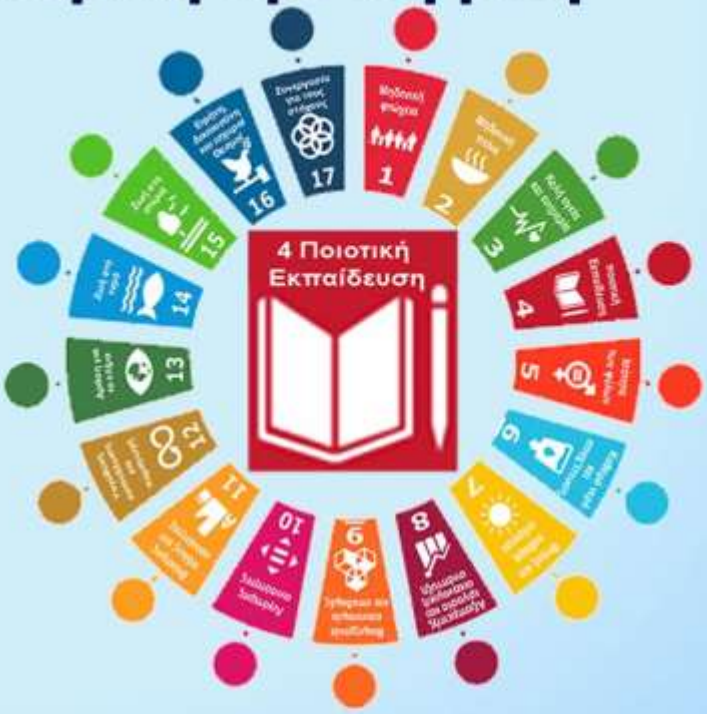
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης ΠΕ
Σώμα Συμβούλων Εκπαίδευσης
Β΄ ΑΘΗΝΑΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

1ου Συνεδρίου

Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση



ΤΟΜΟΣ Ι

16 έως 18 Ιουνίου 2025

2ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής

1ο ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

«Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΠΡΟΩΘΩΝΤΑΣ ΜΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ»

ΠΡΑΚΤΙΚΑ
ΤΟΜΟΣ Ι

16 έως 18 Ιουνίου 2025

https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΟΥ 1ου ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ «Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΩΘΩΝΤΑΣ ΜΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ»

Συντονισμός – Επιμέλεια:
Χαράλαμπος Μπαμπαρούτσης, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας
Θεόδωρος Γούπος, Επόπτης Ποιότητας Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης ΠΕ Β΄ Αθήνας
Ευθύμιος Σταμούλης, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 11ης Θέσης Δι.ΠΕ Β΄ Αθήνας

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας/
Επόπτης Ποιότητας ΠΕ Β΄ Αθήνας
ΑΘΗΝΑ
Λεωφόρος Κηφισίας 18 & Γκύζη
2106080654- 2106850754
syekp@dipe-v-ath.att.sch.gr

CC BY NC SA

ISBN: 978-960-89438-6-5
978-960-89438-3-4

Επιστημονική επιτροπή

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΜΠΑΡΟΥΤΣΗΣ, ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Β΄ΑΘΗΝΑΣ
ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΓΟΥΠΟΣ, ΕΠΟΠΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΠΕ Β ΑΘΗΝΑΣ

ΒΑΡΒΑΡΑ ΠΡΕΒΕΖΑΝΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 1ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 2ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 3ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΦΩΤΕΙΝΗ ΑΖΝΑΟΥΡΙΔΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 3ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ

ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΚΑΤΣΑΝΤΩΝΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 1ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΜΑΡΙΑ ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 2ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΚΩΝ/ΝΟΣ ΑΡΒΑΝΙΤΑΚΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 3ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΜΑΡΙΑ ΜΠΙΜΠΟΥΔΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 4ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΕΙΡΗΝΗ ΤΖΟΒΛΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 5ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΕΛΕΝΗ ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 6ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΖΑΧΑΡΟΥΛΑ ΤΑΒΟΥΛΑΡΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 8ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΧΑΡΙΤΟΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 9ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ ΜΠΟΥΤΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 10ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΕΥΘΥΜΙΟΣ ΣΤΑΜΟΥΛΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 11ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΜΠΑΣΤΕΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 12ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΚΑΤΣΙΜΑΡΔΟΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΝΤ. ΕΚΠ/ΣΗΣ (ΕΑΕ)
ΓΡΗΓΟΡΙΟΣ ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΝΤ. ΕΚΠ/ΣΗΣ (ΕΑΕ)
ΑΡΓΥΡΟΥΛΑ ΠΕΤΡΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΝΤ. ΕΚΠ/ΣΗΣ (ΕΑΕ

ΕΥΤΥΧΙΑ ΠΑΠΑΧΡΙΣΤΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΠΕ06)
ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΓΚΟΥΝΤΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΠΕ06)
ΒΕΛΙΣΣΑΡΙΟΣ ΧΟΥΣΟΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΠΕ06)

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΑΡΑΓΚΟΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ (ΠΕ86)
ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΑΣΤΟΡΟΔΗΜΟΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ (ΠΕ86)
ΘΕΟΔΩΡΑ ΛΕΟΝΤΑΡΙΔΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΠΕ05)
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΛΟΓΙΩΤΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ(ΠΕ07)
ΣΟΦΙΑ ΧΑΪΤΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ (ΠΕ08)
ΑΝΔΡΙΑΝΗ ΒΟΥΞΙΝΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΠΕ11)
ΓΚΑΝΕΤΣΟΥ ΣΟΦΙΑ-ΧΑΡΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΠΕ11)
ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΣΟΥΡΛΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ ΛΟΓΟΥ (ΠΕ21)
ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ (ΠΕ23)
ΧΕΙΛΑΡΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΝΟΣΗΛΕΥΤΩΝ (ΠΕ25)
ΣΑΛΒΑΡΑ ΜΑΡΙΝΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΦΥΣΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ (ΠΕ28)
ΣΤΥΛΙΔΗ ΜΑΡΙΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΟ ΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ (ΠΕ29)
ΕΛΕΝΗ ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ (ΠΕ30)
ΜΑΡΙΑΝΝΑ ΑΓΓΕΛΑΚΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ (ΠΕ79)
ΜΑΡΙΑ ΜΠΑΡΜΠΑΚΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ (ΠΕ79)
ΜΑΡΙΑ ΛΙΑΤΣΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΠΕ91)

