφαρμόζεται μέσα από την χρήση οπτικοακουστικών υλικών. Οι μαθητές ενθουσιάζονται με την εικόνα, καθώς είναι απολύτως εξοικειωμένοι με αυτή στην καθημερινότητά τους. «Οι εικόνες συντελούν στην κατασκευή της γνώσης μέσα από τις προσωπικές ερμηνείες των μαθητών και προωθούν ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία» (Δημητριάδου,2016). Σύμφωνα με τα πορίσματα διαλόγου για την εκπαίδευση(2016,σ.76) «η οπτικοακουστική εκπαίδευση αποτελεί κοινωνική αναγκαιότητα, ενσυνείδητη ενεργητική και κριτική λειτουργία του πολίτη, δεν πρέπει να αποτελεί ταξικό προνόμιο ενώ ο οπτικός εγγραμματισμός αποσκοπεί οι μαθητές να γίνονται ενεργοί και κριτικοί χρήστες της οπτικοακουστικής γλώσσας και όχι παθητικοί και ασυνείδητοι δέκτες.

Θεσμικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση της βίας μέσω της σχολικής διαμεσολάβησης

Στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας, σε συνεργασία με τον Συνήγορο του Παιδιού, εξέδωσε εγκύκλιο με ημερομηνία 14/02/2011 (Αρ. Πρωτ. 18890/Γ2) με θέμα «Αποτύπωση καλών πρακτικών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας και της επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών». Η εγκύκλιος αυτή εκδόθηκε ύστερα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από την οποία διαπιστώθηκε ανησυχητική αύξηση των περιστατικών βίας. Ουσιαστικά, αναγνωρίζεται ο ρόλος του σχολείου ως προστατευτικού πλαισίου, ικανού να παρέμβει ουσιαστικά και να θωρακίσει τους μαθητές από την εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών (Υπουργείο Παιδείας & Συνήγορος του Παιδιού, 2011). Συγκεκριμένα, η εγκύκλιος προτείνει την ενδυνάμωση του ρόλου των μαθητών στη διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων, καθώς και την ανάπτυξη ομάδων φιλίας ή ομάδων σχολικής διαμεσολάβησης. Σύμφωνα με αναφορές του IREX (International Research and Exchange Board), διεθνούς μη κερδοσκοπικού οργανισμού που δραστηριοποιείται στον τομέα της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης, τα οφέλη της διαμεσολάβησης μεταξύ ομηλίκων περιλαμβάνουν την αυτοσυγκράτηση, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την καλλιέργεια της αυτοπειθαρχίας στους νέους (IREX, 2013,Johnson & Johnson,1996).Μέχρι το τέλος του 2012 είχαν οργανωθεί προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης σε δέκα σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Συνήγορος του Παιδιού, 2013). Κατά την περίοδο 2012–2020, το Ίδρυμα Χάινριχ Μπελ Ελλάδας, σε συ-

νεργασία με την οργάνωση ΑΝΤΙΓΟΝΗ, υλοποίησε το έργο «Schools for Change» (2012–2020), γνωστό και ως «Η Αντιγόνη στην εκπαίδευση». Το έργο περιλάμβανε εκπαιδευτικές δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης, σε συνεργασία με τη σχολική κοινότητα, με στόχο την προώθηση της ειρήνης και της δημοκρατίας στο σχολικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο του προγράμματος οργανώθηκαν εκπαιδεύσεις σε θεματικές ενότητες σχετικές με τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και επιμορφώσεις με αντικείμενο τη σχολική διαμεσολάβηση μεταξύ ομηλίκων. Μέσα από τις δράσεις αυτές δημιουργήθηκε ένα δίκτυο σχολείων που υλοποίησαν παρεμβάσεις σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Αγωγής Υγείας, όπως, ενδεικτικά, στην Ανατολική Θεσσαλονίκη και στην 4η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αθήνα. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν επιμορφώσεις με έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία πλήττονται σε κάθε μορφή βίαιης συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Εκπαιδευτικοί, μαθητές από όλη την Ελλάδα, στελέχη της εκπαίδευσης και γονείς συμμετείχαν σε συναντήσεις ανταλλαγής απόψεων σχετικά με την πρόληψη της βίας. Οι συναντήσεις αυτές αποτέλεσαν παράδειγμα καλής πρακτικής για τη διάχυση της σχολικής διαμεσολάβησης ως μέσου πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας. Τα περισσότερα προγράμματα υλοποιήθηκαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-συντονιστών πραγματοποιήθηκε μέσω προγραμμάτων Αγωγής Υγείας ή σεμιναρίων που οργανώθηκαν από τον Συνήγορο του Παιδιού (Θάνος, 2019).Η συμβολή των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, τα οποία εφαρμόζονται στην Ελλάδα από το 2000, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς στοχεύουν στη βελτίωση της ψυχικής υγείας των μαθητών. Μέσω των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων δημιουργήθηκε το Πανελλήνιο Δίκτυο για τη Σχολική Διαμεσολάβηση, στο οποίο συμμετείχαν σχολικές μονάδες από όλη τη χώρα. Επιπλέον, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014–2020», υλοποίησε προγράμματα και εργαστήρια δεξιοτήτων, όπως το «Ενσυναίσθηση και Διαμεσολάβηση» (Hellenic Training Hub) και το «Διαχείριση της Αντιπαράθεσης στο Σχολείο. Δραστηριότητες για την Ειρηνική Συνύπαρξη, τη Συνεργασία και την Κοινωνική Κινητοποίηση» (Αντιγόνη, Κέντρο Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για τον Ρατσισμό, την Οικολογία, την Ειρήνη και τη Μη Βία).Τέλος, το 2023, το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, με την ψήφιση του νομοσχεδίου «Ζούμε Αρμονικά ΜΑΖΙ, Σπάμε τη Σιωπή!», προτείνει τη σχολική διαμεσολάβηση ως καλή πρα-

κτική για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων και του σχολικού εκφοβισμού. Στο πλαίσιο αυτό, έχουν διοργανωθεί ενημερωτικές εκδηλώσεις, όπως η εκδήλωση με θέμα «Σχολική Διαμεσολάβηση: Μαθαίνοντας να επιλύουμε ειρηνικά τις διαφορές μας», σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, το Γραφείο Αγωγής Υγείας, το Δίκτυο Σχολείων που υλοποιούν προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης και τη ΜΚΟ Αντιγόνη, όπου συμμετείχαν γονείς και κηδεμόνες. Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν τη σημασία της σχολικής διαμεσολάβησης ως αποτελεσματικού εργαλείου πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι απουσιάζει μια επίσημη και ενιαία κρατική πολιτική που να διασφαλίζει την ολιστική και συστηματική εφαρμογή του θεσμού.

Τα βήματα της σχολικής διαμεσολάβησης

Οι διαμεσολαβητές καλωσορίζουν και τις δυο πλευρές και συστήνουν τον εαυτό τους, εξηγώντας το σκοπό της συνάντησης και το πλαίσιο της πολιτισμένης συμπεριφοράς μέσα στο οποίο θα διεξαχθεί η συνάντηση (ανοιχτή στάση σώματος, βλεμματική επαφή, χαμόγελο και θετικά διάθεση).Συστήνουν τον εαυτό τους και οι δύο πλευρές. Οι διαμεσολαβητές ενημερώνουν για το απόρρητο της συνάντησης και εξασφαλίζουν την εχεμύθεια και των δύο μερών καθώς καλούνται να υπογράψουν συμφωνητικό ότι δέχονται να σεβαστούν τους κανόνες. Το κάθε μέρος ξεχωριστά εξηγεί τι συνέβη χωρίς να επιτρέπονται οι διακοπές ή οι παρεμβάσεις. Οι διαμεσολαβητές προσπαθούν με ανοικτού τύπου ερωτήσεις να συλλέξουν πληροφορίες και να ενθαρρύνουν τα μέρη να εκφραστούν. Τα μέρη μπορούν να πάρουν το λόγο όσες φορές θέλουν κάτι το οποίο ωφελεί την διαδικασία καθώς έτσι διαφωτίζονται τα περιστατικά και εκτονώνεται η ένταση.

Τα περιστατικά που διαμεσολαβούνται

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Διαμεσολάβησης και Διαχείρισης των Συγκρούσεων στο σχολείο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού) τα περιστατικά που μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη διαμεσολάβηση αφορούν σε: Χαρακτηρισμούς σχετικά με τον τόπο καταγωγής, το θρήσκευμα, τον σεξουαλικό προσανατολισμό ή την σχολική επίδοση, πειράγματα σχετικά με την εμφάνιση (τρόπος ντυσίματος, χρώμα μαλλιών κλπ), κουτσομπολιά,

κακοήθη σχόλια και φήμες, απομόνωση (π.χ. κάποιο παιδί δεν έχει φίλους και παρέες στο σχολείο και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης το επικρίνουν και αυτό δημιουργεί ένταση στη μεταξύ τους σχέση όχι απαραίτητα μόνο λεκτικά αλλά με βλέμματα, νοήματα, χειρονομίες κλπ), ομάδες που επηρεάζουν γνώμες και συμπεριφορές άλλων παιδιών, καυγάδες για θέματα μέσα στην τάξη ή την ώρα των αθλοπαιδιών.

Συμπέρασμα

Η σχολική διαμεσολάβηση «ευνοεί την αποκλιμάκωση και την αποδραματοποίηση» της βίας (Πανούσης, 2009, σ. 70, όπως αναφέρεται στην Αναστασάκη, 2022). Όπως αναφέρει η ίδια «οι εμπλεκόμενοι σε συγκρούσεις μαθητές δεν ξανατσακώθηκαν με τους συμμαθητές τους σύμφωνα με τις απαντήσεις τους σε ανώνυμα ερωτηματολόγια που δόθηκαν κατά τα σχολικά έτη από το 2015 έως το 2019 μετά το πέρας της διαδικασίας της διαμεσολάβησης. Επίσης σχετικά με το εάν πιστεύουν ότι η σχολική διαμεσολάβηση έχει θετική συμβολή στο σχολικό κλίμα, δηλαδή, πιο ήρεμο κλίμα και λιγότερη βία στην αυλή και στις τάξεις η ίδια αναφέρει «οι θετικές απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής: 2015-2016: 98%, 2016-2017: 92%, 2017-2018: 97% και 2018-2019: 90% είπαν ότι η συμβολή της διαμεσολάβησης ήταν ευμενής στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο». Σε ένα σχολείο όπου επικρατεί πνεύμα συνεργασίας και αρμονικής συνύπαρξης οι μαθητές προσαρμόζονται πιο εύκολα στις συνθήκες περιβάλλοντος, ιδιαίτερα όταν βρίσκονται στο μεταβατικό στάδιο αλλαγής εκπαιδευτική βαθμίδας (από Δημοτικό σε Γυμνάσιο, από Γυμνάσιο σε Λύκειο).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2003). *Η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Ελληνικά Γράμματα.

Αναστασάκη, Μ. Μ. (2022). Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλί-ματος και ο ρόλος της διαμεσολάβησης συνομηλίκων. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, Γ΄(3), 4–23. https://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2022/04/Αναστασάκη_.pdf

Αντιγόνη. (2016). *Σχολική διαμεσολάβηση: Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομήλικους*. http://www.antigone.gr/files/announcements/Sholiki_Diamesolavisi.pdf

Αντιγόνη – School for Change. (χ.χ.). *School for Change*. https://www.antigone.gr/wp-content/uploads/Projects/sfc/SFC.descr_.ENG_.pdf

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση: Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Νομική Βιβλιοθήκη.
Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497–529.
Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Transition to primary school: The importance of social skills. *International Journal of Education*.
Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents. *School Psychology Review*, *26*(2), 264–278.
Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *16*(3), 131–144.
Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
Dinkmeyer, D. (1989). *Raising a responsible child*. Simon & Schuster.
Επίκτητος. (2019). *Εγχειρίδιον* (Σ. Τριαντάρη, Μτφρ.). Ζήτρος.
Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Effective school management* (3rd ed.). Paul Chapman Publishing.
Φουντοπούλου, Α. (2001). *Μάθηση και γνωστικές διεργασίες στο σχολικό περιβάλλον*. Ελληνικά Γράμματα.
Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Ελληνικά Γράμματα.
Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development. *American Psychologist*, *58*(6–7), 466–474.
Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills. *School Psychology Review*.
Hartup, W. W. (1984). The peer context in middle childhood. Στο W. A. Collins (Επιμ.), *Development during middle childhood* (σσ. 240–282). National Academy Press.
IREX. (2013). *Conflict prevention and peer mediation toolkit*. https://www.irex.org/resource/conflict-resolution-and-peer-mediation-toolkit
Iordanidis, G. (2014). *Conflict management in the school environment*. Kyriakidis.
Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs. *Review of Educational Research*, *66*(4), 459–506.
Joyce, B., & Weil, M. (1986). *Models of teaching*. Prentice-Hall.
Καλατζή-Αζίζι, Α. (1990). *Επικοινωνία και διαπροσωπικές σχέσεις*. Ελληνικά Γράμματα.

Κανδαράκης, Γ. (2007). *Σχολική προσαρμογή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*. Παπαζήσης.
Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, *15*(1), 41–58.
Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2012). *Βιωματικές δράσεις*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Merrell, K. W. (2007). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum.
Μπίκος, Κ. Γ. (2011). *Σύγκρουση και επικοινωνία στην εκπαιδευτική διαδι-κασία*. Παπαζήσης.
Milton, C. (1981). *Human behaviour in organization*. Prentice-Hall.
Πανελλήνιο Δίκτυο Σχολείων για τη Σχολική Διαμεσολάβηση. (χ.χ.). *Σχολική διαμεσολάβηση*. https://observatory.sustainablegreece2020.com/gr/schools-practices/panellhnio-diktyo-sxoleiwn-giathn-sxolikh-diamesolabhsh.577.htm
Phillips, E. L. (1978). *The social skills basis of psychopathology*. Grune & Stratton.
Polychroniou, P. (2008). *Conflict management in organizations*. Papazisis.
Ρακός, Ν. (1997). *Διαχείριση συγκρούσεων στην εκπαίδευση*. Gutenberg.
Saiti, A., & Saiti, C. (2012). *Managing conflicts in school units*. Papazisis.
Saitis, C. (2002). *School organization and administration*. Self-publication.
Συνήγορος του Παιδιού. (2011). *Εγκύκλιος για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας*. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2011/egkyklios_prolhpsh_antimetwpish_biasepithetikothmathhtwn_110214.pdf
Θάνος, Θ. (2019). Σχολική διαμεσολάβηση. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, Β΄(6), 28–36.
Τζήμας, Γ. (2018). *Ο ηθικός λόγος στη ρητορική του Αριστοτέλη*. Σταμούλης.
Τριαντάρη, Σ. Α. (2020). *Ηθική και κοινωνική φιλοσοφία της επικοινωνίας*. Σταμούλης.
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2016). *Πορίσματα διαλόγου για την παιδεία*. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/PORISMATA_DIALOGOU_2016.pdf
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2023). *Νομοσχέδιο για την πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού*. https://www.minedu.gov.gr/news/54510-3-2-2023-zoyme-armonika-mazi-spame-ti-siopi-nomosxedio-gia-tin-prolipsi-kai-tin-antimetopisi-tis-endosxolikis-vias-kai-tou-ekfovismoy
Χρηστάκης, Ν. (2010). *Παιδαγωγική ψυχολογία: Η συμπεριφορά του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον*. Gutenberg.
Ζεργιώτης, Κ. (2007). *Διαπροσωπική επικοινωνία και κοινωνικές δεξιότητες στην εκπαίδευση*. Παπαζήσης.

Αναγνώριση των συναισθημάτων μέσα από αφηγήσεις λαϊκών παραμυθιών. Σχολικός Εκφοβισμός

Αναστασία Ν. Μαργέτη
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 στο 106ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
M.Ed. Λογοτεχνία, Διδακτική Γλώσσας,
Θέατρο στην εκπαίδευση ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ
Ιστορικός, Ποιήτρια
anamargeti@yahoo.gr

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό σενάριο που παρουσιάζεται στο άρθρο έχει θέμα την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών Δημοτικού και διερευνά τρόπους για να «προσδίδουμε νοημοσύνη στο συναίσθημα», σύμφωνα με τον Goleman. Στοχεύει πρωτίστως, στην αναγνώριση και κατονομασία των συναισθημάτων, γεγονός που αποτελεί το αρχικό στάδιο, κατά Gottman, προς την επίγνωση και την ενσυναίσθηση. Επιδιώκει, επίσης, την διάκριση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και τσακωμού. Παράλληλα αποσκοπεί στον εμπλουτισμό του συναισθηματικού λεξιλογίου των μαθητών. Οι καθημερινές προστριβές στην αίθουσα και το προαύλιο, καθώς και τα αυξανόμενα κρούσματα βίας και σχολικού εκφοβισμού, υπήρξαν το εφαλτήριο για τον σχεδιασμό του προγράμματος. Το σχέδιο εργασίας έχει υλοποιηθεί με τους 109 εγγεγραμμένους μαθητές όλων των τμημάτων του Ολοήμερου του 106ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2024-25, είχε τετράμηνη διάρκεια και σε κάθε τμήμα του Ολοήμερου Σχολείου αφιερώθηκαν συνολικά εννέα (9) διδακτικές ώρες. Αφηγήσεις λαϊκών παραμυθιών, ζωγραφιές και ψυχοκινητικά παιχνίδια αποτέλεσαν οχήματα για μια παιδαγωγική εμπειρία με στόχο τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών. Για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων το εκπαιδευτικό σενάριο επιμερίστηκε σε τρεις διδακτικές ενότητες. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τα φύλλα εργασίας κάθε ενότητας διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με την τάξη φοίτησης των μαθητών. Τα παιδιά, ως απάντηση στον σχολικό εκφοβισμό, συνέθεσαν πρωτότυπα ομοιοκατάληκτα δίστιχα για συμμαθητές τους,

που περιελάμβαναν το όνομα και εστίαζαν σε θετικά στοιχεία του χαρακτήρα ή της εμφάνισής τους. Επίσης αναπαράστησαν με θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς συναισθηματικά φορτισμένα στιγμιότυπα των παραμυθιών. Ομάδες μαθητών της Β΄ Τάξης συνένωσαν δύο παραμύθια στην ίδια δραματοποίηση και μετά τη λήξη του προγράμματος συνέχισαν να δημιουργούν δικά τους μικρά θεατρικά δρώμενα. Μέσα από την παιδαγωγική διαδικασία όλα τα παιδιά, - των αλλοδαπών και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συμπεριλαμβανομένων- είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν και να δραστηριοποιηθούν χωρίς τον φόβο του λάθους σε ατομική βάση ή εντός της ομάδας.