Οργανωτική επιτροπή

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΜΠΑΡΟΥΤΣΗΣ, ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Β΄ΑΘΗΝΑΣ
ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΓΟΥΠΟΣ, ΕΠΟΠΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΠΕ Β ΑΘΗΝΑΣ
ΒΑΡΒΑΡΑ ΠΡΕΒΕΖΑΝΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 1ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 2ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 3ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΦΩΤΕΙΝΗ ΑΖΝΑΟΥΡΙΔΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 3ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΚΑΤΣΑΝΤΩΝΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 1ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΜΑΡΙΑ ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 2ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΚΩΝ/ΝΟΣ ΑΡΒΑΝΙΤΑΚΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 3ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΜΑΡΙΑ ΜΠΙΜΠΟΥΔΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 4ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΕΙΡΗΝΗ ΤΖΟΒΛΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 5ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΕΛΕΝΗ ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 6ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΖΑΧΑΡΟΥΛΑ ΤΑΒΟΥΛΑΡΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 8ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΧΑΡΙΤΟΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 9ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ ΜΠΟΥΤΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 10ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΕΥΘΥΜΙΟΣ ΣΤΑΜΟΥΛΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 11ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΜΠΑΣΤΕΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 12ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΚΑΤΣΙΜΑΡΔΟΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΝΤ. ΕΚΠ/ΣΗΣ (ΕΑΕ)
ΓΡΗΓΟΡΙΟΣ ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΝΤ. ΕΚΠ/ΣΗΣ (ΕΑΕ)
ΑΡΓΥΡΟΥΛΑ ΠΕΤΡΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΝΤ. ΕΚΠ/ΣΗΣ (ΕΑΕ)

Ομάδα συντονισμού οργανωτικής επιτροπής

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 3ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΚΩΝ/ΝΟΣ ΑΡΒΑΝΙΤΑΚΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 3ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ ΜΠΟΥΤΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 10ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΕΥΘΥΜΙΟΣ ΣΤΑΜΟΥΛΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 11ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ

Γραμματεία

Παγώνη Παρασκευή, Γραμματέας Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης ΠΕ Β΄ Αθήνας
Παπαθανασίου Φωτεινή, Διευθύντρια 2ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου Αττικής
Γιώτη Ευανθία, Υποδιευθύντρια 2ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου Αττικής

Μπαμπαρούτσης, Χ. (2025). Εισήγηση - Χαιρετισμός του Διευθυντή της Διεύθυνσης Π. Ε. Β΄ Αθήνας στο 1^{ο} Συνέδριο «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση»

Εισήγηση - Χαιρετισμός του Διευθυντή της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β Αθήνας

Από τα πιο σημαντικά θέματα, που έχουν απασχολήσει την παγκόσμια κοινότητα με το ξεκίνημα του 21ου αιώνα, είναι αυτό της ποιότητας στην εκπαίδευση, το οποίο δεν αφορά μόνον στο εάν όλα τα παιδιά της γης φοιτούν απλά στο σχολείο, αλλά κυρίως στο τι μαθαίνουν, πόσο καλά το μαθαίνουν και κατά πόσο αυτή η εκπαίδευση τα βοηθά να λειτουργήσουν εποικοδομητικά στην κοινωνία που ζουν.

Σχεδόν κάθε χώρα σήμερα θέλει να διασφαλίσει ότι οι μαθητές της μέσω της εκπαίδευσης είναι σε θέση να φθάσουν σε αξιοπρεπή μαθησιακά αποτελέσματα και να αποκτήσουν αξίες και δεξιότητες, που θα τους διευκολύνουν ώστε να παίξουν θετικό ρόλο στην κοινωνία.

Γι’ αυτό και οι κυβερνήσεις των κρατών αγωνίζονται για να επεκτείνουν τη βασική ποιοτική εκπαίδευση όλων των νέων πολιτών και να εξασφαλίσουν την παραμονή τους για αρκετό χρονικό διάστημα στο σχολείο ώστε να κατακτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα συμβάλλουν στην επιτυχή αντιμετώπιση της ζωής. Ωστόσο, δεν αρκεί μόνο η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος· εκείνο που έχει καθοριστική σημασία είναι **η ποιότητα της εκπαίδευσης** δηλαδή το κατά πόσο το σύστημα αυτό επιτυγχάνει να καλλιεργήσει ολοκληρωμένες προσωπικότητες, να προάγει τη γνώση και να προετοιμάσει πολίτες με κοινωνική συνείδηση.

Παραθέτω ένα απόσπασμα από μία συνέντευξη της Ελένης Αρβελέρ: *«**Ρωτήσανε έναν νομπελίστα Αμερικάνο, όχι από αυτούς που γράφουν μυθιστορήματα**, ποιο είναι το καλύτερο σχολείο που έκανε και από πού έχει μάθει τα περισσότερα πράγματα. Σκέφτηκε, ξανασκέφτηκε και απάντησε: από τον παιδικό κήπο, από το νηπιαγωγείο. Απόρησαν με την απάντηση του. Ναι ξανά απαντά, εκείνος. Γιατί εκεί μού έμαθαν να πλένω τα χέρια μου πριν φάω, εκεί μου μάθανε να μην παίρνω τα παιχνίδια του διπλανού παιδιού, εκεί μού έμαθαν ποιοι είναι οι κανόνες του παιχνιδιού, ποια είναι τα όρια και εκεί μού έμαθαν να δίνω το χέρι στο άλλο παιδί για να περάσουμε στο απέναντι πεζοδρόμιο. Αυτό είναι το μεγάλο σχολείο».*

Άρα, βασικός παράγοντας είναι οι μάνες και οι πατεράδες. Και το σχολείο δεν είναι υποχρεωμένο να απαντήσει στις ελλείψεις της οικογένειας.

Η παιδεία αρχίζει από το σπίτι, γιατί είναι η μόνη δυνατότητα να μάθει το παιδί τι είναι κοινωνία. Βρίσκεται μαζί με τον άλλον άνθρωπο, ο οποίος δεν είναι ο άλλος που τον προστατεύει, όπως η μάνα. Είναι ο άλλος που έχει τα ίδια δικαιώματα με εκείνον. Αυτό είναι το μεγαλύτερο μάθημα και αυτό πρέπει να το μαθαίνεις από νωρίς και να σέβεσαι τον άλλον.