Λέξεις-κλειδιά: παιδαγωγικό σενάριο, συναισθηματική νοημοσύνη, σχολικός εκφοβισμός, αφήγηση μύθων, εμπλουτισμός συναισθηματικού λεξιλογίου, θεατρικός αυτοσχεδιασμός

Abstract

The educational scenario presented in the article focuses on developing the emotional intelligence of elementary school students and explores ways to "add intelligence to emotion," according to Goleman. It aims primarily at recognizing and naming emotions, which, according to Gottman, is the initial stage towards awareness and empathy. It also pursues to distinguish between school bullying and quarrels. At the same time, it aims to enrich the emotional vocabulary of students. Daily conflicts in the classroom and playground, as well as increasing incidents of violence and school bullying, were the catalyst for the design of the program. The project was implemented with the 109 registered students of the All-Day School of the 106th Primary School of Athens during the 2024-25 school year. It lasted four months, and a total of nine (9) teaching hours were devoted to each class of the All-Day School. Folk tale narrations and psychomotor games were used as vehicles for a pedagogical experience aimed at the experiential engagement of students. To achieve the above goals, the educational scenario was divided into three teaching units. The educational activities and worksheets for each unit were differentiated according to the students' grade level. In response to bullying at school, the children composed original rhyming couplets for their classmates, which

included their names and focused on positive aspects of their character or appearance. They also re-enacted emotionally charged scenes from fairy tales through theatrical improvisation. Groups of second-grade students combined two fairy tales into the same dramatization and, after the end of the program, continued to create their own small theatrical performances. Through the educational process, all children, including foreign students and students with learning difficulties, had the opportunity to express themselves either individually or within the group without fear of making mistakes.

Key-words: educational scenario, emotional intelligence, school bullying, storytelling, enrichment of emotional vocabulary, theatrical improvisation

Σκοποθεσία- Μεθοδολογία

Κατά το σχολικό έτος 2024-25 σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και υλοποιήθηκε το εκπαιδευτικό σενάριο «Αναγνώριση των συναισθημάτων μέσα από αφηγήσεις λαϊκών παραμυθιών - ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ». Το project είχε τετράμηνη διάρκεια και απευθυνόταν στους 109 εγγεγραμμένους μαθητές όλων των τμημάτων του Ολοήμερου, του 106ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών. Είναι διαθέσιμο στο https://106dim-athin.att.sch.gr/?p=779.

Το σχέδιο εργασίας σκόπευε στην αναγνώριση με τρόπο λεκτικό και μη λεκτικό των συναισθημάτων σε εαυτούς και αλλήλους ενισχύοντας την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη (Gardner, 1983). Το θέμα συνδέεται άμεσα με την καθημερινή συγκρουσιακή πραγματικότητα των παιδιών, αφού τα ολοένα αυξανόμενα κρούσματα σχολικής βίας και εκφοβισμού καταδεικνύουν την αναγκαιότητα εκπόνησης προγραμμάτων για την αντιμετώπισή τους. Σε αυτά η κατονομασία των συναισθημάτων αποτελεί το πρώτο στάδιο (Gottman, 2011) στην πορεία προς την επίγνωση και την ενσυναίσθηση. Στις μέρες μας, άλλωστε, γίνεται λόγος για «συναισθηματική νοημοσύνη» και διερευνώνται τρόποι για να «προσδίδουμε νοημοσύνη στο συναίσθημα» (Goleman, 1995: 24).

Εκτός αυτού το σχολικό έτος 2014-15 είχαν, επίσης, σχεδιαστεί και υλοποιηθεί από την εκπαιδευτικό (Μαργέτη, 2015) με μαθητές του ίδιου σχολείου (Μαργέτη, 2016) εκπαιδευτικά προγράμματα με θέμα την

αναγνώριση των συναισθημάτων, τα οποία είναι διαθέσιμα στο https://blogs.sch.gr/106dimat/2015/05/12/. Τα προγράμματα εκπονήθηκαν, επειδή πρωτίστως, συμφωνούμε με τη θέση του Στάινερ, ότι, δηλαδή, η συναισθηματική νοημοσύνη διδάσκεται, η εκμάθησή της μοιάζει με εκείνη μίας ξένης γλώσσας και μαθαίνεται σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής ενός ανθρώπου, αλλά, όσο πιο νωρίς εκπαιδευτεί κανείς σε αυτή, τόσο καλύτερα (Στάινερ, 2006). Θεωρούμε, επίσης, ότι ενδείκνυται η αξιοποίηση της λογοτεχνίας, διότι δημιουργεί έμμεσα βιώματα λόγω της ταύτισης του μαθητή- αποδέκτη-αναγνώστη-ακροατή με τους ήρωες ή με την οπτική γωνία του αφηγητή-συγγραφέα-ποιητή.

Το project βασίστηκε στη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας, όπου τα παιδιά βιώνουν την προσφερόμενη γνώση παίζοντας, δηλαδή άμεσα ή εμπειρικά και «μεθ' ήδονῆς », όπως υποστηρίζει ο Αριστοτέλης. Προωθεί την ανακαλυπτική, ομαδοσυνεργατική μάθηση, καλλιεργεί την κριτική σκέψη, οδηγεί στην αυτενεργό δράση και εν τέλει στην αυτορρύθμιση των παιδιών, ώστε να ενταχθούν συνειδητά και υπεύθυνα στο σχολικό πλαίσιο, ως μαθητές αλλά και στο κοινωνικό πλαίσιο, ως αυριανοί πολίτες. Αφηγήσεις λαϊκών παραμυθιών απ' όλον τον κόσμο, μαζί με ζωγραφική και θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς αποτέλεσαν τα οχήματα, ώστε να επιτευχθεί η βιωματική εμπλοκή των μαθητών. Η διδασκαλία οργανώθηκε με εργασία είτε στο σύνολο της τάξης είτε σε ομάδες είτε ατομικά.

Η συνάντηση των παιδιών κάθε τμήματος του Ολοήμερου με την εκπαιδευτικό - βάσει σχολικού προγράμματος - γινόταν μία ημέρα την εβδομάδα και για το εκπαιδευτικό σενάριο αφιερωνόταν μία διδακτική ώρα. Οι επισκέψεις της αφηγήτριας διήρκεσαν τρεισήμισι μήνες (από αρχές Δεκεμβρίου 2024 έως μέσα Μαρτίου 2025) και προγραμματίζονταν ανά δεκαπενθήμερο. Πραγματοποιούνταν στον χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης την πρώτη εβδομάδα κάθε Δευτέρα, Τετάρτη και Παρασκευή, ενώ τη δεύτερη εβδομάδα κάθε Τρίτη και Πέμπτη. Με τον τρόπο αυτό μπορούσαν να παρακολουθήσουν τις αφηγήσεις οι μαθητές όλων των τμημάτων του Ολοήμερου Σχολείου. Υπήρξε μέριμνα, ώστε κάθε τμήμα του Ολοήμερου να παρακολουθήσει τρεις αφηγήσεις παραμυθιών και μία ακόμη για τον σχολικό εκφοβισμό (3+1).

Το σχέδιο εργασίας επιμερίστηκε σε τρεις διδακτικές ενότητες. Στο πρώτο μέρος κύριος στόχος ήταν η αναγνώριση και η κατονομασία των συναισθημάτων αρχικά στους παραμυθικούς ήρωες και κατόπιν στον εαυτό και τους σημαντικούς άλλους. Στο δεύτερο η διευκρίνιση της έννοιας και των χαρακτηριστικών του σχολικού εκφοβισμού μετά από πα-

ραμύθι, καθώς και η παρουσίαση προτάσεων για την αντιμετώπισή του. Το τρίτο μέρος, το οποίο υλοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση των αφηγήσεων, στόχευε στη διερεύνηση και διεύρυνση του συναισθηματικού λεξιλογίου των μαθητών. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τα φύλλα εργασίας κάθε διδακτικής ενότητας σχεδιάστηκαν, ώστε να διαφοροποιούνται ανάλογα με την τάξη φοίτησης των μαθητών. Για το εκπαιδευτικό σενάριο αφιερώθηκαν συνολικά εννέα (9) διδακτικές ώρες σε κάθε τμήμα του Ολοήμερου Σχολείου.

Σχεδιασμός Μαθημάτων

1η Διδακτική ενότητα: Τα συναισθήματα μέσα από αφήγηση παραμυθιών

Υλοποιήθηκε σε 6 διδακτικές ώρες ανά τμήμα, διότι πραγματοποιήθηκαν τρεις αφηγήσεις παραμυθιών.

1η Διδακτική Ώρα

Στόχοι:

- καλλιέργεια ενεργητικής ακρόασης
- αναγνώριση και κατονομασία των συναισθημάτων στους παραμυθικούς ήρωες
- τρόποι έκφρασης των συναισθημάτων στους παραμυθικούς ήρωες
- αιτίες και αποτελέσματα των συναισθηματικών εκφράσεων

Μέσα-υλικά*:* 1ο φύλλο εργασίας διαφοροποιημένο ανά τάξεις (Α΄+ Β΄), Γ΄, Δ΄, Ε΄, Στ΄

Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες

Αφήγηση

Οι μαθητές συγκεντρώνονταν στον χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης, όπου η αφηγήτρια διηγούνταν ένα παραμύθι διάρκειας 10-15 λεπτών. Επειδή τα περισσότερα παιδιά του Ολοήμερου Σχολείου είναι αλλοδαπά, υπήρξε μέριμνα, ώστε τα παραμύθια να προέρχονται από τις χώρες καταγωγής τους. Σε προηγηθείσα συνεννόηση αφηγήτριας και εκπαιδευτικού, είχε συμφωνηθεί να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στα συναισθήματα των ηρώων και στον τρόπο έκφρασής τους κατά τη διάρκεια της αφήγησης.

εικ.1. *Τάξη Α, 1ο φύλλο εργασίας*

εικ.2. *Τάξη Γ΄, 1ο φύλλο εργασίας*

Συζήτηση- Αναστοχασμός

Μετά την αφήγηση μαθητές και εκπαιδευτικός με διάλογο και συζήτηση ανακάλυπταν ιδέες και αξίες που απορρέουν από το παραμύθι και τις έθεταν σε διαλεκτική σχέση με το σήμερα. Στη συνέχεια αναγνώριζαν και κατονόμαζαν τα συναισθήματα των ηρώων, εντόπιζαν τα αίτια που τα προκάλεσαν, τους τρόπους που εκδηλώνονταν, καθώς και τα αποτελέσματά τους στην πλοκή και τη δράση. Όταν ο χρόνος το επέτρεπε, όποια παιδιά επιθυμούσαν, επιχειρούσαν να αναπαραστήσουν με θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς στιγμιότυπα του παραμυθιού με συναισθηματική ένταση.

Λίγο πριν το τέλος της διδακτικής ώρας μοιράζονταν στους μαθητές φύλλα εργασίας, ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούσαν. Σε αυτά, εκτός των διαφοροποιημένων ερωτήσεων, ζητούνταν από τους μαθητές να ζωγραφίσουν ό,τι τους εντυπωσίασε από το παραμύθι και να βάλουν δικό τους τίτλο στη ζωγραφιά (εικ. 1,2). Τα φύλλα εργασίας συμπληρώνονταν εθελοντικά σε ώρες εκτός σχολείου. Μόνον ο τίτλος του παραμυθιού γραφόταν την ίδια ώρα.

2η Διδακτική Ώρα

Στόχοι:

- η ένταξη συναισθηματικών όρων στον προφορικό λόγο των παιδιών
- οι μαθητές των μικρών τάξεων να αναπαραστήσουν τα συναισθήματα των παραμυθικών ηρώων με τρόπο λεκτικό και μη λεκτικό

- οι μαθητές των μεγάλων τάξεων να εκφράσουν λεκτικά και μη λεκτικά βιωμένες συγκρούσεις και να προτείνουν τρόπους διευθέτησής τους
- να αναγνωρίσουν πως το ίδιο άτομο ή/και ο εαυτός τους μπορεί να νιώσει αρνητικά συναισθήματα, ώστε αφενός να απενοχοποιηθούν και αφετέρου να μην τα φοβούνται, όταν τα συναντούν στους «σημαντικούς τους άλλους».
- δημιουργία ενσυναίσθησης με συναισθηματική διερεύνηση μέσω δραματοποίησης

εικ. 3. *Τάξη Β΄, 1ο φύλλο εργασίας*

Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες

Η δεύτερη εβδομαδιαία συνάντηση της εκπαιδευτικού με το ίδιο τμήμα γινόταν στην αίθουσα διδασκαλίας. Αρχικά συγκεντρώνονταν όσα φύλλα εργασίας είχαν συμπληρωθεί από τα παιδιά. Οι εργασίες τους παρουσιάζονταν στην τάξη, ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση (εικ. 3, 4, 5). Οι συγκεκριμένοι μαθητές επαινούνταν από την εκπαιδευτικό και χειροκροτούνταν από τους συμμαθητές τους. Η διαδικασία αυτή λειτουργούσε παρωθητικά και επαναλαμβανόταν σε όλα τα στάδια του project.

Κατόπιν στις μικρές τάξεις (Α΄, Β΄) ζητούνταν –εθελοντικά- από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να δραματοποιήσουν σκηνές του παραμυθιού που τους είχαν κάνει εντύπωση. Ο τίτλος του παραμυ-

θιού αναγραφόταν στον πίνακα. Υποβοηθητικά χρησιμοποιούνταν από την εκπαιδευτικό μεταγνωστικές ερωτήσεις υπερδομής: πού και πότε εκτυλισσόταν η δράση, ποιοι συμμετείχαν, ποια ήταν τα αίτια, πώς εκφράστηκε το συναίσθημα, ποια αποτελέσματα είχε.

Αξίζει να επισημανθεί ότι οι μαθητές της Β΄ τάξης, -που αποτελούσαν το πολυπληθέστερο τμήμα του ολοήμερου - ενθουσιάστηκαν με τους αυτοσχεδιασμούς και τις δραματοποιήσεις παραμυθιών. Τα συγκεκριμένα παιδιά είχαν προηγούμενη εμπειρία, διότι όταν φοιτούσαν στην Α΄ τάξη, η ίδια εκπαιδευτικός, η οποία τότε τους δίδασκε Μελέτη Περιβάλλοντος, αξιοποιούσε συχνά στο μάθημα τους θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς. Κατά το τρέχον σχολικό έτος περισσότεροι από τους μισούς μαθητές της Β΄ συμμετείχαν ενεργά στις δραματοποιήσεις. Μία παρέα παιδιών μάλιστα, κατόρθωσε να συνενώσει δύο παραμύθια στην ίδια δραματοποίηση. Τα «δευτεράκια» οργανώνονταν μόνα τους σε ολιγομελείς ομάδες, οι οποίες επιμέριζαν ρόλους, επινοούσαν διαλόγους, συνεννοούνταν για τη σκηνική παρουσίαση, τα αντικείμενα, ακόμη και για τη μουσική επένδυση στην αρχή της παράστασης. Και όλα αυτά σε χρόνους διαλειμμάτων.

Μετά την παρουσίαση γινόταν συζήτηση των «ηθοποιών» με τους θεατές - συμμαθητές, στην οποία προβάλλονταν τα θετικά σημεία της προσπάθειας, ενώ, παράλληλα επισημαίνονταν οι δυσκολίες κατανόησης και προτείνονταν εναλλακτικοί τρόποι. Είναι αξιοσημείωτο ότι τόσο τα ίδια παιδιά σε επόμενες προσπάθειες, όσο και άλλοι μαθητές που επιχειρούσαν μεταγενέστερα, λάμβαναν υπ' όψιν τους τις παρατηρήσεις των συμμαθητών τους.

εικ. 4. *Τάξη Δ΄, 1ο φύλλο εργασίας*

εικ. 5. *Τάξη Στ΄, 1ο φύλλο εργασίας*

Στις μεγάλες τάξεις (Γ΄, Δ΄, Ε΄, Στ΄) ζητούνταν από τους μαθητές – πάντα σε εθελοντική βάση- να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους δικές τους εμπειρίες, κατά τις οποίες είχαν βιώσει παρόμοια συναισθήματα με τους παραμυθικούς ήρωες και να τις διηγηθούν στην τάξη. Η εκπαιδευτικός υποβοηθούσε την αφήγηση με μεταγνωστικές ερωτήσεις υπερδομής (Ματσαγγούρας, 2001), καθώς και με ερωτήσεις σχετικά με την έκφραση των συναισθημάτων, πρώτα λεκτικά και κατόπιν μη λεκτικά, με χρήση παντομίμας. Στη συνέχεια τους ζητούνταν να μπουν στη θέση του «άλλου» προσώπου. Τι μπορεί να σκεφτόταν και να ένιωθε αυτό; Τι θα έπρεπε να αλλάξει, ώστε να υπάρξουν διαφορετικά αποτελέσματα;

2η Διδακτική ενότητα: Σχολικός εκφοβισμός και αντιμετώπισή του μέσω αφήγησης παραμυθιού.

Υλοποιήθηκε σε 2 διδακτικές ώρες ανά τμήμα.

7η Διδακτική Ώρα

Στόχοι:

- χαρακτηριστικά και ορισμός της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού
- διάκριση μεταξύ μεμονωμένης σύγκρουσης ή καβγά και σχολικού εκφοβισμού
- προτάσεις αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού

Μέσα-υλικά*:* λευκή σελίδα χαρτιού, μολύβι, γόμα, μπογιές

Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες

Αφήγηση

Η αφηγήτρια διηγήθηκε σε κάθε τμήμα ξεχωριστά το παραμύθι με τίτλο: «Η Ρωξάνη» (παρατίθεται στο παράρτημα). Εκ των προτέρων είχε συμφωνηθεί να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επανάληψη του εκφοβιστικού επεισοδίου, καθώς και στη συναισθηματική έκφραση των ηρώων.