Η εκπαίδευση δεν είναι σαλάμι. Δηλαδή άλλο το δημοτικό, άλλο το γυμνάσιο, άλλο το λύκειο και άλλο το πανεπιστήμιο. Η εκπαίδευση έχει μια συνέχεια. Κάποτε με κάλεσε ένας από τους υπουργούς να μιλήσω σε μια συνάντηση για την εκπαίδευση. Ήταν διάφοροι εκεί. Άκουγα και δεν έλεγα τίποτα. Μου λέει ο υπουργός, κυρία Αρβελέρ δεν λέτε τίποτα; Του απαντώ: «Ακούστε, θα πω πολλά αν μου πείτε τι θα κάνετε στο δημοτικό». Μα ήρθαμε να μιλήσουμε για το πανεπιστήμιο μού λέει. Η δική μου απάντηση ήταν, λυπούμαι, αν δεν

ξέρω τι κάνετε στο δημοτικό, δεν μπορώ να σας πω τίποτα για το πανεπιστήμιο.

Μιλάμε όλοι για τα υλικά πράγματα, αλλά κανείς δεν μιλάει για τα προγράμματα. Τι μπορεί να γίνει; Να αρχίσει ο καθένας να κάνει τη δουλειά του υπεύθυνα. Να σταματήσει ο καθένας να κάνει τη μεταρρύθμισή του. Στη Γαλλία λέμε ότι υπάρχουν τρία πράγματα για τα οποία πρέπει όλοι να είναι σύμφωνοι όταν ψηφίζονται οι προϋπολογισμοί, ασχέτως κομμάτων. **Υγεία, παιδεία και ασφάλεια.** Αν αυτά τα τρία πράγματα ψηφιστούν από όλα τα κόμματα, τότε θα είναι καλύτερα.

Η ευθύνη των δασκάλων είναι τεράστια. Δεν φταίει μόνο το κράτος αλλά κι εμείς οι δάσκαλοι και οι καθηγητάδες που αρχίζουμε να λέμε τι θέλει καθένας μας για την επιστήμη μας, για τη βαθμίδα που ο καθένας εργάζεται σαν να είναι χωρισμένα όλα αυτά τα πράγματα. Και ξαναλέω πως παιδεία και εκπαίδευση δεν είναι σαλάμι. Είναι όλοι μαζί και για όλους. Δυστυχώς η κατηγοριοποίηση υπάρχει και στις επιστήμες όπως και στην κοινωνία και τη βλέπουμε συνεχώς. Γεγονός που κάνει το «όλοι μαζί» να είναι αδύνατο. Γι' αυτό έχει γίνει και σύνθημα. Πού αλλού έχει γίνει σύνθημα το όλοι μαζί;»

Επομένως, η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί βασικό ζητούμενο, που συνδέεται με:

- την ανατροφή των παιδιών και τη σωματική και ψυχική υγεία τους,
- την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων,
- την αποκατάσταση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων,
- την εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας στη σχολική μάθηση,
- τη βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων,
- την εκπαιδευτική υποδομή και τα μέσα διδασκαλίας. Σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία, παιδαγωγικά εγχειρίδια και τεχνολογικές υποδομές ενισχύουν τη μαθησιακή εμπειρία. Η **Ευρωπαϊκή Ένωση** προωθεί την ενσωμάτωση των ψηφιακών δεξιοτήτων και της δια βίου μάθησης, μέσα από πρωτοβουλίες όπως το **Erasmus+**, που ενισχύουν την κινητικότητα και την καινοτομία στα σχολεία.
- τον ενημερωμένο, επιμορφωμένο και αξιολογημένο εκπαιδευτικό: Η αποτελεσματικότητα των δασκάλων είναι καθοριστική για την πρόοδο των μαθητών. Μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές που διδάσκονται από ικανούς εκπαιδευτικούς προοδεύουν ταχύτερα, ενώ οι αρνητικές επιπτώσεις από κακής ποιότητας δασκάλους μπορεί να είναι μη αντιστρέψιμες. Ενδεικτικά χαρακτηριστικά ενός Αποτελεσματικού Εκπαιδευτικού.
  - **Στοχοθεσία, προγραμματισμός και αναστοχασμός-ανατροφοδότηση, Οργάνωση και Σαφήνεια:** Δομημένη και κατανοητή παρουσίαση της διδακτέας ύλης, με χρήση παραδειγμάτων και επαναλήψεων.
  - **Δημιουργία Ευνοϊκού Κλίματος:** Διαπροσωπικές σχέσεις που βασίζονται σε σεβασμό και ενθουσιασμό, ενισχύοντας τη συμμετοχή των μαθητών πράγματα που συμβάλλουν καθοριστικά στην πρόληψη των συγκρούσεων και της σχολικής βίας.(sioutisonia.blogspot.com)
  - **Εφαρμογή Γνώσεων:** Ενίσχυση της κατανόησης μέσω πρακτικής

εφαρμογής και αποφυγή μηχανιστικής απομνημόνευσης. (sioutisonia.blogspot.com)

– **Αυτοαξιολόγηση και Συνεχής Βελτίωση:** Αυτοκριτική διάθεση, ανατροφοδότηση και αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της διδασκαλίας, με στόχο την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. (alexandrospapanis.blogspot.com)

- τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης: με βασικό προσανατολισμό στη **μαθητοκεντρική προσέγγιση**, εστιάζοντας στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή. Επίσης, ενσωματώνει **κριτική σκέψη, κατανόηση κειμένου, δημιουργικότητα, καλλιέργεια της φαντασίας** (η ικανότητα να συλλαμβάνουμε στο νου μας εικόνες και ιδέες πέραν από την υπαρκτή πραγματικότητα με συνέπεια την επιστημονική σκέψη. Η φαντασία είναι απεριόριστη και φτηνή και τα οφέλη της ανυπολόγιστα. Η φαντασία αγκαλιάζει όλα όσα θα κατανοήσουμε στο μέλλον. Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με πλούσια φαντασία και βγαίνουν….), **νέες τεχνολογίες, η επίλυση προβλημάτων και η επινόηση του καινοτόμου και πρωτοποριακού προϋποθέτει την επιστράτευση της φαντασίας** ως βασικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας

- την αποτελεσματική διοίκηση των σχολείων. Η ισχυρή και υποστηρικτική ηγεσία του σχολείου, η σαφής καθοδήγηση και η ευέλικτη οργάνωση ενισχύουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Ο διευθυντής να έχει κύρος, να εμπνέει σεβασμό και εμπιστοσύνη απαραίτητες προϋποθέσεις για καινοτομίες και αλλαγές, πρέπει να προάγει συνεργασία, αποτελεσματικότητα, δημιουργικότητα και επικοινωνία, διασφαλίζοντας τη μαθησιακή πρόοδο .
- την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση,
- την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές –ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου ή καταγωγής– έχουν πρόσβαση στην ίδια ποιότητα μάθησης. Αυτό είναι άλλωστε και στόχος της **Ατζέντας 2030 των Ηνωμένων Εθνών**, όπου ο Στόχος 4 αναφέρεται ρητά στην «παροχή ποιοτικής, ισότιμης και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης για όλους» κ.ά.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν παραμέτρους, που συνθέτουν την ποιότητα στην εκπαίδευση, της οποίας οι συνέπειες μπορούν:

- να επηρεάσουν θετικά όλους τους τομείς της ανθρώπινης ανάπτυξης,
- να βελτιώσουν τη θέση του παιδιού και της γυναίκας,
- να βοηθήσουν στην ανακούφιση και σταδιακή εκρίζωση της φτώχειας και
- να συντελέσουν στη γενικότερη ευημερία και πρόοδο των κοινωνιών.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν είναι αποτέλεσμα μεμονωμένων παραμέτρων, αλλά συνισταμένη πολλών αλληλοσυνδεόμενων παραγόντων. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, πολιτείας, διοίκησης, μαθητών και γονέων είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί όχι μόνο στόχο αλλά και αναγκαιότητα για κάθε σύγχρονη κοινωνία που επιθυμεί να διαμορφώσει υπεύθυνους, ελεύθερους και δημιουργικούς πολίτες. Απαιτεί συλλογική προσπάθεια, διαρκή ανανέωση και προσαρμογή στις ανάγκες των καιρών.

_____

Συνέδρια, όπως το σημερινό της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας τα θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικά, διότι πιστεύω ότι θα αναδείξουν τα ποιοτικά στοιχεία τόσο της παρεχόμενης ελληνικής εκπαίδευσης σήμερα όσο και εκείνης που προσφέρεται σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, πράγμα που θα βοηθήσει να εντοπισθούν θετικές και αρνητικές πλευρές της εκπαίδευσης στη χώρα μας και να προσδιορισθούν τα επόμενα βήματα που πρέπει να γίνουν πάνω στο ζήτημα αυτό.

Ο Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής

Δρ. Χαράλαμπος Μπαμπαρούτσης
Διευθυντής Εκπαίδευσης Π.Ε. Β΄ Αθήνας

Γούπος, Θ. (2025). Εισήγηση - Χαιρετισμός του Επόπτη Ποιότητας της Διεύθυνσης Π. Ε. Β Αθήνας στο 1ο Συνέδριο «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση»

Χαιρετισμός του Επόπτη Ποιότητας της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β Αθήνας

Αξιότιμοι προσκεκλημένοι,
Αγαπητοί Σύμβουλοι της Εκπαίδευσης,
Αγαπητές και αγαπητοί Διευθύντριες /Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων αγαπητές και προϊστάμενες Νηπιαγωγείων
Αγαπητοί εκπαιδευτικοί, ερευνητές και φίλοι της εκπαίδευσης,
Αγαπητές και αγαπητοί σύνεδροι,

Με ιδιαίτερη χαρά και τιμή σας καλωσορίζουμε στο 1ο Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα: **«Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΩΘΩΝΤΑΣ ΜΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ»** Η διοργάνωση του συνεδρίου αυτού αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την ενίσχυση του επιστημονικού διαλόγου, της ανταλλαγής απόψεων και της συνεργασίας μεταξύ όλων όσοι υπηρετούμε την Εκπαίδευση..

Η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν αποτελεί μια αφηρημένη έννοια· είναι μια έννοια δυναμική, εξελισσόμενη και πολυεπίπεδη που υπόκειται σε διαρκείς νοηματικές αναπλαισιώσεις· είναι το αποτέλεσμα στοχευμένων πολιτικών, παιδαγωγικών πρακτικών και ουσιαστικής συμμετοχής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Μια συνεχής διαδικασία βελτίωσης, αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού, η οποία απαιτεί γνώση, ευαισθησία και δέσμευση.

Το συνέδριο αυτό έρχεται σε μια εποχή κατά την οποία η εκπαιδευτική πραγματικότητα μεταβάλλεται ραγδαία. Νέες τεχνολογίες, καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, κοινωνικές προκλήσεις και αυξημένες απαιτήσεις καθιστούν πιο επιτακτική από ποτέ την ανάγκη να επαναπροσδιορίσουμε τι σημαίνει «ποιοτική εκπαίδευση». Σε αυτό το πλαίσιο, η ραγδαία πρόοδος της τεχνητής νοημοσύνης (AI) αποτελεί έναν νέο καταλύτη, που ήδη αναδιαμορφώνει το τοπίο της εκπαίδευσης. Η τεχνητή νοημοσύνη δεν είναι πλέον σενάριο επιστημονικής φαντασίας· είναι εργαλείο της καθημερινότητας. Μπορεί να υποστηρίξει την εξατομικευμένη μάθηση, να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση της διαφοροποίησης, να εμπλουτίσει το διδακτικό υλικό και να ενισχύσει την αξιολόγηση με πιο ουσιαστικά και ακριβή μέσα.

Ωστόσο, με τις δυνατότητες αυτές έρχονται και σημαντικές ευθύνες. Η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (AI) στην εκπαίδευση πρέπει να ενσωματωθεί με παιδαγωγικά κριτήρια, με σεβασμό στην ιδιωτικότητα, την ηθική και τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου. Η τεχνολογία από μόνη της δεν αποτελεί πανάκεια· χρειάζονται η ανθρώπινη κρίση, η αξιακή πυξίδα και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης για να την αξιοποιήσουμε πραγματικά προς όφελος των μαθητών μας.

Η ποιότητα δεν είναι προνόμιο, είναι δικαίωμα. Και καθήκον όλων μας είναι να διασφαλίσουμε ότι κάθε σχολείο θα αποτελεί έναν ζωντανό πυρήνα μάθησης, δημιουργίας και ενδυνάμωσης των μαθητών μας, των αυριανών πολιτών. Σ’ αυτό το πλαίσιο, οι εισηγήσεις και οι παρουσιάσεις του συνεδρίου φιλοδοξούν να αναδείξουν καλές πρακτικές,

να προβληματίσουν, αλλά και να εμπνεύσουν λύσεις και νέες κατευθύνσεις. Μέσα από το μετασχηματισμό των εμπειριών και το συνεχή πειραματισμό οι σχολικές μονάδες μπορούν να μετεξελιχθούν σε Οργανισμούς και Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής

Το συνέδριο αυτό είναι η κατάλληλη αφορμή για να εξετάσουμε πώς όλα αυτά τα δεδομένα, οι προκλήσεις και οι ευκαιρίες συνθέτουν τη νέα έννοια της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση. Να μιλήσουμε όχι μόνο για το "τι" και το "πώς", αλλά και για το "γιατί" της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα.

Θερμά συγχαρητήρια σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στις εργασίες αυτού του συνεδρίου είτε ως εισηγητές με τις εργασίες τους είτε ως συμμετέχοντες στη συζήτηση που έχει ήδη αρχίσει να διαμορφώνεται.

Τέλος, το Συνέδριο αποτελεί προϊόν συλλογικής προσπάθειας. Υπό αυτό το πρίσμα, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου προς την Επιστημονική Επιτροπή, και ιδιαίτερα προς τους συναδέλφους Συμβούλους Εκπαίδευσης της Β΄ Αθήνας, που συνέβαλλαν τα μέγιστα στην άψογη προετοιμασία του επιστημονικού και οργανωτικού μέρους του Συνεδρίου μας

Ευχαριστώ επίσης όλους τους συμμετέχοντες – εκπαιδευτικούς, ακαδημαϊκούς, ερευνητές – που με την παρουσία τους ενισχύουν την προσπάθεια αυτή και συμβάλλουν στον κοινό μας στόχο: μια εκπαίδευση αντάξια των αναγκών και των οραμάτων του 21ου αιώνα.

Ευχαριστώ τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Β΄ Αθήνας που με την ιδέα του μας παρακίνησε για την διοργάνωση του Συνεδρίου και ο οποίος από την πρώτη στιγμή αγκάλιασε την προσπάθεια αυτή.

Εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του συνεδρίου και ελπίζω οι γόνιμοι διάλογοι που θα αναπτυχθούν να συνεχίσουν να καρποφορούν και πέρα από τα όρια του επιστημονικού Συνεδρίου.

Ο Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης
Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας.

Θεόδωρος Γούπος

Γούπος, Θ. (2025). Ποιότητα, Καινοτομίες και Καλές Πρακτικές : Οι Προκλήσεις στην σύγχρονη Εκπαίδευση

Ποιότητα, Καινοτομίες και Καλές Πρακτικές : Οι Προκλήσεις στην σύγχρονη Εκπαίδευση

Γούπος Θεόδωρος
Σύμβουλος Εκπαίδευσης (Δασκάλων –ΠΕ70) της 7ης Θέσης της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας, Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στην αναγκαιότητα της Ποιότητας στην Εκπαίδευση, η οποία αναδεικνύεται από πολλούς παράγοντες, όπως το διεθνές συγκείμενο της παγκοσμιοποίησης, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, οι νέες μορφές διακυβέρνησης, οι πολιτικές που διαμορφώνονται και εκπορεύονται σε διεθνές και εθνικό επίπεδο από φορείς και ομάδες εξουσίας, ο εντεινόμενος ανταγωνισμός, η ανάπτυξη της τεχνολογίας και της επιστήμης, η εναπόθεση των προοπτικών ανάπτυξης στην κοινωνία της γνώσης, οι οποίοι έφεραν στο προσκήνιο τις τελευταίες δεκαετίες το ζήτημα της Ποιότητας και στην εκπαίδευση.

Με τη διακήρυξη της Μπαλόνια (1999), τη στρατηγική της Λισσαβόνας (2000) και σε μια σειρά επόμενων κειμένων η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει στο επίκεντρο των επιδιώξεών της **την Ποιότητα στην Εκπαίδευση** που παρέχεται στους πολίτες των κρατών μελών της (Σταμέλος, & Βασιλόπουλος, 2013). Περίπου δεκαπέντε χρόνια μετά τα Ηνωμένα Έθνη διαμορφώνουν 17 Στόχους για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και με βάση αυτούς διαμορφώνεται η Ατζέντα 2030, όπου ο 4ος Στόχος αφορά την Ποιοτική Εκπαίδευση.

Αυτές οι κατευθύνσεις καθιστούν την Ποιότητα στην Εκπαίδευση στο κέντρο των εκπαιδευτικών πολιτικών σε διάφορα επίπεδα (διεθνή, εθνικά, σε επίπεδο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά και σε επίπεδο πρακτικών στη διδασκαλία και μάθηση) άλλοτε ως ζητούμενο μέσω αυστηρών τεχνοκρατικών διαδικασιών και άλλοτε μέσω πιο ήπιων προσεγγίσεων διαμόρφωσης κουλτούρας που προωθεί τη διαρκή βελτίωση (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση, δεν είναι μια έννοια στατική και ξεκάθαρη, αλλά επιδέχεται διαφορετικούς ορισμούς (Harvey & Green, 1993). Αντίθετα, πρόκειται για μια έννοια δυναμική, εξελισσόμενη και πολυεπίπεδη που υπόκειται σε διαρκείς νοηματικές αναπλαισιώσεις (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017).

Σύμφωνα με τους Harvey & Newton (2007) η ποιότητα είναι μια διαδικασία διαρκών μετασχηματισμών αποδόμησης και αναδόμησης νοημάτων, μια διαρκώς εξελισσόμενη κατανόηση των τρόπων που λειτουργεί ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ή ένα πρόγραμμα προκειμένου να διευκολύνει τη βελτίωση της δημιουργικής και μαθησιακής διαδικασίας. Με κοινωνιολογικούς όρους η ποιότητα είναι ένα κατασκεύασμα, ένα συμβόλαιο και μια διαδικασία, ένα κατασκεύασμα οπτικών σχετικά με ευθύνες που προκύπτουν ως συμβόλαιο ανάμεσα στους εμπλεκόμενους και μια σειρά συνθηκών και διαδικασιών απαραίτητων για επίτευξη των στόχων και την ικανοποίηση των εμπλεκόμενων (Franz, 2009: 71).