εικ. 6. *Τάξη Β΄, 2ο φύλλο εργασίας ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ*

Τάξη Γ΄, 2ο φύλλο εργασίας ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Συζήτηση- Αναστοχασμός

Μετά το τέλος της αφήγησης γινόταν σύγκριση μεταξύ συναισθηματικών εκρήξεων σε προηγούμενα παραμύθια και στο τελευταίο, ώστε να υπάρξει διάκριση μεταξύ μίας μεμονωμένης σύγκρουσης ή ενός καβγά και του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, κατονομάζονταν τα συναισθήματα όλων των ηρώων. Έτσι προέκυπτε αβίαστα ο ορισμός του σχολικού εκφοβισμού.

Ο πρωτότυπος τρόπος με τον οποίο η ηρωίδα αντέδρασε στη συνεχή παρενόχληση επινοώντας μικρά δίστιχα με ομοιοκαταληξία, εντυπωσίασε τα παιδιά και έτσι δέχτηκαν να συνθέσουν ο καθένας ένα ομοιοκατάληκτο δίστιχο για κάποιον/αν συμμαθητή/τρια, το οποίο θα περιλάμβανε το όνομά του/της και θα εστίαζε σε κάποιο θετικό στοιχείο του χαρακτήρα ή της εμφάνισης. Μόλις το ολοκλήρωναν, το έγραφαν στη λευκή σελίδα που τους είχε μοιραστεί και έκαναν μια ζωγραφιά. Μετά το διάβαζαν δυνατά και του/της το χάριζαν. Επειδή πολλά παιδιά - ιδιαίτερα των Α΄ και Β΄ τάξεων, αλλοδαπά ή με μαθησιακές δυσκολίες- παρόλο που δυσκολεύονταν, δεν ήθελαν να μη συμμετέχουν, βοηθιούνταν από την αφηγήτρια και την εκπαιδευτικό. Αυτή η διαδικασία, εκτός των άλλων, λειτούργησε ως κοινωνιόγραμμα για την εκπαιδευτικό.

εικ. 8. *Τάξη Δ΄, 2ο φύλλο εργασίας ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ*

εικ. 9. *Τάξη Ε΄, 2ο φύλλο εργασίας ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ*

8η Διδακτική Ώρα

Στόχοι:
Οι μαθητές να αντιληφθούν:

- ότι οι σχέσεις και οι φιλίες βασίζονται στην αναζήτηση και τον εντοπισμό των θετικών σημείων του άλλου
- την προσωπική ευθύνη λόγων και έργων
- πως με την προσπάθεια αυτοβελτίωσης θα κάνουν φίλους και θα ζήσουν καλύτερη ζωή

Μέσα-υλικά*:* 2ο φύλλο εργασίας διαφοροποιημένο ανά τάξεις (Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄), Ε΄, Στ΄.

Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες

Στην επόμενη συνάντηση της εκπαιδευτικού με το ίδιο τμήμα κάποιος/α μαθητής/τρια αφηγούνταν το παραμύθι με τη Ρωξάνη και οι άλλοι συμπλήρωναν, όσα τυχόν είχε παραλείψει. Έπειτα γινόταν πάλι συζήτηση για τις διαφορές τσακωμού και σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια μοιράζονταν τα φύλλα εργασίας και τα παιδιά καλούνταν να τα συμπληρώ-

σουν εκείνη την ώρα (εικ. 6, 7, 8, 9). Αυτό λειτουργούσε ως εμπέδωση και αξιολόγηση ταυτόχρονα. Οι μαθητές της Στ΄ τάξης καλούνταν να επαναλάβουν το …παιχνίδι της στιχουργικής και να επινοήσουν νέα δίστιχα, τόσο για συμμαθητές με τους οποίους είχαν φιλικές σχέσεις, όσο και για άλλους με τους οποίους δεν είχαν (εικ. 10). Κατόπιν τα διάβαζαν δυνατά. Συγκίνηση προκαλούνταν στους συμμαθητές και παρέχονταν περισσότερες πληροφορίες κοινωνιογράμματος για την εκπαιδευτικό.

εικ. 10. *Τάξη Στ΄, 2ο φύλλο εργασίας ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ*

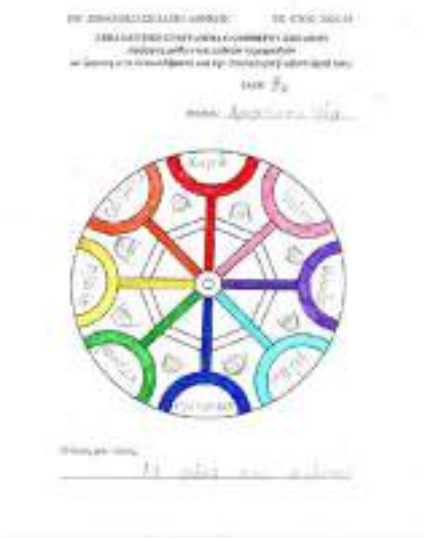
Συζήτηση- Αναστοχασμός

Ύστερα από την παρουσίαση των νέων δίστιχων, με διάλογο και συζήτηση τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αντιληφθούν ότι μετά από την αναζήτηση θετικών ή αρνητικών στοιχείων της προσωπικότητας του άλλου, ξεκινά η γνωριμία μαζί του. Αν ο καθένας επιλέξει να επικεντρωθεί στα θετικά στοιχεία του άλλου, μπορεί να δημιουργήσει με αυτόν κάποιου είδους σχέση. Ταυτόχρονα χρειάζεται ο καθένας να προσπαθεί να αναγνωρίζει τα δικά του θετικά και αρνητικά σημεία, προκειμένου να βελτιώσει τον εαυτό του, ώστε να κάνει φιλίες και έτσι να ζει καλύτερα. Αυτό επιτυγχάνεται με την αυτοπαρατήρηση και τον αναστοχασμό λόγων και έργων.

***3η Διδακτική ενότητα*: «Ο λαβύρινθος των συναισθημάτων»**
Υλοποιήθηκε σε 1 διδακτική ώρα ανά τμήμα.

9η Διδακτική Ώρα

Στόχοι:
-η διερεύνηση και διεύρυνση του συναισθηματικού λεξιλογίου των μαθητών
- η εισαγωγή στην έννοια του συμβολισμού με εμπειρικό τρόπο
Μέσα-υλικά: 3ο φύλλο εργασίας διαφοροποιημένο ανά τάξεις (Α΄+ Β΄), (Γ΄+ Δ΄), (Ε΄+ Στ΄), πίνακας, Η/Υ, προτζέκτορας, μολύβι, γόμα, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές



εικ. 11. *Β΄ Τάξη, 3ο φύλλο εργασίας*

εικ. 12. *Τάξη Δ΄, 3ο φύλλο εργασίας*

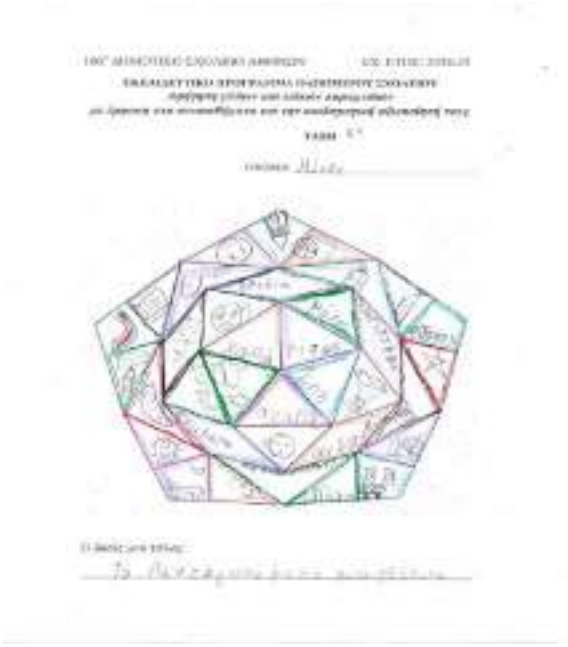
Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες

Στην τελευταία συνάντηση με το κάθε τμήμα όλοι αναρωτιόμασταν «Ποιο το χρώμα της αγάπης;» ακούγοντας το τραγούδι του Λουδοβίκου των Ανωγείων. Κατόπιν μοιραζόταν στους μαθητές το τρίτο φύλλο εργα-

σίας, το οποίο ταυτόχρονα προβαλλόταν στον πίνακα από τον προτζέκτορα. Οι μαθητές των Α΄ και Β΄ τάξεων καλούνταν να θυμηθούν και να κατονομάσουν συναισθήματα των παραμυθικών ηρώων. Οι λέξεις αναγράφονταν στον πίνακα και αντιγράφονταν στο φύλλο εργασίας (εικ. 11). Στη συνέχεια τα παιδιά επιχειρούσαν να εντάξουν τα συναισθήματα σε δικές τους προτάσεις.

Στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις ζητούνταν η κατονομασία συναισθημάτων (δικών τους ή/και των παραμυθικών ηρώων), καθώς και των αντιθέτων τους, πχ. χαρά-λύπη, θάρρος-φόβος (εικ. 12). Στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις κατονομάζονταν τα συναισθήματα και αναζητούνταν οι διαβαθμίσεις τους, πχ: εκνευρισμός, θυμός, οργή, μίσος. Οι λέξεις αναγράφονταν στον πίνακα και αντιγράφονταν στην αντίστοιχη θέση των φύλλων εργασίας (εικ. 13). Κατόπιν οι μαθητές δημιουργούσαν δικές τους φράσεις ή περιόδους με τα συναισθήματα αυτά, αφού προηγουμένως τα τοποθετούσαν σε χωροχρονικό πλαίσιο και αναζητούσαν αιτίες και αποτελέσματα, πχ: «Ένιωσα οργή, όταν είχα πάει…, επειδή… με αποτέλεσμα…».

Στη συνέχεια οι μαθητές όλων των τάξεων προτρέπονταν να πουν ποιο χρώμα ή/και ποιο συμβολικό αντικείμενο θεωρεί ο καθένας ότι ταιριάζει σε κάθε συναίσθημα. Ύστερα το σχεδίαζαν και το χρωμάτιζαν στον κατάλληλο χώρο του φύλλου εργασίας. Στο τέλος έβαζαν έναν δικό τους τίτλο.



εικ. 13*. Τάξη Ε΄, 3ο φύλλο εργασίας*

Συζήτηση- Αναστοχασμός

Γιατί ο καθένας επέλεξε το συγκεκριμένο χρώμα ή/και αντικείμενο-σύμβολο; Τι σκεφτόταν ή τι θυμόταν, όταν το συνδύασε με το συγκεκριμένο συναίσθημα;

Αξιολόγηση- Συμπεράσματα

Το project αξιολογούνταν σε όλα τα στάδιά του, κυρίως από το ενδιαφέρον των μαθητών, τη συμμετοχή τους και τον βαθμό ολοκλήρωσης των εργασιών τους. Η συμμετοχή των μαθητών τόσο κατά τη διάρκεια της αφήγησης με ενεργητική ακρόαση, όσο και της συζήτησης που ακολουθούσε, ήταν αξιοσημείωτη. Δεν συνέβαινε το ίδιο με τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας, η οποία γινόταν σε χρόνο εξωσχολικό. Εν τούτοις η παρουσίαση των εργασιών στην τάξη, που λειτουργούσε ως αξιολόγηση και ανατροφοδότηση συγχρόνως, η επισήμανση των θετικών στοιχείων από την εκπαιδευτικό και η έντονη ηθική επιβράβευση συντέλεσαν, ώστε ν' αυξάνεται σταδιακά το ποσοστό των μαθητών που προσκόμιζαν συμπληρωμένα τα φύλλα εργασίας. Παρωθητικά λειτούργησε, επίσης η ανάρτηση των μαθητικών εργασιών στο σχολικό ιστολόγιο, ώστε να γνωστοποιηθούν σε περισσότερα άτομα εντός και εκτός σχολείου. Οι παραπάνω δραστηριότητες ανάδειξης του μαθητικού έργου λειτουργούν ως επιπλέον κίνητρο ελεύθερης και δημιουργικής έκφρασης των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Ηλία & Ματσαγγούρας, 2006).

Δύσκολο σημείο του σχεδίου εργασίας ήταν η διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Εντούτοις η αυξανόμενη αυτενέργεια των παιδιών «αποκαλύπτει» μορφές οργάνωσης, πχ σε ώρες διαλειμμάτων, οι οποίες οδηγούν στην εξοικονόμηση χρόνου και… μας προλαβαίνουν.

Επειδή οι αφηγήσεις γίνονταν στον χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές, ιδιαίτερα των μικρότερων τάξεων, να «ανακαλύψουν» τα ράφια με τα παραμύθια και τα βιβλία γνώσεων για ζώα, αφού σε πολλά αφηγήματα ο ήρωας ή κάποιοι από τους ήρωες ήταν ζώα. Έτσι μπορούσαν να τα ζητήσουν, όταν γινόταν δανεισμός βιβλίων. Επιπλέον προβλέφθηκε χρόνος, ώστε κάποια παιδιά να παρουσιάσουν στους άλλους παραμύθια που είχαν ήδη διαβάσει, τα οποία τότε βρήκαν τυχαία στη σχολική βιβλιοθήκη.

Έκπληξη για την εκπαιδευτικό προκάλεσε ο ενθουσιασμός και η επιμονή των παιδιών για την επινόηση των ομοιοκατάληκτων δίστιχων,

δεδομένου ότι τα περισσότερα είναι αλλοδαπά (εικ. 14). Ας ελπίσουμε ότι ο ενθουσιασμός και η επιμονή, ως προς την ανακάλυψη θετικών στοιχείων στους άλλους, θα συνεχιστούν…

εικ. 14. *Συνθέτοντας δίστιχα για συμμαθητές*

Μέσα από την παιδαγωγική διαδικασία τα παιδιά εκφράζονταν και δραστηριοποιούνταν, ανάλογα με τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, χαίρονταν και βίωναν συναισθήματα επιτυχίας, σε ατομική βάση ή εντός της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2000). Είχαν τη δυνατότητα τόσο της ατομικής διάκρισης όσο και της κοινωνικής ένταξης μειώνοντας την αίσθηση του κοινωνικού αποκλεισμού, ο οποίος αποτελεί βασικό παράγοντα που οδηγεί στην παραβατικότητα και τη βίαιη συμπεριφορά.

Με τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες προσφέρθηκε η δυνατότητα συμμετοχής και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή αλλοδαπούς μαθητές χωρίς τον φόβο του λάθους. Εξάλλου «με τη βιωματική προσέγγιση …δεν υπάρχει η έννοια του λάθους ή μάλλον αυτό αποτελεί από μόνο του αφορμή για νέα δράση» (Τζαμαργιάς, 2014).

Αξίζει να επισημανθεί ότι οι μαθητές της Β΄ τάξης, όταν ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα, επέμεναν να συνεχίσουν τις δραματοποιήσεις δικών τους ιστοριών, τις οποίες επινοούσαν στα διαλείμματα. Τα παιδιά αυτά βίωσαν τη χαρά της δημιουργίας και, σταδιακά, την έννοια της αυτορρύθμισης στην πράξη. Αυτό συντελεί, ώστε να ενταχθούν συνειδητά και υπεύθυνα στο σχολικό πλαίσιο, ως δημιουργικοί μαθητές αλλά και στο κοινωνικό πλαίσιο, ως μελλοντικοί μας συμπολίτες. Αυτός, άλλωστε, δεν είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης;

Παράρτημα

Η Ρωξάνη – Περίληψη παραμυθιού

Στο παραμύθι κεντρική ηρωίδα είναι η Ρωξάνη, μια κοκκινομάλλα μαθήτρια, η οποία γράφτηκε σε νέο σχολείο. Από το διάλειμμα της πρώτης μέρας την πλησίασε ο Νικολής, ο νταής του σχολείου, μαζί με την παρέα του και άρχισε να την κοροϊδεύει: «Ρωξάνη, Ρωξάνη, έχεις μύτη σαν ραπάνι». Το κορίτσι στενοχωρήθηκε αλλά δεν είπε ούτε έκανε τίποτα. Το αγόρι συνέχισε καθημερινά να κοροϊδεύει τη νέα μαθήτρια και να γελά σε βάρος της μαζί με τους φίλους του. Η Ρωξάνη στενοχωριόταν και έκλαιγε, όταν γύριζε στο σπίτι της. «Τι του έκανα;», μονολογούσε. «Εγώ δεν τον έχω πειράξει ποτέ». Δεν τολμούσε όμως να κάνει τίποτα, για να αντιδράσει. Τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης της δεν την έκαναν παρέα, επειδή φοβούνταν τον Νικολή. Έτσι η Ρωξάνη δεν μπορούσε να βρει κανέναν φίλο και ένιωθε μόνη και δυστυχισμένη, όταν πήγαινε στο σχολείο. Αφού πέρασε ο πρώτος μήνας και η κοροϊδία συνεχιζόταν, το κορίτσι αποφάσισε να αντιδράσει. Είχε παρατηρήσει ότι η καθημερινή κοροϊδία σχετιζόταν με στοιχεία της εξωτερικής της εμφάνισης: τη μύτη της, τα κόκκινα μαλλιά της, τα ρούχα της. Άρχισε, λοιπόν, να παρατηρεί τους συμμαθητές της και μετά να επινοεί δίστιχα με ομοιοκαταληξία, στα οποία αναφερόταν το όνομα του συμμαθητή της, μαζί με κάποιο θετικό στοιχείο του χαρακτήρα ή της εμφάνισής του. Τους τα έλεγε και εκείνοι χαίρονταν πολύ, όταν άκουγαν τα δίστιχα που σκάρωνε γι' αυτούς. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να κατορθώσει σταδιακά ν' αλλάξει τους συσχετισμούς δυνάμεων. Οι συμμαθητές της άρχισαν να την καλούν στις παρέες τους. Σιγά σιγά το κορίτσι έκανε πολλούς νέους φίλους, οι οποίοι την υπερασπίζονταν. Στο τέλος δημιούργησε φιλικές σχέσεις ακόμη και με τον ίδιο τον Νικολή. Ο τελευταίος παραδέχτηκε ότι έκανε bulling στη Ρωξάνη, για να εντυπωσιάσει τους φίλους του, ώστε να τον έχουν αρχηγό τους.