Ο Ματθαίου (2007: 12) αναφέρει πως «το ζήτημα της ποιότητας δεν είναι νέο αλλά σύμφυτο με την εκπαιδευτική λειτουργία και η ποιότητα είναι έννοια σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη με το νοηματικό της περιεχόμενο να προσδιορίζεται κάθε φορά διαφορετικά και να αντανακλά την ιστορική συγκυρία και τις κατά περίπτωση επικρατούσες συνθήκες». Μια κριτική προσέγγιση της αξιολόγησης της ποιότητας βασίζεται στην ιδέα ότι τόσο το

αντικείμενο εστίασης της αξιολόγησης, για παράδειγμα ένα πρόγραμμα σπουδών ή ένα μάθημα, όσο και η ίδια η διαδικασία αξιολόγησης είναι τοποθετημένα σε συγκεκριμένο πλαίσιο, εμποτισμένο με συγκεκριμένες ιδεολογίες (Harvey & Newton, 2007: 234). Ο κεντρικός νοηματικός πυρήνας της έννοιας της ποιότητας αλληλεπιδρά και διαρκώς μεταφέρεται και επηρεάζεται από το αντικείμενο (π.χ. το πανεπιστήμιο) στο οποίο αναφέρεται και το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό πλαίσιο και ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν (Harvey & Newton, 2007: 234-235). Επίσης, οι Βλάχος κ.ά. (2007: 5) σχολιάζουν ότι ο ορισμός της ποιότητας «επηρεάζεται από κοινωνικές και ιστορικές συγκυρίες αλλά και πολιτικές επιλογές».

Η Δάρρα (2005: 8) επισημαίνει ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης «είναι μια έννοια πολυαξιακή και πολυεπίπεδη, έχει διαφορετική σημασία για διαφορετικές ομάδες ενδιαφερομένων και σχετίζεται με τις διαφορές στις πολιτικές και ηθικές πεποιθήσεις μεταξύ των ενδιαφερομένων για τη βελτίωση της ποιότητας και μ' ένα σύνολο αντιλήψεων και στάσεων που αφορούν τη φύση του ανθρώπου, την πιο επιθυμητή μορφή επικοινωνίας και τους τρόπους διευθέτησης και θεσμοθέτησης των σχέσεων τους για τους σκοπούς που εξυπηρετούν».

Σύμφυτη με την Ποιότητα στην Εκπαίδευση είναι και η Καινοτομία στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς. Έτσι οι καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις προτείνονται ως σημαντικό μέρος του προγράμματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την προώθηση και ενσωμάτωση νέων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και στη μάθηση, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος και, τελικά, την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για την ένταξη τους στην κοινωνία της γνώσης.

Τα δεδομένα των εκπαιδευτικών συστημάτων έχουν αλλάξει και πλέον σε ολόκληρο τον κόσμο οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί επηρεάζονται και αλληλεπιδρούν με τη διεθνή οικονομία, με κοινωνικά προβλήματα, με την εξέλιξη της τεχνολογίας κ.ά. Όλα αυτά μετατρέπουν το σχολείο σε φορέα γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για τα δεδομένα της εποχής και το μετατρέπουν σε ένα σχολείο ανοιχτό απέναντι σε αλλαγές και καινοτομίες (Σκιτζή, 2023).

Ο όρος εκπαιδευτικές καινοτομίες χρησιμοποιείται για να περιγράψει σκόπιμες και συστηματικές δράσεις, ενέργειες, δραστηριότητες ή/και ολοκληρωμένα προγράμματα που εντάσσουν, αξιοποιούν και προωθούν βελτιώσεις, αλλαγές και νέες εκπαιδευτικές αντιλήψεις συγκεκριμένων πλευρών της σχολικής πραγματικότητας (Fullan, 2001· Hargreaves, 2003).

Η υιοθέτηση εκπαιδευτικών καινοτομιών μπορεί οπωσδήποτε να οδηγήσει στην αντικατάσταση παρωχημένων προγραμμάτων, στην ανάπτυξη βελτιωμένων και αποτελεσματικών πρακτικών για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση, σε αλλαγές στην οργάνωση και στη διοίκηση, και, τέλος, στην εξέλιξη των σχολείων και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (CERI, 2010· Cachia et al., 2010).

Η καινοτομία στα σχολεία είναι μια συνεχής και εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία αξιοποιεί νέες ιδέες και διαμορφώνει δυναμικά συνθέσεις και μετασχηματισμούς καθιερωμένων πρακτικών-ιδεών, οι οποίες έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στην πράξη. Σύμφωνα με τον Fullan (2001) οι εκπαιδευτικές καινοτομίες αλλάζουν τις αντιλήψεις, τις αρχές και τις πεποιθήσεις των μαθητών και των δασκάλων, αλλά και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στο σχολείο και στη μαθησιακή διαδικασία (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2016).

Στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς καινοτομία θεωρείται η προσπάθεια για μεταβολή των καθιερωμένων συνθηκών και τροποποίηση των σχολικών πρακτικών αλλά και προγραμμάτων, τα οποία χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική πράξη, με στόχο την επίλυση προβλημάτων που έχουν προκληθεί από την χρόνια καθιέρωση διδακτικών μεθόδων και πρακτικών (Παπακωνσταντίνου, 2011).

Επομένως η εκπαίδευση έχει ως στόχο την ανταπόκριση στις απαιτήσεις αλλά και τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από την προώθηση καινοτόμων πρακτικών, οι οποίες προσαρμόζονται στην υφιστάμενη κατάσταση κάθε φορά και στις δυνατότητες κάθε σχολικής μονάδας (Ever, Morris &Wilson, 2004).

Ωστόσο οι εκπαιδευτικές καινοτομίες δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν χωρίς την ενεργή συμμετοχή των Στελεχών της Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, καθώς είναι αυτοί που θα μεταδώσουν το όραμα, θα εμπνεύσουν, θα διαμορφώσουν το κλίμα και θα καταφέρουν να εντάξουν τις καινοτομίες στα σχολεία του 21ου αιώνα (Σκιτζή, 2023). Απαραίτητη θεωρείται ότι είναι η συμμετοχή των μαθητών με πιο ενεργό τρόπο στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, οδηγώντας σε έναν πιο «ενεργό πειραματισμό» εντός της τάξης. Μια καινοτόμο εκπαίδευση περιλαμβάνει μια σειρά εργασιών που στοχεύουν στην αύξηση της εμπλοκής των μαθητών (LeBlance et al., 2015).

Για την επιτυχή εφαρμογή της καινοτομίας είναι απαραίτητος ο προγραμματισμός, η οργάνωση και ο έλεγχος, δηλαδή οι λειτουργίες της διοίκησης. Θεωρείται δε, απαραίτητη στο σύγχρονο σχολείο, δεδομένων των τεχνολογικών εξελίξεων, αλλά και των εξελίξεων της διδακτικής πρακτικής (Τσάκαλου, 2023). Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί στόχοι προσανατολίζονται πλέον στην ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει, να αναθεωρεί, και να χρησιμοποιεί την πληροφορία και την προϋπάρχουσα εμπειρία του για να δημιουργήσει νέα γνώση (Καράμπελας κ. συν., 2006).

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες αφορούν σε δύο άξονες:

α) καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και

β) καινοτόμες χρήσεις εκπαιδευτικών ή τεχνολογικών μέσων και εργαλείων.

Σήμερα υπάρχει ένα πλήθος καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και αντίστοιχων προγραμμάτων που διαρκώς διευρύνουν το ενδιαφέρον σε καινούριες κατευθύνσεις, προσπαθώντας να καλύψουν τις ανάγκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, οι οποίες προκύπτουν από τις ραγδαίες αλλαγές που υφίσταται η εκπαίδευση αναφορικά με τη μάθηση αλλά και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

Ο όρος «Καλές Πρακτικές», χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα πλαίσιο ή πλέγμα δράσεων που στοχεύουν στη βελτίωση της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων. Πρόκειται για δράσεις που, αξιολογούμενες, αποδεικνύονται -τόσο κατά την ανάπτυξή τους όσο και στο αποτέλεσμά τους- επιτυχείς, αποτελεσματικές σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ή σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον ή ακόμη και παραδειγματικές.

Σήμερα, από πολλούς αρθρογράφους και ερευνητές τονίζεται η αναγκαιότητα μετεξέλιξης των εκπαιδευτικών οργανισμών σε Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής. Ο Senge (1990) πρότεινε τον «μαθησιακό οργανισμό» (learning organization) ως ένα μοντέλο για την ενδυνάμωση της ικανότητας ενός οργανισμού για μάθηση. Υποστήριξε πως ένας τέτοιος οργανισμός έχει τη δυνατότητα τόσο ενεργητικής – δημιουργικής μάθησης όσο και παθητικής – προσαρμοστικής, που δημιουργούν και οι δυο εξίσου ανταγωνιστικό πλεονέκτημα.

Ο Garvin (1998) ορίζει τις ακόλουθες πέντε δραστηριότητες στις οποίες ένας οργανισμός θα πρέπει να αποκτήσει δεξιότητες: συστηματική επίλυση προβλημάτων, πειραματισμός με νέες προσεγγίσεις, μάθηση από τις δικές του εμπειρίες αλλά και από την ιστορία του, μάθηση από τις εμπειρίες και τις άριστες πρακτικές (“best practices”) των άλλων, μεταφορά γνώσης γρήγορα και αποτελεσματικά σε όλα τα τμήματα του οργανισμού.

Οι Leithwood et al. (1995) προσδιορίζουν τον οργανισμό που μαθαίνει (“learning organization”) ως μια ομάδα ανθρώπων που έχουν κοινούς σκοπούς (όπως και ατομικούς) και συλλογική δέσμευση να αναθεωρούν τακτικά αυτούς τους σκοπούς για να τους τροποποιούν, όταν αυτό χρειάζεται, και να αναπτύσσουν συνεχώς πιο αποτελεσματικούς και

ικανοποιητικούς τρόπους πλήρωσης των σκοπών τους. Ο Noe (1999) υπογραμμίζει τα ουσιώδη χαρακτηριστικά των οργανισμών που μαθαίνουν, που είναι τα ακόλουθα:

- Συνεχής μάθηση: θεώρηση του οργανισμού από το προσωπικό ως μέσο για την απόκτηση και δημιουργία νέας γνώσης.
- Μοίρασμα γνώσης: συστηματοποίηση στρατηγικών για μοίρασμα γνώσης.
- Κριτική σκέψη: ανάπτυξη νέων μεθόδων παραγωγής.
- Ευελιξία και ενθάρρυνση από τις εμπειρίες: ελευθερία για ανάληψη ρίσκου και εφαρμογή καινοτομιών.
- Στήριξη στο προσωπικό: παροχή κατάλληλου περιβάλλοντος για αυτό-ανάπτυξή του ("self-development") προσωπικού.

Καθίσταται, επομένως, σαφές ότι η μάθηση που εφαρμόζεται στους οργανισμούς επικεντρώνεται στις μαθησιακές ιδιότητες των ομάδων, και όχι στο άτομο. Σύμφωνα λοιπόν με τους προηγούμενους ορισμούς, "Μαθησιακός Οργανισμός" (Learning Organisation) είναι η οργανισμός που με το συνεχή μετασχηματισμό των εμπειριών σε γνώση και το συνεχή πειραματισμό μαθαίνει διαρκώς και δημιουργεί νέα γνώση, αναπτύσσει νοητικά μοντέλα μεταξύ των ανθρώπων, έτσι ώστε να προβαίνει σε συνεχείς βελτιωτικές αλλαγές, που προωθούν την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά της. Πιο πρακτικά, ο οργανισμός που μαθαίνει", χαρακτηρίζεται από:

- Ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας,
- Δέσμευση σε κοινό όραμα και στόχους, ικανό να κινητοποιήσει τα άτομα
- Καλλιέργεια συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος,
- Καλλιέργεια ευελιξίας και προσαρμοστικότητας,
- Καταμερισμό ευθυνών σε όλο το φάσμα του προσωπικού
- Μετακύλιση εταιρικού ήθους και αξιών στα μέλη του
- Αδιάλειπτη αξιολόγηση και επανατροφοδότηση
- Ενθάρρυνση διαλόγου και ελεύθερης διακίνησης ιδεών
- Αξιοποίηση εμπειριών, επιστημονικής γνώσης και δεξιοτήτων μελών του

Η πολιτεία θεσμοθετεί και τα Στελέχη της Εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί εμπλεκόμενοι ενεργητικά και βιωματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία αξιοποιούν τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και τις Καλές Πρακτικές. Μέσα από το μετασχηματισμό των εμπειριών και το συνεχή πειραματισμό οι σχολικές μονάδες μετεξελισσόμενες σε Οργανισμούς και Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής μαθαίνουν διαρκώς και δημιουργούν νέα γνώση, αναπτύσσουν νοητικά μοντέλα και επιχειρούν συνεχείς βελτιωτικές αλλαγές, Με αυτή την συνεχή διαδικασία, την ώσμωση και την ανταλλαγή ιδεών αναπτύσσονται Καλές Πρακτικές, αξιολογούνται και βελτιώνονται διαρκώς μέσα από συνεργασίες των εκπαιδευτικών και των Σχολικών Μονάδων. Μόνο έτσι θα πορευόμαστε προς τον επιθυμητό προσανατολισμό, την Ποιότητα στην Εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Friend, M., & Cook, L. (2012). Interactions: Collaboration skills for school professionals (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Fullan, M. (2001). The New Meaning of Educational Change. 3rd ed. New York: Teachers College Press

Fullan, M. (2002). The Change Leader. Educational Leadership, 59(8), 16-21.