Βιβλιογραφία

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ.;* (μτφ Ά. Παπασταύρου). Ελληνικά Γράμματα.

Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Πεδίο.

Ηλία, Ε., & Ματσαγγούρας Η. (2006). Από το παιχνίδι στο λόγο: Παραγωγή παιδικών κειμένων μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού* στην *Ελληνική Κοινωνία*. Ελληνικά Γράμματα.

Μαργέτη, Α.Ν. (2015). Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα: Το Συναισθηματικό Καλειδοσκόπιο. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση*. Ερευνητικό πρόγραμμα Θαλής-ΕΚΠΑ, 2ο Φόρουμ Νέων Επιστημόνων (σσ. 253-263). https://simospapadopoulos.com/wp-content/uploads/SYLLOGIKOS-TOMOS-FORUM-EPIMELEIA-SIMOS-PAPADOPOULOS.pdf

Μαργέτη, Α.Ν. (2016). Από την ποίηση στη δραματο-ποίηση: Γλωσσικοί μετασχηματισμοί και θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί για το περιβάλλον. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Τέχνη και πολιτισμός στο σχολείο του 21ου αιώνα.* Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας. Ερευνητικό Πρόγραμμα Θαλής- ΕΚΠΑ (σσ. 177-192). https://simospapadopoulos.com/wp-content/uploads/THEDUARTE-PRAKTIKA-ATHINA-SIMOS-PAPADO-TEXNI-K-POLITISMOS-STO-SXOLEIO-TOU-21OY-AIONA-2016_FINAL-1.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Η Σχολική Τάξη. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του γραπτού λόγου*. τ. Β΄. Γρηγόρη.

Στάινερ, Κ. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη με Καρδιά* (μτφ Β. Παππά). Καστανιώτη.

Τζαμαργιάς, Π. (2014). Σκέψεις για τη θεατρική αγωγή και το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Γραμματάς, Θ. (Επιμ.), *Εγχειρίδιο σημειώσεων θεατρικής Παιδείας για εκπαιδευτικούς Α΄/Βάθμιας και Β΄/Βάθμιας Εκπαίδευσης*. Ερευνητικό Πρόγραμμα Θαλής-ΕΚΠΑ, 2ο Φόρουμ Νέων Επιστημόνων (σσ. 57-77).

Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τα εργαστήρια δεξιοτήτων: Μελέτη περίπτωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Φωτεινή Ριζοπούλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
fw.rizopoulou@gmail.com

Ελένη Νικολάου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής
& του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ) Πανεπιστήμιο Αιγαίου
enikolaou@aegean.gr

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα ιδιαίτερα ανησυχητικό φαινόμενο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με σοβαρές συνέπειες για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Εμφανίζεται με διάφορες μορφές, άμεσες ή έμμεσες, και χαρακτηρίζεται από ανισότητα δυνάμεων, πρόθεση πρόκλησης βλάβης και συστηματικότητα (Olweus, 1994· Lee, 2006· Rigby, 1996). Η σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση εστιάζει στην πρόληψή του μέσω της ενίσχυσης των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και της προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών (CASEL, 2013· Stamatis & Nikolaou, 2016), ενώ καθίσταται σαφές ότι η πρόληψη προϋποθέτει μια ολιστική ή/και συστημική προσέγγιση που να εμπλέκει όλα τα επίπεδα της σχολικής κοινότητας.

Η παρούσα εργασία διερευνά, μέσω μελέτης περίπτωσης σε τάξη Ε΄ Δημοτικού στη Ρόδο, κατά πόσο τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Η παρέμβαση διήρκεσε δύο μήνες και αξιοποίησε το θεσμοθετημένο πλαίσιο των Εργαστηρίων για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, συνεργασίας και αυτορρύθμισης.

Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται στην έρευνα δράσης, συνδυάζοντας την εκ-παιδευτική παρέμβαση με τη συστηματική παρατήρηση, τον αναστοχασμό και τη συνεργασία των εμπλεκομένων (Παπανα-

ούμ, 2004· Ματσαγγούρας, 2003), ενδυναμώνοντας τον εκπαιδευτικό ως φορέα αλλαγής. Η εργασία στοχεύει να αναδείξει τον ρόλο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην πρόληψη εκφοβιστικών συμπεριφορών και στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Τεκμηριώνει ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων μπορούν να αποτελέσουν ένα λειτουργικό και αποτελεσματικό εργαλείο για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και φιλοδοξεί να συμβάλει στον διάλογο για τον ρόλο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, αναδεικνύοντας τη δύναμη της παιδαγωγικής πρόληψης, της ενσυναίσθησης και της ουσιαστικής επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, εργαστήρια δεξιοτήτων, κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, δημοτικό σχολείο, ψυχική ανθεκτικότητα, έρευνα δράσης, αναστοχασμός, εκπαιδευτική παρέμβαση

Abstract

School bullying constitutes a particularly alarming phenomenon within the educational environment, with serious consequences for children's emotional and social development. It manifests in various forms, direct or indirect, and is characterized by an imbalance of power, an intention to cause harm, and systematic repetition (Olweus, 1994; Lee, 2006; Rigby, 1996). Contemporary educational approaches focus on its prevention through the enhancement of social and emotional skills and the promotion of students' psychological resilience (CASEL, 2013; Stamatis & Nikolaou, 2016), while it is widely acknowledged that effective prevention requires a holistic and/or systemic approach involving all levels of the school community.

The present study investigates, through a case study conducted in a fifth-grade primary school classroom in Rhodes, whether Skills Workshops can function as a means of preventing and addressing school bullying. The intervention lasted two months and utilized the institutional framework of the Skills Workshops to cultivate empathy, cooperation, and self-regulation among students.

The methodological approach is grounded in action research, combining educational intervention with systematic observation, reflection,

and collaboration among the participants (Papanaoum, 2004; Matsagouras, 2003), thereby empowering the teacher as an agent of change. This study aims to highlight the role of Skills Workshops in preventing bullying behaviors and fostering a positive school climate. It demonstrates that Skills Workshops can serve as a functional and effective tool for the prevention of school bullying and aspires to contribute to the ongoing dialogue on the role of Primary Education in bullying prevention, emphasizing the power of pedagogical prevention, empathy, and meaningful communication within the classroom.

Keywords: school bullying, skills workshops, social and emotional skills, primary school, psychological resilience, action research, reflection, educational intervention

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα από τα πλέον σύνθετα και ανησυχητικά φαινόμενα της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, με σημαντικές επιπτώσεις τόσο στη συναισθηματική όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών. Η διεθνής βιβλιογραφία τον ορίζει ως μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που εκδηλώνεται επαναλαμβανόμενα, εμπεριέχει πρόθεση πρόκλησης βλάβης και χαρακτηρίζεται από ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος (Olweus, 1994· Rigby, 1996). Στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το φαινόμενο αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς οι μαθητές βρίσκονται σε κρίσιμη αναπτυξιακή φάση, κατά την οποία διαμορφώνονται βασικές κοινωνικές στάσεις, αξίες και συμπεριφορές.

Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού δεν μπορεί να περιορίζεται σε αποσπασματικές ή κατασταλτικές πρακτικές, αλλά προϋποθέτει μια συστηματική, προληπτική και ολιστική προσέγγιση που να εμπλέκει το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Σύγχρονες παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις τονίζουν ότι η πρόληψη του εκφοβισμού συνδέεται άμεσα με την καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (CASEL, 2013· Stamatis & Nikolaou, 2016).

Στο πλαίσιο αυτό, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εναρμονιζόμενο με τις ευρωπαϊκές και διεθνείς εκπαιδευτικές κατευθύνσεις, εισή-

γαγε τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ως θεσμοθετημένο πεδίο καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής, κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, καθώς και ενεργού πολιτειότητας. Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων προσφέρουν ένα ευέλικτο και παιδαγωγικά κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη παρεμβάσεων πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού, καθώς ενσωματώνουν συνεργατικές, διερευνητικές και αναστοχαστικές μαθησιακές διαδικασίες.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τον ρόλο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην πρόληψη και αντιμετώπιση εκφοβιστικών συμπεριφορών στο Δημοτικό Σχολείο, αξιοποιώντας τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Μέσα από μελέτη περίπτωσης σε τάξη Ε΄ Δημοτικού, εξετάζεται κατά πόσο μια στοχευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, βασισμένη στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας και της αυτορρύθμισης, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στη μείωση εκδηλώσεων σχολικού εκφοβισμού.

Ο σχολικός εκφοβισμός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο που εκδηλώνεται μέσα στο σχολικό περιβάλλον και επηρεάζει τόσο τα άμεσα εμπλεκόμενα άτομα όσο και το ευρύτερο σχολικό κλίμα. Μπορεί να λάβει άμεσες μορφές, όπως σωματική ή λεκτική επιθετικότητα, αλλά και έμμεσες, όπως κοινωνικός αποκλεισμός, διάδοση φημών ή ψυχολογική πίεση (Lee, 2006). Ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι εκφοβιστικές συμπεριφορές συχνά εκδηλώνονται με τρόπους που δεν είναι πάντα εύκολα ανιχνεύσιμοι από τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που καθιστά την πρόληψη και την έγκαιρη παρέμβαση κρίσιμης σημασίας.

Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού είναι πολλαπλές και μακροπρόθεσμες. Τα παιδιά που βιώνουν εκφοβισμό ενδέχεται να εμφανίσουν άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, σχολική άρνηση και δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις οι επιπτώσεις επεκτείνονται και στην ενήλικη ζωή (Rigby, 1996). Παράλληλα, και οι μαθητές που υιοθετούν εκφοβιστικές συμπεριφορές συχνά παρουσιάζουν ελλείμματα σε δεξιότητες αυτορρύθμισης, ενσυναίσθησης και κοινωνικής προσαρμογής.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού δεν μπορεί να περιοριστεί στην αντιμετώπιση μεμονωμένων περιστατικών, αλλά απαιτεί την ενίσχυση προστατευτικών παραγόντων σε ατομικό, διαπροσωπικό και σχολικό επίπεδο. Σε αυτό το

πλαίσιο, η καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος αποτελούν βασικούς άξονες πρόληψης.

Κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες και πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού

Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν θεμέλιο για τη διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των μαθητών/μαθητριών. Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν την ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση, την αποτελεσματική επικοινωνία, τη συνεργασία και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (CASEL, 2013).

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι οι μαθητές/μαθήτριες που διαθέτουν ανεπτυγμένες κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες εμφανίζουν μειωμένη εμπλοκή σε εκφοβιστικές συμπεριφορές, καθώς είναι περισσότερο ικανοί να κατανοούν τις συνέπειες των πράξεών τους και να επιλύουν συγκρούσεις με μη βίαιο τρόπο (Νικολάου & Σταμάτης, 2018). Παράλληλα, τα παιδιά που λειτουργούν ως παρατηρητές σε περιστατικά εκφοβισμού ενδυναμώνονται ώστε να αναπτύσσουν στάσεις ενεργητικής παρέμβασης, υποστήριξης των θυμάτων και αναζήτησης βοήθειας από ενήλικες.

Η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση (Social and Emotional Learning – SEL) ορίζεται ως μια συστηματική εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές/μαθήτριες αποκτούν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες απαραίτητες για την κατανόηση του εαυτού τους, τη διαχείριση των συναισθημάτων τους και τη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Weissberg & Cascarino, 2013). Το πλαίσιο της SEL περιλαμβάνει πέντε βασικούς άξονες: την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, την κοινωνική επίγνωση, τη διαχείριση σχέσεων και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (CASEL, 2013).

Στο σχολικό περιβάλλον, η ενσωμάτωση της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στην καθημερινή διδακτική πρακτική συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός θετικού και ασφαλούς κλίματος, στο οποίο οι μαθητές/μαθήτριες αισθάνονται αποδεκτοί και ενθαρρύνονται να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Η πρόληψη του εκφοβισμού ενισχύεται όταν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν

τον διάλογο, την ενεργητική ακρόαση και τη συνεργατική μάθηση, ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν και της συλλογικής ευθύνης μέσα στην τάξη.

Ψυχική ανθεκτικότητα και ενσυναίσθηση στο σχολικό πλαίσιο

Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί έναν ακόμη κρίσιμο προστατευτικό παράγοντα απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, καθώς αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται αποτελεσματικά σε δυσκολίες, να διαχειρίζεται το άγχος και να ανακάμπτει από αρνητικές εμπειρίες. Στο σχολικό περιβάλλον, η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας συμβάλλει στην ενδυνάμωση των μαθητών/μαθητριών, ώστε να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και συγκρούσεις χωρίς να καταφεύγουν σε επιθετικές συμπεριφορές ή να υιοθετούν παθητικούς ρόλους.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η οποία συνιστά βασικό στοιχείο της κοινωνικής επίγνωσης και της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1998). Η ενσυναίσθηση επιτρέπει στα παιδιά να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, ενισχύοντας στάσεις σεβασμού, αποδοχής της διαφορετικότητας και αλληλεγγύης. Έρευνες δείχνουν ότι η ανάπτυξη ενσυναισθητικών δεξιοτήτων μειώνει την πιθανότητα εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών και ενισχύει τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων.

Η συστηματική καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας από τις πρώτες σχολικές ηλικίες θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση μαθητών/μαθητριών με αυξημένη συναισθηματική επίγνωση και κοινωνική υπευθυνότητα. Το σχολείο, ως βασικός κοινωνικοποιητικός θεσμός, καλείται να δημιουργήσει συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων μέσα από οργανωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ως πλαίσιο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων εισάγουν ένα καινοτόμο παιδαγωγικό πλαίσιο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής και κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του 21ου αιώνα. Μέσα από συνεργατικές, διερευνη-

τικές και αναστοχαστικές μαθησιακές διαδικασίες, προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να επεξεργαστούν σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, όπως ο σχολικός εκφοβισμός, με τρόπο βιωματικό και ουσιαστικό.

Στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και αυτορρύθμισης, ενώ παράλληλα καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και η υπευθυνότητα απέναντι στους άλλους. Η εστίαση στη συμμετοχική μάθηση και στη συλλογική διερεύνηση ενισχύει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών και προάγει τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

Η αξιοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού συνάδει με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν ότι η συστηματική καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματικός μηχανισμός πρόληψης. Στο πλαίσιο αυτό, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αναδεικνύονται ως ένα λειτουργικό και ευέλικτο εργαλείο παιδαγωγικής πρόληψης, ενισχύοντας τον ρόλο του σχολείου ως χώρου ασφάλειας, αποδοχής και συνεργασίας.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και εντάσσεται στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, η οποία επιλέχθηκε ως κατάλληλη μεθοδολογία για τη διερεύνηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μέσα στο φυσικό σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα δράσης συνδυάζει τη θεωρητική γνώση με την εκπαιδευτική πράξη και δίνει έμφαση στη συστηματική παρατήρηση, τον αναστοχασμό και τη βελτίωση της παιδαγωγικής πρακτικής (Ματσαγγούρας, 2003· Παπαναούμ, 2004).

Η συγκεκριμένη μεθοδολογία θεωρεί τον εκπαιδευτικό όχι απλώς ως παρατηρητή, αλλά ως ενεργό ερευνητή και φορέα αλλαγής, ο οποίος σχεδιάζει, εφαρμόζει, αξιολογεί και αναστοχάζεται πάνω στην παρέμβασή του. Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα δράσης κρίνεται ιδιαίτερα πρόσφορη για τη μελέτη φαινομένων όπως ο σχολικός εκφοβισμός, τα οποία είναι σύνθετα, πολυπαραγοντικά και άμεσα συνδεδεμένα με το κοινωνικό και συναισθηματικό κλίμα της σχολικής τάξης.

Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο δημοτικό σχολείο της Ρόδου και συγκεκριμένα σε τμήμα Ε΄ Δημοτικού κατά το σχολικό έτος 2024-2025. Το δείγμα αποτέλεσαν 16 μαθητές και μαθήτριες, οι οποίοι συμμετείχαν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η επιλογή του συγκεκριμένου τμήματος βασίστηκε στη δυνατότητα άμεσης και συνεχούς παρατήρησης, καθώς και στη δυναμική της ομάδας, η οποία παρουσίαζε ανάγκη ενίσχυσης κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων.

Η εκπαιδευτικός της τάξης ανέλαβε ταυτόχρονα τον ρόλο της ερευνήτριας, γεγονός που διευκόλυνε τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, απαραίτητου για τη συλλογή έγκυρων και αυθεντικών δεδομένων. Πριν από την έναρξη της έρευνας, εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων, ενώ τηρήθηκαν όλες οι αρχές δεοντολογίας που αφορούν την προστασία της ιδιωτικότητας και των προσωπικών δεδομένων των μαθητών.

Σχεδιασμός και υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και είχε διάρκεια δύο μηνών. Βασικός στόχος της παρέμβασης ήταν η πρόληψη και η διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού μέσω της ενίσχυσης κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η υπευθυνότητα και η αυτορρύθμιση.

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων βασίστηκε σε βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών και την έκφραση συναισθημάτων και εμπειριών. Οι μαθητές/μαθήτριες συμμετείχαν σε συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων, δραστηριότητες αναστοχασμού και δημιουργικές εργασίες, μέσα από τις οποίες επεξεργάστηκαν έννοιες όπως ο σεβασμός, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ειρηνική επίλυση συγκρούσεων.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη δυναμική της ομάδας και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού κλίματος, όπου κάθε μαθητής μπορούσε να εκφραστεί ελεύθερα χωρίς φόβο κριτικής. Η παρέμβαση κορυφώθηκε με τη δημιουργία θεατρικής δράσης, μέσω της οποίας οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν βιωματικά το φαινόμενο του εκφοβισμού, να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους και να κατανοήσουν βαθύτερα τα συναισθήματα θυτών, θυμάτων και παρατηρητών.

Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων και συγκεκριμένα μέσω συνεντεύξεων και επιτόπιας παρατήρησης. Πριν από την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης, διεξήχθησαν δομημένες ατομικές συνεντεύξεις με κοινό σύνολο ερωτήσεων, με στόχο την καταγραφή των αρχικών αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες.

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες επέτρεψαν στους μαθητές να εκφράσουν προσωπικές εμπειρίες, συναισθήματα και σκέψεις, αποτυπώνοντας πιθανές αλλαγές στις στάσεις και στις συμπεριφορές τους. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν ατομικά, σε ήρεμο και ασφαλές περιβάλλον εντός του σχολείου, με σεβασμό στην ιδιωτικότητα των μαθητών.

Παράλληλα, η επιτόπια παρατήρηση αποτέλεσε βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Η ερευνήτρια κατέγραφε συστηματικά τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών, τις αλληλεπιδράσεις τους, τις εκφράσεις συναισθημάτων και τη συνολική δυναμική της τάξης, ενισχύοντας την ερμηνεία των δεδομένων των συνεντεύξεων.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε ποιοτική προσέγγιση και βασίστηκε στη θεματική κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των μαθητών/μαθητριών. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και μελετήθηκαν συστηματικά, με στόχο τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων, εννοιών και θεμάτων που σχετίζονται με την αντίληψη του εκφοβισμού, την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και τη στάση των μαθητών/μαθητριών απέναντι στις συγκρούσεις.

Η διαδικασία της ανάλυσης πραγματοποιήθηκε με αναστοχαστική διάθεση, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα λεγόμενα των μαθητών/μαθητριών όσο και τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας από την καθημερινή σχολική πρακτική. Η τριγωνοποίηση των δεδομένων από διαφορετικές πηγές συνέβαλε στην ενίσχυση της εγκυρότητας των ευρημάτων.

Αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων από τις αρχικές και τελικές συνεντεύξεις, σε συνδυασμό με την επιτόπια παρατήρηση, ανέδειξε σημαντικές μεταβολές στις αντιλήψεις, τα συναισθήματα και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα οργανώθηκαν σε βασικούς θεματικούς άξονες, οι οποίοι αποτυπώνουν τη συνολική επίδραση της εκπαιδευτικής παρέμβασης στο κοινωνικό και συναισθηματικό κλίμα της τάξης.

Κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού

Στην αρχική φάση της έρευνας, οι μαθητές/μαθήτριες παρουσίαζαν περιορισμένη και συχνά συγκεχυμένη κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού, ταυτίζοντάς τον κυρίως με σωματικές μορφές βίας ή γενικά «κακές συμπεριφορές». Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, παρατηρήθηκε ουσιαστική γνωστική πρόοδος, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες αναγνώριζαν πλέον διαφορετικές μορφές εκφοβισμού, όπως τον λεκτικό, τον ψυχολογικό και τον ηλεκτρονικό. Παράλληλα, ήταν σε θέση να διακρίνουν με σαφήνεια τους ρόλους του θύτη, του θύματος και του παρατηρητή, αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στη στάση των τελευταίων. Η μεταβολή αυτή υποδηλώνει μετάβαση από μια αποσπασματική αντίληψη του φαινομένου σε μια πιο σύνθετη και ολοκληρωμένη κατανόηση.

Συναισθηματική επίγνωση και ενσυναίσθηση

Η σύγκριση των απαντήσεων πριν και μετά την παρέμβαση κατέδειξε ενίσχυση της συναισθηματικής επίγνωσης και της ενσυναίσθησης των παιδιών. Στην αρχική φάση, τα συναισθήματα που αποδίδονταν στα θύματα ήταν γενικής φύσης, κυρίως λύπη και στεναχώρια. Στην τελική φάση, οι μαθητές/μαθήτριες εξέφραζαν πιο διαφοροποιημένα και σύνθετα συναισθήματα, αναφέροντας φόβο, μοναξιά και ανασφάλεια, ενώ παράλληλα δήλωναν πρόθεση ενεργής υποστήριξης των θυμάτων. Η ενίσχυση της ενσυναίσθησης αποτυπώθηκε τόσο στον λόγο των μαθητών/μαθητριών όσο και στη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων, όπου παρατηρήθηκε αυξημένη διάθεση συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης.

Στάσεις και αντιδράσεις απέναντι στον εκφοβισμό

Στην αρχική φάση της έρευνας, αρκετά παιδιά δήλωναν αδυναμία ή αναποφασιστικότητα ως προς το πώς θα μπορούσαν να αντιδράσουν σε περιστατικά εκφοβισμού, υιοθετώντας συχνά παθητική στάση. Μετά την παρέμβαση, οι περισσότεροι/ες ανέφεραν συγκεκριμένους τρόπους ενεργητικής αντιμετώπισης, όπως η υποστήριξη του θύματος, η αναφορά του περιστατικού σε ενήλικες και η προσπάθεια παρέμβασης με ειρηνικό τρόπο. Η αλλαγή αυτή καταδεικνύει ενδυνάμωση των μαθητών/μαθητριών και μετατόπιση από την παθητική ανοχή προς μια πιο υπεύθυνη και ενεργή στάση.

Κοινωνική συμπεριφορά και κλίμα της τάξης

Σημαντικές αλλαγές καταγράφηκαν και στο κοινωνικό κλίμα της τάξης. Στην αρχική φάση, οι μαθητές/μαθήτριες περιέγραφαν συχνές συγκρούσεις, εντάσεις και περιορισμένη συνεργασία. Κατά την τελική φάση της έρευνας, αναφέρθηκε βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, με λιγότερους καβγάδες, ενίσχυση της ομαδικότητας και ανάπτυξη στάσεων όπως η συγχώρεση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας. Οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας επιβεβαίωσαν τη σταδιακή διαμόρφωση ενός πιο θετικού και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος.

Διαχείριση συναισθημάτων και συγκρούσεων

Αρχικά, τα παιδιά δήλωναν δυσκολία στη διαχείριση έντονων συναισθημάτων και συγκρούσεων, αναφέροντας αντιδράσεις όπως θυμό, αποφυγή ή κλάμα. Μετά την παρέμβαση, παρατηρήθηκε βελτίωση στις δεξιότητες συναισθηματικής αυτορρύθμισης, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες ανέφεραν τη χρήση διαλόγου, την έκφραση συγγνώμης και την αναζήτηση βοήθειας από ενήλικες ως εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης. Παρά το γεγονός ότι σε ορισμένες περιπτώσεις παρέμεναν δυσκολίες, η συνολική εικόνα καταδεικνύει θετική εξέλιξη.

Εφαρμογή δεξιοτήτων στην καθημερινή σχολική ζωή

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα της έρευνας αφορά τη μεταφορά των δεξιοτήτων στην πράξη. Στην τελική φάση, σχεδόν όλοι οι μαθητές/μα-

θήτριες ανέφεραν συγκεκριμένα παραδείγματα εφαρμογής των δεξιοτήτων που απέκτησαν, τόσο στην πρόληψη εκφοβιστικών συμπεριφορών όσο και στην υποστήριξη συμμαθητών τους. Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει ότι η παρέμβαση δεν περιορίστηκε σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά συνέβαλε ουσιαστικά στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών με διάρκεια.

Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη δυναμική των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ως παιδαγωγικού πλαισίου πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα ευρήματα της έρευνας δράσης καταδεικνύουν ότι η συστηματική ενσωμάτωση βιωματικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων μπορεί να επιφέρει ουσιαστικές μεταβολές στις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών/μαθητριών, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της παιδαγωγικής πρόληψης στο σχολικό περιβάλλον.

Η βελτιωμένη κατανόηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού από τους μαθητές/μαθήτριες συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία υπογραμμίζει ότι η γνώση των μορφών, των ρόλων και των μηχανισμών του εκφοβισμού αποτελεί βασική προϋπόθεση για την πρόληψή του (Olweus, 1994· Rigby, 1996). Η μετάβαση από μια αποσπασματική και συχνά μονοδιάστατη αντίληψη σε μια πιο σύνθετη και πολυεπίπεδη κατανόηση υποδηλώνει ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων λειτουργούν ως πλαίσιο ουσιαστικής μάθησης, όπου οι μαθητές/μαθήτριες ενεργοποιούνται γνωστικά και συναισθηματικά.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει η ενίσχυση της συναισθηματικής επίγνωσης και της ενσυναίσθησης, καθώς τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές/μαθήτριες ανέπτυξαν αυξημένη ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, αλλά και διάθεση ενεργής υποστήριξης των θυμάτων. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τη θέση ότι η καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος (CASEL, 2013· Stamatis & Nikolaou, 2016). Μέσα από βιωματικές μαθησιακές εμπειρίες, οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στη θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου, αλλά κλήθηκαν να στοχαστούν, να εκφραστούν και να αναλάβουν ρόλους που ενίσχυσαν την προσωπική τους εμπλοκή.

Η μεταβολή των στάσεων των μαθητών/μαθητριών απέναντι στον εκφοβισμό, από παθητική ανοχή σε ενεργητική παρέμβαση, αποτελεί ένα από τα πιο ουσιαστικά ευρήματα της έρευνας. Η ανάδειξη του ρόλου του παρατηρητή και η ενδυνάμωση των μαθητών/μαθητριών ως φορέων παρέμβασης επιβεβαιώνει τη σημασία της συλλογικής ευθύνης στη διαχείριση του φαινομένου. Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων φαίνεται να προσφέρουν το κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη στάσεων υπευθυνότητας και κοινωνικής δέσμευσης, ενισχύοντας τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στη διαμόρφωση θετικών κοινωνικών κανόνων.

Παράλληλα, η βελτίωση του κοινωνικού κλίματος της τάξης και η μείωση των συγκρούσεων συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας και διαχείρισης συναισθημάτων. Η μετάβαση από ένα κλίμα εντάσεων και ατομισμού σε ένα περιβάλλον μεγαλύτερης συνοχής και αλληλοσεβασμού επιβεβαιώνει ότι οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις που βασίζονται στη συνεργατική μάθηση μπορούν να λειτουργήσουν προληπτικά απέναντι σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, αναδείχθηκε καθοριστικός, καθώς μετατοπίστηκε από τον παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό ρόλο σε έναν εμψυχωτικό και υποστηρικτικό ρόλο, ενισχύοντας τη συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών.

Η δυνατότητα μεταφοράς των αποκτηθεισών δεξιοτήτων στην καθημερινή σχολική ζωή αποτελεί κρίσιμο δείκτη αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Τα παραδείγματα εφαρμογής που ανέφεραν τα εμπλεκόμενα παιδιά δείχνουν ότι οι δεξιότητες ενσυναίσθησης, διαλόγου και ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων δεν παρέμειναν σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά ενσωματώθηκαν στη σχολική πρακτική. Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων μπορούν να συμβάλουν στη βιώσιμη αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών.

Παρά τα θετικά αποτελέσματα, διαπιστώθηκε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές/μαθήτριες εξακολουθούσαν να δυσκολεύονται στη διαχείριση απαιτητικών κοινωνικοσυναισθηματικών καταστάσεων. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει ότι η συναισθηματική ανάπτυξη αποτελεί μια σταδιακή και μακροχρόνια διαδικασία και υπογραμμίζει την ανάγκη για συστηματική και διαρκή εφαρμογή παρόμοιων παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα τεκμηριώνει ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στην Πρω-

τοβάθμια Εκπαίδευση. Μέσα από τη στοχευμένη καλλιέργεια κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι μαθητές/μαθήτριες ενδυναμώνονται γνωστικά και συναισθηματικά, αναπτύσσουν υπεύθυνες στάσεις και συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού και συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος. Η μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο για τον ρόλο της παιδαγωγικής πρόληψης και να ενισχύσει την ανάγκη για εκπαιδευτικές πρακτικές που τοποθετούν την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και την ουσιαστική επικοινωνία στο επίκεντρο της σχολικής ζωής.

Βιβλιογραφία

Αρτέμη, Μ. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός: Πρόληψη και αντιμετώπιση.* Διόφαντος.

Bauman, S., & Yoon, J. S. (2014). he role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology, 106*(4), 1135–1143

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2013). Effective Social and Emotional Learning Programs. *Preschool and Elementary School Edition, IL*.

Committee for Children. (n.d.). *Steps to Respect® Program Guide.*

Γεωργίου, Σ. Ν., & Φαίδωνος , Φ. (2011). Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση: Ατομικές και οικογενειακές παράμετροι. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society, 18*(4), 484-502. doi: 10.12681/psy_hps.23735

Γιαννακούρα, Μ. (2011). *Η πρόληψη και η αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας στο δημοτικό σχολείο.* Διόφαντος.

European Commission. (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01).* Brussels: European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX-%3A32018H0604%2801%29

European Commission. (2018). *Key competences for lifelong learning.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews, 17*(2), e1143.

Georgiou, S. N. (2008a). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology, 78*(1), 109–125. https://doi.org/10.1348/000709907X204363

Georgiou, S. N. (2008b). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education, 11*(3), 213–227. https://doi.org/10.1007/s11218-007-9048-5

Georgiou, S. N. (2009). Examining the role of mother's parenting style in children's bullying and victimization experiences at school. *Journal of Genetic Psychology, 170*(2), 146–164. https://doi.org/10.3200/GNTP.170.2.146-164

Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2008). Bullying and victimization in Cyprus schools: A multivariate analysis of the role of social, personal, and family factors. *International Journal of Educational Research, 47*(6), 432–448. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.07.006

Javrh, P., & Mozina, E. (2018). *Skills development in the 21st century: Key concepts and practices.* Ljubljana: Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training.

Καψάλης, Α., & Βασιλόπουλος, Α. (2002). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Ελληνικά Γράμματα.

Lee, C. (2006). Exploring teachers' definitions of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties, 11*(1), 61–75. https://doi.org/10.1080/13632750500393342

Μακρή , & Μπότσαρη, Ε. (2010). *Εκφοβισμός, επιθετικότητα, θυμός: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης.* Παπαζήσης.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η δυναμική της διδασκαλίας: Παιδαγωγική της αλληλεπίδρασης.* Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ποιότητα σχολείου και σχολική αποτελεσματικότητα: Ποιοτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.* Γρηγόρης.

Νικολάου, Ε., & Σταμάτης, Π. (2018). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού κατά την προσχολική ηλικία. Στο Χ. Βιτσιλάκη, & Δ. Γουβιάς (Επιμ.), *Ανιχνεύοντας την κρίση* (σσ. 527-541). Gutenberg.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Blackwell.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. Στο L. R. Huesmann, *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97–130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*: Executive Summary.

Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The teacher's role in preventing bullying. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-9.

Παπαναούμ, Ζ. (2004). *Η έρευνα δράσης στην εκπαιδευτική πράξη: Η εμπειρία από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.* Μεταίχμιο.

Πλεξουσάκης, Σ. (2019). *Το ψυχικό τραύμα και η ανάλυσή του: το παράδειγμα του σχολικού εκφοβισμού.* Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας. doi:10.12681/eadd/45729

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it.* Jessica Kingsley Publishers.

Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying.* Jessica Kingsley Publishers.

Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2011). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health, 3*(1), 1–12. https://doi.org/10.1007/s12310-010-9044-1:contentReference[oaicite:15]{index=15}

Stamatis, P. J., & Nikolaou, E. N. (2016). Communication and Collaboration between School and Family for Addressing Bullying. *International Journal of Criminology and Sociology* (5), 99-104. doi: 10.6000/1929-4409.2016.05.09

Stamatis, P. J., Nikolaou, E. N., & Papavasileiou, V. V. (2023). From Transfer of Knowledge to Skills' Acquisition: Modern Trends of 21st Century Preschool Pedagogy. Στο V. Chiou, L. Geunis, O. Holz, N. Ertürk, J. Ratkowska-Pasikowska, & F. Shelton, *Contemporary Challenges in Education. Paradoxes and Illuminations* (Vol. 3, pp. 59-67). Waxmann.

Σταμάτης, Π. Ι., & Νικολάου , Ε. Ν. (2022). Ανάπτυξη δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, & Θ. Κ. Μπαμπάλης, *Σύχρονες Τάσεις και Εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής* (σσ. 359-370). Διάδραση.

Τσιάντης, Ι. (2010). *Ψυχική ανθεκτικότητα και σχολικός εκφοβισμός.* Ελληνικά Γράμματα.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2014). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός: Διερεύνηση του φαινομένου και προτάσεις παρέμβασης.* Gutenberg.

Χριστακοπούλου, Α. Α., & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή του. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1*(8), 41–62. doi:doi: 10.12681/hjre.19440

Το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης στην Ελλάδα ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενός ανήλικου θύματος;

Χαράλαμπος Σφέτσος
Υπ. Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Πατρών
charalampos.sfetsos@upatras.gr

Ιωάννης Δρίτσας
Αναπλ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
dritsasioan@upatras.gr

Αυγουστίνος Λαδάς
Στατιστικός Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Πατρών
a_ladas@upatras.gr

Περίληψη

Η βία κατά των ανηλίκων εμφανίζεται σε όλα τα πλαίσια διαβίωσης των παιδιών με κύριες μορφές την ενδοοικογενειακή και την ενδοσχολική κακοποίηση και τη βία σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Παράλληλα διαπιστώνεται μία μεταβολή από τις μορφές που καταγράφονταν πριν μερικά χρόνια δηλαδή παιδιά που εμπλέκονταν σε καβγάδες, φθορές και μικροκλοπές σε μια πρώιμη εγκληματικότητα ενηλίκων που πλέον περιλαμβάνει οργάνωση, σκληρότητα, βιαιότητα και χρήση όπλων. Πέρα όμως από την ποιοτική αυτή μεταβολή της έκφανσης της παραβατικότητας ανηλίκων, στις μέρες μας παρατηρούμε ότι προκύπτει και ποσοτική αύξηση των δεικτών της, στοιχείο που αναπόφευκτα επιφέρει και περισσότερα θύματα, πολλά από τα οποία είναι ανήλικα. Οι ανάγκες όμως των ανηλίκων θυμάτων, δηλαδή οι ανάγκες των παιδιών που κακοποιούνται στο οικογενειακό, στο σχολικό, αλλά και στο φιλικό περιβάλλον και γενικότερα οι ανάγκες των θυμάτων, ανεξαρτήτου ηλικίας, ικανοποιούνται σήμερα από το σύστημα ποινικής μας δικαιοσύνης; Στο ερώτημα αυτό κλήθηκαν να απαντήσουν λειτουργοί του ποινικοκατασταλτικού συστήματος, αστυνομικοί υπάλληλοι και επιμελητές ανηλίκων, που καλούνται στο πλαίσιο των καθηκόντων τους να εφαρμόσουν το θεσμικό πλαίσιο

για την προστασία των ανηλίκων θυμάτων αλλά και φοιτητές κοινωνικών επιστημών ως εκκολαπτόμενοι επαγγελματίες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη διανομή ερωτηματολογίων, αλλά και τη διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύεται σε μεγάλό βαθμό ότι το ποινικοκατασταλτικό μας σύστημα δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ανηλίκων θυμάτων καθιστώντας σημαντική την επαναξιολόγηση των πρακτικών που εφαρμόζονται αλλά και του χειρισμού του ανήλικου θύματος και του ανήλικου δράστη.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική βία, εκφοβισμός, παραβατικότητα ανηλίκων, ανήλικο θύμα, ποινικοκατασταλτικό σύστημα.

Abstract

Violence against minors occurs in all contexts of children's lives, with the main forms being domestic and school abuse, as well as violence in extracurricular activities. At the same time, we observe a shift from the forms recorded a few years ago—such as involvement in fights, break-ins, and petty thefts—to a form of early adult criminality. The latter now includes organization, cruelty, brutality, and the use of weapons. However, beyond this qualitative change in the manifestation of juvenile delinquency, we also observe a quantitative increase in its indicators today. This inevitably leads to more victims, many of whom are minors. The question, therefore, arises: Are the needs of minor victims—that is, the needs of children abused in the family, school, and social environments—adequately met by our criminal justice system today? This question was posed to criminal justice officials, police officers, and juvenile probation officers, who are called upon in the course of their duties to implement the institutional framework for the protection of minor victims. The research was conducted by distributing questionnaires and carrying out semi-structured interviews, as part of a doctoral thesis. The results of the research largely demonstrate that our criminal justice system does not meet the needs of minor victims. This finding makes it imperative to re-evaluate the applied practices and the handling of both the minor victim and the minor perpetrator.

Key words: School violence, bullying, juvenile delinquency, juvenile victim, criminal justice system.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στη διαδικασία δημιουργίας ενός κανόνα του οποίου η παραβίαση θα επιφέρει κοινωνική αντίδραση και στιγματισμό αναφέρθηκε περίπου εξήντα χρόνια πριν ο Αμερικανός κοινωνιολόγος Howard Becker στο βιβλίο του Outsiders (Περιθωριοποιημένοι) ενώ η μη τήρηση του κανόνα η οποία επιτηρείται από τον κοινωνικό έλεγχο στοχοποιεί το άτομο ως παραβάτη (Βιδάλη, 2013). Ο κοινωνικός έλεγχος ενεργείται από το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης ενώ κύριοι φορείς του αποτελούν: α)Η Ελληνική Αστυνομία και οι υπόλοιποι διωκτικοί φορείς, β)Το δικαστικό σύστημα, γ) Το Σωφρονιστικό σύστημα.

Η παιδική κακοποίηση αποτελεί αναμφίβολα μια παραβίαση του κανόνα που επιφέρει έντονη κοινωνική αντίδραση ενώ εντοπίζεται σε όλα τα πλαίσια διαβίωσης των ανηλίκων με κύριες μορφές της την ενδοοικογενειακή, την ενδοσχολική, την ιδρυματική και τη βία κατά των παιδιών στο πλαισίων των εξωσχολικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων. Οι δράστες ενδέχεται να είναι μέλη της οικογένειας του ανηλίκου όπως γονείς, αδέρφια, άλλα συγγενικά πρόσωπα, εκπαιδευτικοί σε σχολεία ή φροντιστήρια, προπονητές ή παιδαγωγοί, συνομήλικοι του ανηλίκου ή ακόμα και άγνωστα σε αυτόν άτομα (Αρτινοπούλου & Μιχαήλ, χ.χ.).

Βασικές μορφές κακοποίησης ενός παιδιού αποτελούν η σωματική κακοποίηση που αφορά την προσβολή της σωματικής ακεραιότητάς του με μεμονωμένα ή επαναλαμβανόμενα περιστατικά που δεν δύναται να χαρακτηριστούν ως ατυχήματα, άλλα και η παραμέληση η οποία πραγματοποιείται με παθητικές ενέργειες ενός επιτετραμμένου ενήλικα που αφορούν την ανεπαρκή ή ακατάλληλη εκ μέρους του φροντίδα του παιδιού που δύναται να προκαλέσει κίνδυνο στην υγεία ή στην ανάπτυξή του (Αρτινοπούλου & Φαρσεδάκης, 2003).

Παράλληλα σεξουαλικές κακοποιήσεις ανηλίκων που αφορούν τη συμμετοχή ή την έκθεσή τους σε πράξεις σεξουαλικού περιεχομένου προερχόμενες συνήθως από ενήλικα άτομα που έχουν σχέση φροντίδας ή αναπτύσσουν οικειότητα με τον ανήλικο συνιστούν σοβαρές παραβιάσεις θεμελιωδών δικαιωμάτων του παιδιού οι οποίες προκαλούν εντο-

νότατη κοινωνική απαξία. Τα αδικήματα αυτά συνήθως δεν τελούνται άπαξ, αλλά με εξακολουθητικό ρυθμό και για μεγάλο χρονικό διάστημα ενώ όταν τελούνται μέσα στην οικογένεια το μυστικό του αιμομικτικού βιασμού σπάνια αποκαλύπτεται και συνήθως κρατείται ερμητικά κλειστό μέσα στα τείχη της οικογένειας ή ακόμα συχνότερα αποκλειστικά μεταξύ του αιμομικτικού «ζευγαριού» (Τσιγκρής, 2002).

Στη σωματική και σεξουαλική κακοποίηση των ανηλίκων σήμερα μπορούμε να εντάξουμε και άλλες απεχθέστατες και επιβλαβείς πράξεις επιβαλλόμενες από θρησκευτικές παραδόσεις εθνοτικών ομάδων όπως ο ακρωτηριασμός των γεννητικών οργάνων των κοριτσιών και η περιτομή των αγοριών για μη ιατρικούς λόγους. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο περισσότερες από διακόσια εκατομμύρια γυναίκες εν ζωή έχουν υποστεί ακρωτηριασμό των γεννητικών τους οργάνων ενώ περίπου εξήντα οκτώ εκατομμύρια κορίτσια σε όλο τον κόσμο διατρέχουν τον κίνδυνο ακρωτηριασμού μέχρι το 2030 (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2020). Ο ακρωτηριασμός των γεννητικών οργάνων των γυναικών-κοριτσιών χρονολογείται από τα αρχαία χρόνια σε διάφορες περιοχές της Αφρικής και της Ασίας ενώ ιδίως λόγω των μεταναστευτικών ροών και της πολυπολιτισμικότητας των σημερινών κοινωνιών, απασχολεί πλέον και το δυτικό κόσμο και αναμφίβολα και τη χώρα μας. Η εν λόγω παράνομη συμπεριφορά προβλέφθηκε ρητά στο άρθ.38 της Σύμβασης της Κωνσταντινούπολης ενώ κατά τη κύρωσή της από το ελληνικό κοινοβούλιο ενσωματώθηκε στο εθνικό δίκαιο με την προσθήκη του άρθ.315Β στον Ποινικό Κώδικα (Σφέτσος, 2023).

Παράλληλα οι ανήλικοι κακοποιούνται συναισθηματικά με πράξεις ή παραλήψεις που αποσκοπούν στον εκφοβισμό, την απομόνωση και την εκμετάλλευση τους θέτοντας σε κίνδυνο τη νοητική, ψυχική και κοινωνική τους ανάπτυξή. Τέλος υφίστανται και μορφές κακοποίησης όπως η εγκατάλειψη, η κατάχρηση ουσιών και αλκοόλ, το σύνδρομο Μινχάουζεν δια αντιπροσώπου κ.α. (Ανδριανάκη, 2019).

Οι ανήλικοι ανεξάρτητα με το πλαίσιο στο οποίο βιώνουν κακοποίηση αλλά και τη μορφή αυτής δηλαδή είτε ως άμεσα θύματα βίας είτε ως έμμεσοι οδυνηροί παρατηρητές των βίαιων περιστατικών που εξελίσσονται στο οικογενειακό, στο σχολικό ή στο εξωσχολικό περιβάλλον από συνομηλίκους, ενήλικους ή επαγγελματίες αποτελούν μία ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα η προστασία της οποίας επισημαίνεται και θεσμοθετείται σε πλειάδα θεμελιωδών νομοθετημάτων, σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Σφέτσος & Κατσιγαράκη, 2024).

Μέτρα για την προστασία θυμάτων κατά την ποινική διαδικασία – Ανάγκες ανηλίκων θυμάτων

Το έγκλημα αποτελεί μια πραγματικότητα που αναμφίβολα προϋπάρχει του ποινικού νόμου συνιστώντας προσβολή πρωταρχικών συλλογικών συναισθημάτων (Ζαραφωνίτου, 1995). Παράλληλα οι πτυχές του εγκλήματος που αναζητά η επιστήμη της εγκληματολογίας είναι ευρύτερες από αυτές του ποινικού νομοθέτη αλλά παράλληλα άμεσα συνδεδεμένες με την κοινωνική πραγματικότητα (Βιδάλη, 2013). Η θέση του θύματος στην ποινική διαδικασία δεν αποτελούσε στο παρελθόν αντικείμενο συστηματικής μελέτης, αλλά εξεταζόταν πάντα με την ευκαιρία της μελέτης του εγκλήματος, καθιστώντας στο πεδίο των δικονομικών διατάξεων τη θέση του μειονεκτικότερη έναντι του κατηγορουμένου. Το 2013 ο Καθηγητής κ.Αλεξιάδης σε Συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη για την Αποκαταστατική Δικαιοσύνη ανέφερε χαρακτηριστικά για το ρόλο του θύματος στο ποινικό μας σύστημα…*«Το θύμα είναι ο μεγάλος αδικημένος μέσα σε ένα σύστημα (ποινικού) δικαίου. Η αρχή της νομιμότητας επιβάλλει τη δίωξη του δράστη κατά κανόνα άσχετα με τη δική του βούληση, η συγνώμη που* ζητείται από το δράστη ελάχιστα λαμβάνεται υπόψιν από την Πολιτεία ενώ η συγχώρεση που δόθηκε από το θύμα γενικά δεν παίζει ρόλο παρά μόνο με χρονικούς περιορισμούς στα κατ' έγκληση διωκόμενα εγκλήματα. Στη δικαστική διαμάχη που ακολουθεί πρωταγωνιστής είναι το κράτος ενώ στο ίδιο το θύμα επιφυλάσσεται μόνο ο ρόλος του αποδεικτικού μέσου (μάρτυρα). Κανένας δεν του δίνει σημασία, η φωνή και οι επιθυμίες του δεν ακούγονται, ενώ ο πονηρός θεσμός της πολιτικής αγωγής τον εκμεταλλεύεται ως «νεροκουβαλητή» αποδεικτικών μέσων, τον θέτει στο περιθώριο κατά τη συζήτηση για την ποινή και τελικά τον παραπέμπει στα πολιτικά δικαστήρια «για να βρει το δίκιο του» σε μια νέα (πολυδάπανη για αυτόν) δικαστική διαμάχη. Ακόμη και η ενδεχόμενη «συγνώμη» του δράστη δεν απευθύνεται στο θύμα του εγκλήματος αλλά απευθύνεται στο δικαστήριο, στοχεύοντας συνήθως σε ευνοϊκότερη επιμέτρηση της ποινής του, άρθ.*79 παρ.2 Π.Κ.*» (Αλεξιάδης, 2013, σ.16).

Από τις αρχές του 21ου αιώνα παρατηρούμε βέβαια μια σειρά διεθνών νομικών εργαλείων των Ηνωμένων Εθνών και του Συμβουλίου της Ευρώπης προκειμένου προστατευτούν τα δικαιώματα των παιδιών που εμπλέκονται ως θύματα, μάρτυρες αλλά και θύτες εγκλημάτων ενώ με τη θέσπιση του Ν.4478/2017 δημιουργήθηκε ένα σύγχρονο θεσμικό πλαίσιο για τα δικαιώματα, την υποστήριξη και την προστασία των θυ-

μάτων εγκληματικών πράξεων στη χώρα μας ενσωματώνοντας στο εθνικό θεσμικό πλαίσιο την Ευρωπαϊκή Οδηγία 2012/29/ΕΕ για τη θέσπιση ελάχιστων προτύπων σχετικά με τα δικαιώματα, την υποστήριξη και την προστασία θυμάτων της εγκληματικότητας.

Ο νομοθέτης θεσπίζοντας τον Ν.4478/2017 αποσκοπούσε να εξασφαλίσει ότι τα θύματα αξιόποινων πράξεων θα τυγχάνουν της δέουσας πληροφόρησης, υποστήριξης και προστασίας όταν συμμετέχουν στην ποινική διαδικασία καθώς και ότι στα πλαίσια αυτής θα αναγνωρίζονται και θα αντιμετωπίζονται με σεβασμό, ευαισθησία, εξατομικευμένη, επαγγελματική και χωρίς διακρίσεις προσέγγιση λόγω φυλής, χρώματος, εθνικότητας, εθνότητας, γλώσσας, θρησκείας, κοινωνικής προέλευσης, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων, περιουσιακής κατάστασης, ηλικίας, φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας ή χαρακτηριστικών φύλου, αναπηρίας ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης αυτού, σε κάθε επαφή τους με τις αρμόδιες Αρχές που ενεργούν στο πλαίσιο της ποινικής διαδικασίας. Ο νομοθέτης μάλιστα προβαίνει και σε ειδική αναφορά στο κείμενο του Νόμου στην περίπτωση που το θύμα της εγκληματικής πράξης είναι ανήλικο, αναφέροντας ότι πρωταρχικό κριτήριο για την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου αποτελεί το βέλτιστο συμφέρον του ανήλικου, το οποίο μάλιστα αξιολογείται εξατομικευμένα προσεγγιζόμενο με ευαισθησία και λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία, το βαθμό ωριμότητας, των αναγκών και των ανησυχιών αυτού, χωρίς καμία διάκριση σε βάρος αυτού ή των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του.

Η έρευνα

Σκοπός της έρευνας και διερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα αποσκοπεί εστιάζοντας στην επανορθωτική προσέγγιση να διερευνήσει σε βάθος τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις εμπειρίες των αστυνομικών, των επιμελητών ανηλίκων και των φοιτητών κοινωνικών επιστημών ως τωρινών αλλά και ως εκκολαπτόμενων λειτουργών του ποινικοκατασταλτικού συστήματος στη χώρας μας και να γίνει μέσω αυτής κατανοητός ο τρόπος που οι ίδιοι οι τωρινοί και μελλοντικοί λειτουργοί πρακτικά νοηματοδοτούν την ορθή μεταχείριση του ανήλικου θύματος καθώς και το δικό τους διακριτό ρόλο στη διαδικασία αυτή.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που διερευνήθηκαν είναι τα εξής:

α) Το Σύστημα Ποινικής Δικαιοσύνης στη χώρα μας ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενός ανήλικου θύματος;

β) Οι αστυνομικοί και οι επιμελητές ανηλίκων στη χώρα μας εμπιστεύονται την αποτελεσματικότητα του ποινικοκατασταλτικού συστήματος για την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας;

γ) Ο προσανατολισμός του ποινικοκατασταλτικού μας συστήματος αναφορικά με τον ανήλικο παραβάτη πρέπει είναι πρωτίστως τιμωρητικός παρά επανορθωτικός αγνοώντας τις ανάγκες του θύματος που επηρεάζονται από μία παράβαση;

Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης αποτελούν μέρος των ερευνητικών ερωτημάτων που οι συγγραφείς ερευνούν στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών με τίτλο «Αποκαταστατική - επανορθωτική δικαιοσύνη και η αντιμετώπιση του ανήλικου παραβάτη: στάσεις αστυνομικών, επιμελητών ανηλίκων και φοιτητών κοινωνικών επιστημών» και για την απάντηση τους αξιοποιήθηκαν ερευνητικά στοιχεία που συλλέχθηκαν κατά την ποσοτική έρευνα της ανωτέρω διδακτορικής διατριβής. Κατά τη διερεύνηση των στάσεων και των εμπειριών του δείγματος εξετάστηκαν οι στάσεις και η τυχόν διάσταση απόψεων μεταξύ τους αναφορικά με τις πρακτικές που η Αποκαταστατική Δικαιοσύνη αντιμετωπίζει το έγκλημα, ερευνήθηκε εάν οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι ο προσανατολισμός του ποινικοκατασταλτικού μας συστήματος αναφορικά με τον ανήλικο παραβάτη είναι πρωτίστως τιμωρητικός ή επανορθωτικός και κατ' επέκταση διερευνήθηκε και ο βαθμός εμπιστοσύνης των λειτουργών του ποινικοκατασταλτικού μας συστήματος προς αυτό.

Μεθοδολογία - Ερευνητικό εργαλείο – Δείγμα

Στην εν λόγω διδακτορική διατριβή πραγματοποιήθηκε τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική έρευνα. Το Δείγμα της ποσοτικής έρευνας, στοιχεία της οποίας αξιοποιήθηκαν για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, αποτελείτο από επαγγελματίες του ποινικοκατασταλτικού μας συστήματος και πιο συγκεκριμένα από αστυνομικούς και επιμελητές ανηλίκων καθώς και από φοιτητές κοινωνικών επιστημών του Παντείου Πανεπιστημίου και του Πανεπιστημίου Πατρών. Ως μεθοδολογικό εργαλείο, κατά

την ποσοτική έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο ενώ για το σχεδιασμό του αναζητήθηκαν κλίμακες για την Επανορθωτική Δικαιοσύνη που ενδεχομένως είχαν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες στην Ελλάδα ή το εξωτερικό. Ειδικότερα σημαντικές πηγές για το σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου αποτέλεσαν οι:

α)Restorative Justice Attitudes Scale που έχει χρησιμοποιηθεί σε διεθνείς έρευνες για τη μέτρηση των στάσεων προς την επανορθωτική δικαιοσύνη περιλαμβάνοντας ερωτήσεις για την αποδοχή της αποκατάστασης, τη συμμετοχή του θύματος και του δράστη στη διαδικασία και την αντίληψη της αποτελεσματικότητάς της σε σχέση με την παραδοσιακή ποινική δικαιοσύνη (Okimoto et al., 2012), β)Crime and Punishment Attitudes Scale που έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες εγκληματολογίας, μετρώντας τις στάσεις απέναντι σε τιμωρητικές και αποκαταστατικές προσεγγίσεις (Rogers & Ferguson, 2011), γ)Social Values and Justice Preferences, δηλαδή κλίμακες που εξετάζουν τις κοινωνικές αξίες (όπως η συλλογικότητα, η δικαιοσύνη και η εμπιστοσύνη στις Αρχές) και μπορούν να διερευνήσουν πώς οι αξίες αυτές επηρεάζουν τις απόψεις για την επανορθωτική δικαιοσύνη (Schwartz, 2012) και δ)Procedural Justice Scale που μετρά την αντίληψη για τη δικαιοσύνη των διαδικασιών (π.χ. αμεροληψία, συμμετοχή κ.τ.λ.) δηλαδή την εκτίμηση για το ποσό δίκαιες ή άδικες είναι οι διάφορες διαδικασίες (Blander & Tyler 2003).

Ειδικότερα καταρτίστηκαν δυο ερωτηματολόγια:

α)Το πρώτο απευθυνόταν σε επαγγελματίες του ποινικοκατασταλτικού συστήματος (αστυνομικούς-επιμελητές ανηλίκων) περιλαμβάνοντας είκοσι επτά κοινές ερωτήσεις και για τους δυο κλάδους καθώς και από μια επιπλέον ερώτηση που απευθυνόταν αποκλειστικά σε μία ομάδα του δείγματος. Συνολικά συμπληρώθηκαν 168 ερωτηματολόγια από τα όποια τα 128 ήταν αστυνομικών και τα υπόλοιπα 39 επιμελητών ανηλίκων. Η ανταπόκριση ήταν πολύ μεγάλη ενώ υπήρχε και δυνατότητα λήψης περισσοτέρων ερωτηματολογίων αλλά ο υπάρχων αριθμός κρίθηκε από την ερευνητική ομάδα ως απόλυτα επαρκής.

β)Το δεύτερο ερωτηματολόγιο απαρτιζότανε συνολικά από είκοσι ερωτήσεις και διαμοιράστηκε σε τελειόφοιτους φοιτητές των Τμημάτων Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστήμιου και Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών.

Όλα τα ερωτηματολόγια διαμορφώθηκαν αρχικά σε Word και έπειτα μέσω του προγράμματος google forms εξήχθη σύνδεσμος που διαμοιράστηκε στους ερωτώμενους επαγγελματίες και φοιτητές. Επι-

σημαίνεται ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα ενώ πριν την έναρξη συμπλήρωσής τους υπήρχε ενημερωτική επιστολή του ερευνητή προς τους συμμετέχοντες που τους εξηγούσε το σκοπό έρευνας ζητώντας την εθελοντική συμμετοχή τους (Babbie, 2018).

Ανάλυση δεδομένων

Θεωρείτε ότι η αναγνώριση των αναγκών του θύματος είναι ένας παραμελημένος στόχος στο σύστημα της ποινικής μας δικαιοσύνης; (Αστυνομικοί-Επιμελητές Ανηλίκων)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	1,8	1,8	1,8
	Λίγο	14	8,4	8,4	10,2
	Μέτρια	34	20,4	20,4	30,5
	Αρκετά	76	45,5	45,5	76,0
	Πολύ	40	24,0	24,0	100,0
	Total	167	100,0	100,0	

Αναφορικά με την ερώτηση εάν η αναγνώριση των αναγκών του θυμάτων είναι ένας παραμελημένος στόχος στο σύστημα της ποινικής μας δικαιοσύνης είναι προφανές ότι κρατούσα άποψη για τους επαγγελματίες του ποινικοκατασταλτικού μας συστήματος αποτελεί ότι οι ανάγκες αυτές σαφώς παρεμελούνται αφού μόνο το 1,8% των απαντήσεων εναντιώνεται πλήρως σε αυτή την άποψη. Μάλιστα οι αστυνομικοί και οι επιμελητές ανηλίκων σε ποσοστό 70% υποστηρίζουν θερμά ότι η αναγνώριση των αναγκών του θύματος αποτελεί ένα παραμελημένο στόχο για το σύστημα ποινικής μας δικαιοσύνης απαντώντας «Αρκετά» ή «Πολύ» στην ερώτηση ενώ το υπόλοιπο 28% των απαντήσεων θεωρεί επίσης και αυτό ότι οι ανάγκες των θυμάτων στη χώρα μας παραμελούνται αλλά σε μικρότερο βαθμό.

Θεωρείτε ότι η εξυπηρέτηση των αναγκών του θύματος είναι ένας παραμελημένος στόχος στο σύστημα της ποινικής μας δικαιοσύνης; (Φοιτητές Παντείου-Πανεπιστημίου Πατρών)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,5	2,5	2,5
	Λίγο	4	5,1	5,1	7,6
	Μέτρια	18	22,8	22,8	30,4
	Αρκετά	45	57,0	57,0	87,3
	Πολύ	10	12,7	12,7	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων φοιτητών είναι προφανές ότι η κρατούσα άποψη δεν διαφοροποιείται από αυτή των επαγγελματιών αναφορικά με τον εάν οι ανάγκες του θύματος παραμελούνται από το ποινικοκατασταλτικό μας σύστημα αφού μόλις το 2,5% των απαντήσεων εναντιώνεται πλήρως σε αυτή την άποψη. Μάλιστα, οι εκκολαπτόμενοι κοινωνικοί επιστήμονες σε ποσοστό 70% υποστηρίζουν θερμά την εν λόγω θέση απαντώντας «Αρκετά» ή «Πολύ» στην ερώτηση ενώ το υπόλοιπο 23% των απαντήσεων θεωρεί επίσης και αυτό ότι παραμελούνται οι ανάγκες των θυμάτων στη χώρα μας αλλά σε μικρότερο βαθμό απαντώντας «μέτρια». Είναι χαρακτηριστικό ότι αθροιστικά οι απαντήσεις των φοιτητών «λίγο» ή «καθόλου» δηλαδή αυτές που αντιτίθενται στην εν λόγω άποψη συγκεντρώνουν ποσοστό που δεν ξεπερνά το 8% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους επαγγελματίες οριακά ξεπερνά το 10%.

Τι συμβάλλει περισσότερο στην αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισορροπίας αναφορικά με την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας; (Αστυνομικοί-Επιμελητές Ανηλίκων)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Η διεξαγωγή ποινικής δίκης για την επιβολή τιμωρίας στον ανήλικο παραβάτη.	32	19,2	19,2	19,2
	Η ενδοποινική (υπό την εποπτεία δικαστικού λειτουργού) αλλά εξωδικαστηριακή αντιμετώπιση της βλάβης που προκάλεσε ο ανήλικος παραβάτης	73	43,7	43,7	62,9
	Η εξωδικαστηριακή αλλά και εξωποινική αντιμετώπιση της βλάβης που προκάλεσε ο ανήλικος παραβάτης δηλαδή η διαμεσολάβηση με την παρουσία μόνο επαγγελματία διαμεσολαβητή (δικηγόρου, κοινωνικού λειτουργού κ.α.), του δράστη και του θύματος	62	37,1	37,1	100,0
	Total	**167**	**100,0**	**100,0**	

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων αστυνομικών και επιμελητών ανηλίκων εντύπωση προκαλεί ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό αυτών που συμμετείχαν στην έρευνα το οποίο ανέρχεται σε 37,1% του συνολικού δείγματος υποστηρίζει ότι οι παραβατικές συμπεριφορές ανηλίκων δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ενδοποινικά. Οι εν λόγω λειτουργοί του ποινικοκατασταλτικού μας συστήματος υποστηρίζουν ότι θα συνέβαλλε περισσότερο στην αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισορροπίας αναφορικά με την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας η πραγματοποίηση διαμεσολάβησης με την παρουσία μόνο επαγγελματία διαμεσολαβητή (δικηγόρου, κοινωνικού λειτουργού κ.α.), του δράστη και του θύματος, δηλαδή μέσω μιας εξωδικαστηριακής αλλά ταυτόχρονα και

εξωποινικής διαδικασίας. Η κρατούσα άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα συνάδει με την πρόταση ότι η αποκαταστατική δικαιοσύνη αποτελεί μεν μια εξωδικαστηριακή αλλά όχι εκτός δικαίου διευθέτηση των κοινωνικών, διαπροσωπικών συγκρούσεων που κατά τον Ποινικό Κώδικα συνιστούν εγκλήματα (Αλεξιάδης, 2013) αφού σε κάθε περίπτωση ποσοστό μεγαλύτερο του 80% των ερωτώμενων επαγγελματιών υποστηρίζει, ως βέλτιστη λύση, την εξωδικαστηριακή αντιμετώπιση του ανήλικου παραβάτη, είτε υπό την εποπτεία δικαστικού λειτουργού (43,7%) είτε όχι (37,1%), σε αντίθεση με το υπόλοιπο 19% που προτάσσει την πραγματοποίηση ποινικής δίκης για την επιβολή τιμωρίας σε βάρος του.

Τι συμβάλλει περισσότερο στην αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισορροπίας αναφορικά με την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας; (Φοιτητές Παντείου-Πανεπιστημίου Πατρών)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Η διεξαγωγή ποινικής δίκης για την επιβολή τιμωρίας στον ανήλικο παραβάτη	5	6,3	6,3	6,3
	Η ενδοποινική (υπό την εποπτεία δικαστικού λειτουργού) αλλά εξωδικαστηριακή αντιμετώπιση της βλάβης που προκάλεσε ο ανήλικος παραβάτης	19	24,1	24,1	30,4
	Η εξωδικαστηριακή αλλά και εξωποινική αντιμετώπιση της βλάβης που προκάλεσε ο ανήλικος παραβάτης δηλαδή η διαμεσολάβηση με την παρουσία μόνο επαγγελματία διαμεσολαβητή (δικηγόρου, κοινωνικού λειτουργού κ.α.) του δράστη και του θύματος	55	69,6	69,6	100,0
	Total	**79**	**100,0**	**100,0**	

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προκύπτει ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα το οποίο ανέρχεται στο 69,6% του συνολικού δείγματος υποστηρίζει ότι οι παραβατικές συμπεριφορές ανηλίκων δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ενδοποινικά. Οι εκκολαπτόμενοι λειτουργοί του ποινικοκατασταλτικού μας συστήματος υποστηρίζουν ότι θα συνέβαλλε περισσότερο στην αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισορροπίας αναφορικά με την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας η πραγματοποίηση διαμεσολάβησης με την παρουσία μόνο επαγγελματία διαμεσολαβητή (δικηγόρου, κοινωνικού λειτουργού κ.α.), του δράστη και του θύματος, δηλαδή μέσω μιας εξωδικαστηριακής αλλά ταυτόχρονα και εξωποινικής διαδικασίας. Σε κάθε περίπτωση ποσοστό μεγαλύτερο του 93% των ερωτώμενων φοιτητών υποστηρίζει, ως βέλτιστη λύση, την εξωδικαστηριακή αντιμετώπιση του ανήλικου παραβάτη, είτε υπό την εποπτεία δικαστικού λειτουργού (24,1%) είτε όχι (69,6%), σε αντίθεση με μόλις το 6,3% αυτών που προτάσσει την πραγματοποίηση ποινικής δίκης για την επιβολή τιμωρίας σε βάρος του.

Πόσο εμπιστεύεστε το ποινικοκατασταλτικό μας σύστημα αλλά και τους προληπτικούς μηχανισμούς του αναφορικά με την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας; (Αστυνομικοί-Επιμελητές Ανηλίκων)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	25	15,0	15,0	15,0
	Λίγο	48	28,7	28,7	43,7
	Μέτρια	79	47,3	47,3	91,0
	Αρκετά	13	7,8	7,8	98,8
	Πολύ	2	1,2	1,2	100,0
	Total	**167**	**100,0**	**100,0**	

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων αστυνομικών και επιμελητών ανηλίκων σχετικά με το εάν εμπιστεύονται το ποινικοκατασταλτικό μας σύστημα και τους προληπτικούς μηχανισμούς του αναφορικά με την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας προέκυψε ότι μόνο 9% των συμμετεχόντων απάντησε ότι το εμπιστεύεται «αρκετά» ή «πολύ» ενώ η απάντηση «πολύ» περιορίστηκε μόλις στο 1,2%. Απεναντίας καθό-

λου δεν εμπιστεύεται το ποινικοκατασταλτικό μας σύστημα το 15% των ερωτηθέντων επαγγελματιών ενώ το ποσοστό δυσαρέσκειας δύναται να φθάσει στο 91% αφού ότι το εμπιστεύονται «λίγο» ή «μέτρια» απάντησε το 28,7% και το 47,3% αντίστοιχα.

Πόσο εμπιστεύεστε το ποινικοκατασταλτικό μας σύστημα αλλά και τους προληπτικούς μηχανισμούς του αναφορικά με την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας; (Φοιτητές Παντείου-Πανεπιστημίου Πατρών)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	11	13,9	13,9	13,9
	Λίγο	34	43,0	43,0	57,0
	Μέτρια	29	36,7	36,7	93,7
	Αρκετά	5	6,3	6,3	100,0
	Total	**79**	**100,0**	**100,0**	

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων φοιτητών σχετικά με το εάν αυτοί εμπιστεύονται το ποινικοκατασταλτικό μας σύστημα και τους προληπτικούς μηχανισμούς του αναφορικά με την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας παρατηρούμε ότι κανένας φοιτητής δεν απάντησε ότι το εμπιστεύεται «πολύ» ενώ ότι το εμπιστεύεται «αρκετά» δήλωσε μόνο το 6,3% των συμμετεχόντων. Απεναντίας το 14% των ερωτηθέντων φοιτητών δεν εμπιστεύεται καθόλου το ποινικοκατασταλτικό σύστημα ενώ το ποσοστό δυσαρέσκειας δύναται να φθάσει στο 94% αφού ότι το εμπιστεύεται «λίγο» ή «μέτρια» απάντησε το 43% και το 36,7% αντίστοιχα.

Η ηθική και υλική αποκατάσταση του θύματος καθώς και η «συμφιλίωση - αποκατάσταση» των σχέσεων με το δράστη αποτελεί ζητούμενο για την Αποκαταστατική Δικαιοσύνη συμβάλλοντας στην επανένταξή του. Παρακαλώ να σημειώσετε πόσο συμφωνείτε με καθεμία από τις παρακάτω φράσεις. Η καλύτερη μορφή τιμωρίας είναι αυτή που δεδομένης της βλάβης που προκάλεσε το έγκλημα μεγιστοποιεί τις δυνατότητες αποκατάστασης και αποζημίωσης (Αστυνομικοί-Επιμελητές Ανηλίκων)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	2,4	2,4	2,4
	Λίγο	19	11,4	11,4	13,8
	Μέτρια	40	24,0	24,0	37,7
	Αρκετά	72	43,1	43,1	80,8
	Πολύ	32	19,2	19,2	100,0
	Total	**167**	**100,0**	**100,0**	

Οι ερωτώμενοι επαγγελματίες θεωρούν πολύ σημαντική τη δυνατότητα αποκατάστασης και αποζημίωσης του θύματος και γενικότερα την ικανοποίηση των αναγκών του που προέκυψαν από την παράνομη πράξη αφού σε ποσοστό μεγαλύτερο του 62% θεωρούν ότι η καλύτερη μορφή τιμωρίας προς το δράστη, δεδομένης βέβαια της βλάβης που προκάλεσε η πράξη του, είναι αυτή που μεγιστοποιεί τις δυνατότητες αποκατάστασης και αποζημίωσης του θύματος. Με τη θέση αυτή διαφωνεί μόνο το 13,8% του δείγματος των επαγγελματιών ενώ η απάντηση «καθόλου» που ουσιαστικά εκφράζει την πλήρη διαφωνία των ερωτώμενων περιορίζεται μόλις στο 2,4% των απαντήσεων.

Απευθείας διάλογος μεταξύ δράστη-θύματος ή διαμεσολάβηση μεταξύ τους με τη βοήθεια αμερόληπτου τρίτου: Παρακαλώ να σημειώσετε πόσο συμφωνείτε με καθεμία από τις παρακάτω φράσεις. Ο διάλογος βοηθά στην αποκάλυψη των βαθύτερων αιτιών των αδικημάτων προάγοντας τη κατανόηση (Αστυνομικοί-Επιμελητές Ανηλίκων)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	1,8	1,8	1,8
	Λίγο	20	12,0	12,0	13,8
	Μέτρια	36	21,6	21,6	35,3
	Αρκετά	66	39,5	39,5	74,9
	Πολύ	42	25,1	25,1	100,0
	Total	**167**	**100,0**	**100,0**	

Η πολύ μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων θεωρεί επίσης ότι ο διάλογος βοηθά στην αποκάλυψη των βαθύτερων αιτιών των αδικημά-

των προάγοντας τη κατανόηση. Τα δυο τρίτα περίπου των ερωτώμενων αστυνομικών και επιμελητών ανηλίκων συντάσσονται πλήρως με αυτή τη θέση έναντι μόλις του 13,8% που θεωρεί ότι ο διάλογος μεταξύ δράστη και θύματος δεν προάγει τη κατανόηση μη διευκολύνοντας την αποκάλυψη των βαθύτερων αιτιών της άδικης πράξης.

Η συγχώρεση του δράστη από το θύμα αποτελεί επίσης ζητούμενο για την Αποκαταστατική Δικαιοσύνη. Παρακαλώ να σημειώσετε πόσο συμφωνείτε με καθεμία από τις παρακάτω φράσεις. Η συγχώρεση συμβάλλει στην αποκατάσταση των σχέσεων (Αστυνομικοί-Επιμελητές Ανηλίκων)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	5,4	5,4	5,4
	Λίγο	18	10,8	10,8	16,2
	Μέτρια	39	23,4	23,4	39,5
	Αρκετά	56	33,5	33,5	73,1
	Πολύ	45	26,9	26,9	100,0
	Total	**167**	**100,0**	**100,0**	

Η έννοια της συγχώρεσης αποτελεί όσο το δυνατό ζητούμενο στόχο για τις αποκαταστατικές πρακτικές συμβάλλοντας αισθητά στην αποκατάσταση των σχέσεων. Με τη θέση αυτή συμφωνεί και η πλειοψηφία των επαγγελματιών που συμμετείχαν στην έρευνα, αφού ποσοστό μεγαλύτερο του 60% των απαντήσεων συντάσσεται πλήρως με αυτή την άποψη, όταν οι αρνητικές απαντήσεις για το ίδιο ερώτημα περιορίζονται στο 16%.

Συζήτηση ερευνητικών ερωτημάτων

Η έρευνα αποσκοπούσε να διερευνήσει τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις εμπειρίες των αστυνομικών, των επιμελητών ανηλίκων αλλά και των φοιτητών κοινωνικών επιστημών αναφορικά με το ερώτημα εάν το Σύστημα Ποινικής Δικαιοσύνης στη χώρα μας ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενός ανήλικου θύματος αλλά και να εξετάσει το βαθμό εμπιστοσύνης που επιδεικνύουν οι ίδιοι απέναντι στην εν γένει αποτελεσματικότητά του και ειδικότερα απέναντι στην νεανική παραβατικότητα καθώς και να προσδι-

ορίσουν μέσω της εφαρμογής ή μη των πρακτικών της αποκαταστατικής δικαιοσύνης εάν ο προσανατολισμός του εν λόγω συστήματος πρέπει να είναι πρωτίστως αποκαταστατικός ή τιμωριτικός.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει προφανώς ότι οι επαγγελματίες του ποινικοκατασταλτικού μας συστήματος αλλά και οι φοιτητές κοινωνικών επιστημών θεωρούν ότι οι ανάγκες του θύματος, παραμελούνται από το Σύστημα Ποινικής μας Δικαιοσύνης. Με αυτή τη θέση ουσιαστικά συντάσσονται οι εννέα στους δέκα συμμετέχοντες στην έρευνα (90% επαγγελματιών και 93% φοιτητών). Άλλωστε ο επίσημος κοινωνικός έλεγχος αποτελεί μονοπώλιο του κράτους μη αναγνωρίζοντας σημαντικούς ρόλους στο θύμα και τη κοινότητα (Αρτινοπούλου, 2010).

Παράλληλα οι οκτώ στους δέκα επαγγελματίες και περίπου οι δεκαεννέα στους είκοσι φοιτητές (ποσοστά 80,8% και 93,7% αντίστοιχα) υποστηρίζουν ως βέλτιστη λύση για το θύμα την εξωδικαστηριακή αντιμετώπιση της βλάβης που του προκάλεσε ο ανήλικος παραβάτης από τη διεξαγωγή ποινικής δίκης και την επιβολή τιμωρίας στον ανήλικο δράστη. Δηλαδή η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η κύρια πρακτική που εφαρμόζεται σήμερα στο δικονομικό μας σύστημα απέναντι σε έναν ανήλικο παραβάτη δηλαδή η δικαστηριακή αντιμετώπιση που προϋποθέτει την προσαγωγή, τη σύλληψη, τη κράτηση, τη δακτυλοσκόπηση, τη φωτογράφιση, την άσκηση ποινικής δίωξης, τη διενέργεια ποινικής δίκης και την επιβολή ποινής φυλάκισης ή αναμορφωτικού μέτρου στον ανήλικο παραβάτη δεν είναι η βέλτιστη για το θύμα εν γένει, πόσο μάλλον για το ανήλικο θύμα μίας παραβατικής συμπεριφοράς (Αλεξιάδης, 2013, Σφέτσος & Δρίτσας, 2024). Άρα η μεγάλη πλειοψηφία των επαγγελματιών και των φοιτητών υποστηρίζουν ότι η αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην οποία εκ των πραγμάτων κυρίαρχο ρόλο κατέχει η πολύπλευρη αποκατάσταση του θύματος επέρχεται βέλτιστα για το θύμα της εγκληματικής ενέργειας μέσω μίας εξωδικαστηριακής προσέγγισης και όχι με τη διενέργεια ποινικής δίκης.

Η διάσταση αυτή προκαλεί επιπλέον εντύπωση εάν αναλογιστούμε ότι ένα πάρα πολύ μεγάλο ποσοστό, δηλαδή το 69,6% των φοιτητών και το 37,1% των επαγγελματιών που συμμετείχαν στην έρευνα υποστηρίζει ότι οι παραβατικές συμπεριφορές ανηλίκων, δεν αρκεί να αντιμετωπίζονται μόνο εξωδικαστηριακά, αλλά έναντι αυτού προτάσσει επιπλέον την τελείως εξωποινική αντιμετώπισή τους δηλαδή χωρίς την εποπτεία δικαστικού λειτουργού, αλλά μέσω διαμεσολάβησης με την παρουσία

μόνο επαγγελματία διαμεσολαβητή (δικηγόρου, κοινωνικού λειτουργού κ.α.), του δράστη και του θύματος. Άλλωστε επιφυλάξεις για την επιλογή του Εισαγγελέα ως διαμεσολαβητή εκφράζονται και στη βιβλιογραφία μη αποτελώντας ενδεχομένως τη καλύτερη δυνατή λύση αφού πρόκειται για δικαστικό λειτουργό ο οποίος οφείλει να ενεργεί αποκλειστικά σύμφωνα με την αρχή της νομιμότητας μη έχοντας αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας που κατέχουν οι διαμεσολαβητές οι οποίοι είναι εκπαιδευμένοι κοινωνικοί επιστήμονες και δρουν σύμφωνα με το Κώδικα Δεοντολογίας τους (Αρτινοπούλου, 2010).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα προβληματισμό προκαλούν οι απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με το πόσο εμπιστεύονται το ποινικοκατασταλτικό σύστημα και τους προληπτικούς του μηχανισμούς για την αντιμετώπιση της παραβατικότητας ανηλίκων. Ειδικότερα, το 91% των επαγγελματιών και το 94% των φοιτητών δηλώνει ότι δεν εμπιστεύεται το ποινικοκατασταλτικό μας σύστημα αναφορικά με την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας αλλά ούτε και για την πρόληψή της. Το στοιχείο αυτό και ειδικά το πολύ υψηλό ποσοστό των αστυνομικών και των επιμελητών ανηλίκων που εκφράζουν ενστάσεις ως προς την αποτελεσματικότητα του συστήματος ποινικής δικαιοσύνης απέναντι στην παραβατικότητα ανηλίκων και την πρόληψή της πρέπει να μας προβληματίσει έντονα καθότι όταν οι ίδιοι οι λειτουργοί του ποινικοκατασταλτικού συστήματος που καλούνται καθημερινά να εφαρμόσουν τις διαδικασίες και τις νόρμες του δεν πιστεύουν στην αποτελεσματικότητά του, τότε σαφώς, το τελικό παρεχόμενο αποτέλεσμα προς τους πολίτες θα είναι ακόμα πιο πενιχρό αφού οι όποιες δομικές του δυσλειτουργίες θα διογκώνονται και από την απογοήτευση των λειτουργών του απέναντι σε αυτό καταδεικνύοντας ακόμα πιο έντονα τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες στην άσκηση των καθηκόντων τους (Μαλλούχου, 2022, Γασπαρινάτου, 2021).

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα οι ερωτώμενοι επαγγελματίες, με βάση την εμπειρία τους, απάντησαν ότι εμπιστεύονται τις αποκαταστατικές πρακτικές, η εφαρμογή των οποίων σαφέστατα βελτιώνει τη θέση του θύματος στην ελληνική δικαιοσύνη και αποτελεί μια επανορθωτική παρά τιμωριτική προσέγγιση του ζητήματος. Πιο συγκεκριμένα, ποσοστό 86% των ερωτώμενων αστυνομικών και επιμελητών ανηλίκων θεωρεί ότι η καλύτερη μορφή τιμωρίας του δράστη είναι αυτή που δεδομένης της βλάβης που προκάλεσε το έγκλημά του, μεγιστοποιεί τις δυνατότητες αποκατάστασης και αποζημίωσης του θύματος ενώ παράλληλα

ίδιο ποσοστό (86%) των ερωτώμενων επαγγελματιών υποστηρίζει ότι ο διάλογος βοηθά στην αποκάλυψη των βαθύτερων αιτιών των αδικημάτων προάγοντας την αμφίπλευρη κατανόηση. Τέλος το 83% των αστυνομικών και των επιμελητών ανηλίκων υποστηρίζει ότι η συγχώρεση του δράστη από το θύμα συμβάλει στην αποκατάσταση των σχέσεων και κατ' επέκταση, προφανώς, στην ομαλή επανένταξη του ανήλικου παραβάτη αλλά και στην αποκατάσταση της βλάβης, ιδίως της ψυχικής που υπέστη το θύμα. Οι εν λόγω απόψεις εστιάζουν στην αποκατάσταση του θύματος και συμβάλλουν σημαντικά στην επανένταξη του δράστη, στοιχεία τα οποία πρεσβεύει η Αποκαταστατική Δικαιοσύνη, υπενθυμίζοντας τη θεμελιώδη αρχή του ποινικού δικαίου ανηλίκων «διαπαιδαγώγηση αντί τιμωρίας» (Κατσίρα, 2008).

Συνοψίζοντας, από τις απόψεις των ερωτηθέντων είτε επαγγελματιών είτε φοιτητών προκύπτει ότι η μεγάλη πλειοψηφία θεωρεί ότι το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης στη χώρα μας δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενός ανήλικου θύματος ούτε εμπιστεύεται αυτό για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της ανήλικης παραβατικότητας. Παράλληλα απαιτείται μια πιο αποκαταστατική προσέγγιση του ανήλικου θύματος και του θύματος γενικότερα στο ποινικό μας σύστημα στο οποίο πρέπει να εξασφαλίζονται περισσότερες εγγυήσεις, στοιχείο το οποίο με την εμπέδωση και την εφαρμογή της Αποκαταστατικής Δικαιοσύνης από τους επαγγελματίες λειτουργούς μπορεί να επιτευχθεί μέσα στα πλαίσια του υπάρχοντος δικαίου. Άλλωστε η Αποκαταστατική Δικαιοσύνη αποτελεί μεν μια εξωδικαστηριακή αλλά όχι μια εκτός δικαίου διευθέτηση των κοινωνικών διαπροσωπικών συγκρούσεων που κατά το Νόμο συνιστούν εγκλήματα, τα οποία διευθετεί σαφώς με ένα πιο ευέλικτο και πιο ταχύ τρόπο (Αλεξιάδης, 2013).

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι ο ρόλος του θύματος παραμένει ακόμα και σήμερα σε δευτερεύοντα θέση στο ποινικό μας σύστημα αφού πρωταρχική σημασία σε αυτό έχει η ενοχή του δράστη που θα επιφέρει την τιμωρία (ανταπόδοση) σε αυτόν και όχι η αποζήτηση της επανόρθωσης της βλάβης που προκλήθηκε στο θύμα και η ενδεχόμενη επίλυση του προβλήματος, στοιχεία που ασπάζεται η αποκαταστατική προσέγγιση. Η εν λόγω θέση επιβεβαιώνεται ερευνητικά αφού οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκφράζουν υψηλά ποσοστά ενστάσεων απέναντι στην αποτελεσματική λειτουργικότητα του ποινικοκαταστακτικού μας συστήματος. Ως συγγραφείς φρονούμε ότι απαιτούνται πολυσχιδείς παρεμβάσεις δομικού χαρακτήρα, αλλά κυρίως και αλλαγής κουλτούρας ώστε να εμπεδωθούν και να εφαρμοστούν οι αποκαταστατικές πρακτικές επιτυγχάνοντας το φιλικότερο δυνατό αποτέλεσμα για τους ανηλίκους, καθότι η εγκληματικότητα και δη η παραβατικότητα των ανηλίκων αποτελεί ένα ζήτημα που πρωτίστως απαιτεί προληπτικά και δευτερευόντως κατασταλτικά μέτρα προκειμένου να αντιμετωπιστεί.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλεξιάδης, Σ. (2013). Αποκαταστατική Δικαιοσύνη: τα υπέρ και τα κατά. Στο Α. Πιτσελά, Ε. Συμεωνίδου-Καστανίδου (Επιμ.), *Αποκαταστατική Δικαιοσύνη προς μια νέα Ευρωπαϊκή Προοπτική* (σσ. 15-28). Σάκκουλα.

Ανδριανάκη, Μ. (2019). Το σύνδρομο Μινχάουζεν δια αντιπροσώπου. *CrimeTimes, 8*. https://www.crimetimes.gr/%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%8D%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%BF-%CE%BC%CE%B9%CE%BD%CF%87%CE%AC%CE%BF%CF%85%CE%B6%CE%B5%CE%BD-%CE%B4%CE%B9%CE%B1-%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%8E/

Αρτινοπούλου, Β., & Μιχαήλ, Η. (n.d.). *Εκπαιδευτικό Υλικό εκπαιδευτικού Προγράμματος του ΕΚΔΔΑ με τίτλο: Το ανήλικο Θύμα στην Ποινική Δικαιοσύνη*. ΕΚΔΔΑ.

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Επανορθωτική Δικαιοσύνη*. Νομική Βιβλιοθήκη.

Αρτινοπούλου, Β., & Φαρσεδάκης, Ι. (2003). *Ενδοοικογενειακή βία κατά των γυναικών: Πρώτη πανελλαδική επιδημιολογική έρευνα.* Κέντρο Ερευνών για θέματα Ισότητας.

Babbie, E. (2018). Εισαγωγή στη Κοινωνική Έρευνα. (2η έκδ.). Κριτική.

Βιδάλη, Σ. (2013). *Εισαγωγή στην εγκληματολογία.* Νομική Βιβλιοθήκη.

Blander, S. & Tyler, T. (2003). A Four-Component Model of Procedural Justice: Defining the Meaning of a "Fair" Process. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(6), 747-58. https://DOI:10.1177/0146167203029006007

Γασπαρινάτου, Μ. (2021). *Νεανική Παραβατικότητα & Αντιεγκληματική Πολιτική*. Νομική Βιβλιοθήκη.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2020). Ακρωτηριασμός των γυναικείων γεννητικών οργάνων: πού συμβαίνει, ποιες οι αιτίες και οι συνέπειες. https://www.europarl.europa.eu

Ζαραφωνίτου, Χ. (1995). *Εμπειρική Εγκληματολογία.* Νομική Βιβλιοθήκη.

Κατσίρα, Λ. (2008). *Ανήλικοι Παραβάτες. Ο ρόλος της Εκπαίδευσης και της Συμβουλευτικής Παρέμβασης.* (*χ.ό.)*

Μαλλούχου, Α. (2022). Ο Επιμελητής Ανηλίκων δίκαια θεωρείται ως ο βασικότερος φορέας πρόληψης και αντιμετώπισης της νεανικής παραβατικότητας. *CrimeTimes,* (20). https://www.crimetimes.gr/dr-afroditi-malouchou/

Okimoto, T. G., Wenzel, M., & Feather, N. T. (2012). Retribution and restoration as general orientations towards justice. *European journal of personality, 26*(3), 255-275. https://DOI:10.1002/per.831

Rogers, D. L., & Ferguson, C. J. (2011). Punishment and rehabilitation attitudes toward sex offenders versus nonsexual offenders. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma.* 20(4), 395-414. https://www.researchgate.net/figure/Punishment-attitudes-scale-PUN-scores-with-error-bars-1-SE-for-sexual-SO-and_fig1_254356914

Σφέτσος, Χ. (2023). *Η ενδοοικογενειακή βία ως κοινωνικό φαινόμενο. Τα αιτία και η αντιμετώπισή της στην εποχή της πανδημίας covid-19.* (Unpublished master΄s thesis). Αστυνομική Ακαδημία.

Σφέτσος, Χ., & Κατσιγαράκη, Ε. (2024). Μαθητές θύματα ενδοοικογενειακής βίας και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών τους - Επανορθωτικές πρακτικές. *CrimeTimes,* (22). https://www.crimetimes.gr/mathites-thymata-endooikogeneiakis-bias-kai-oi-ypoxreoseis-twn-ekpaideytikwn-tous/

Σφέτσος, Χ., & Δρίτσας, Ι. (2024). Οι υποχρεώσεις των επαγγελματιών απέναντι στα ανήλικα θύματα ενδοοικογενειακής βίας μετά το Ν.5090/2024-Επανορθωτικές πρακτικές. Σάκκουλα. Πράξη και Λόγος Ποινικού Δικαίου*, 25*(3) 739-768.

Shwartz, S. (2012). An Overview of the Schwartz theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture* (2)1 https://DOI:10.9707/2307-0919.1116

Τσιγκρής, Α. (2002). *Η σεξουαλική βία κατά των γυναικών και παιδιών. Έκθεση για την Ελλάδα.* Αντ. Ν. Σάκκουλας