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). New York: Teachers College Press

Hargreaves, D. (2003). Education epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks. London: Demos.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). The fourth way: The inspiring future for educational change. Thousand Oaks, California: Corwin.

Ιωακειμίδου, Β. & Λιοναράκης, Α. (2017). Η διασφάλιση και διαρκής βελτίωση της ποιότητας στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(2), 124-139.

Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Α.Μ., Παπαδημητρίου, Σ., και Ιωακειμίδου, Β. (2020). Διακήρυξη για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εκπαίδευση, ενεργός πολίτης και δημοκρατικές αξίες. Στο *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* Volume 16 (1) doi.org/10.12681/jode.23741

Μάιπας, Σ. (2019). Αναζητώντας την καινοτομία στην σχολική εκπαίδευση και η περιβαλλοντική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της STEAM.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Σ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 15, σ. 195-209.

Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Τ., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Καραγιάννη, Ε. (2020). Κοινότητες Πρακτικής και Κοινότητες Μάθησης. Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασικές αρχές και εφαρμογές. Στο *Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (ΜΟΟC): «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης από απόσταση»*. https://drive.google.com/file/d/1AjDBgbUhmX4kzHrcENF_X1oqie7VGSLb/view

Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση- Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές – Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 13, σ. 10-32.

Πασιάς, Γ. (2012). Η «ποιότητα», η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών. Στο Τριλιανός, Α., Κουτρομάνος, Γ., Αλεξόπουλος, Ν. *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Οικονόμου, Α. (2024). Σχολική ηγεσία και καινοτομίες. Ποιος ο ρόλος των διευθυντών στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών σε μια σχολική μονάδα.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2011). Ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης στην εφαρμογή καινοτομικών παρεμβάσεων: μια διοικητική προσέγγιση, στο Μάρκου, Γ. (επιμ.), 115 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη, Αθήνα. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ. 124-136.

Ράπτης, Ν. (2022). Διαστάσεις Εκπαιδευτικού Management. Αθήνα: Γκόνης.

Ράπτης, Ν. & Ψαράς, Χ. (2015). Η Συνεργατική Ηγεσία στην Εκπαίδευση: Ο Ρόλος της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων. Αθήνα: Διάδραση.

Σκιτζή, Α. (2023). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη στην εισαγωγή καινοτομίας και αλλαγής στο σύγχρονο Σχολείο.

Τσάκαλου Χ. (2023). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα από στελέχη εκπαίδευσης: Η συμβολή του διευθυντή. Κείμενα Παιδείας, (5), 59–67. https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.31652

Γούπος, Θ. (2025). Ποιότητα, Καινοτομίες και Καλές Πρακτικές: Οι Προκλήσεις στην σύγχρονη Εκπαίδευση. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση,* 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Η δημιουργική γραφή και η ψηφιακή αφήγηση στην Προσχολική Εκπαίδευση, μέσα από τη δημιουργία ψηφιακού πολυτροπικού κειμένου

Αγγελοπούλου Έλενα
Εκπαιδευτικός Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΕ 60)
MEd Επιστημών Αγωγής Παν/μίου Δυτικής Αττικής
e.aggelopoulou2016@gmail.com

Περίληψη
Η παρούσα εργασία διερευνά τις δυνατότητες συνδυασμού της δημιουργικής γραφής και της ψηφιακής αφήγησης στην Προσχολική Εκπαίδευση, μέσω της παραγωγής ενός ψηφιακού πολυτροπικού παραμυθιού από τους/τις μαθητές/τριες του 2/θ Ολοήμερου 1ου Νηπιαγωγείου Κηφισιάς, κατά το σχολικό έτος 2024-25. Βασισμένη στις θεωρίες του εποικοδομισμού και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, η εργασία παρουσιάζει τη μεθοδολογία σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος, τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν, και τα παιδαγωγικά οφέλη που προέκυψαν, εστιάζοντας στη δημιουργία του ψηφιακού παραμυθιού «Η βελανιδιά». Τονίζεται η σημασία της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη και η ανάπτυξη μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, μέσω βιωματικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργική γραφή, ψηφιακή αφήγηση, ΤΠΕ, νηπιαγωγείο, πολυτροπικά κείμενα

Εισαγωγή

Η ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί πλέον βασικό άξονα σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Στην Προσχολική Εκπαίδευση, η πρόκληση έγκειται στη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης που θα συνδυάζουν τη φυσική τάση των παιδιών για δημιουργία με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (Papert, 1980). Η δημιουργική γραφή και η ψηφιακή αφήγηση προσφέρουν ένα ιδανικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και του ψηφιακού εγγραμματισμού των μικρών μαθητών/τριών. Η εργασία αυτή εστιάζει στο ψηφιακό έργο «Η βελανιδιά», προϊόν συλλογικής δημιουργίας παιδιών 4-6 ετών, μέσα από μια οργανωμένη παιδαγωγική παρέμβαση.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Εννοιολόγηση του όρου: «Δημιουργική Γραφή»

Ο όρος «Δημιουργική Γραφή» δεν έχει έναν ξεκάθαρο και κοινώς αποδεκτό ορισμό, καθώς άλλοτε αναφέρεται αποκλειστικά στη λογοτεχνική παραγωγή και άλλοτε περιλαμβάνει τη συγγραφή πρωτότυπων κειμένων διαφόρων τύπων, όχι απαραίτητα λογοτεχνικών (Strassman & D'Amore, 2002). Επειδή σχετίζεται άμεσα με την έννοια της δημιουργικότητας, δύσκολα μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια, γι' αυτό συνήθως προσεγγίζεται μέσα από γενικούς, συνοπτικούς και περιγραφικούς όρους (Καρακίτσιος, 2012).

Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις, κυριαρχούν δύο βασικές αντιλήψεις: Α) Η Δημιουργική Γραφή θεωρείται ταυτόσημη με τη συγγραφή λογοτεχνικών έργων και εστιάζει στην πρωτοτυπία και τη φαντασία (Ramet, 2007). Β) Από την άλλη, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι κάθε μορφή γραπτού λόγου είναι εκ φύσεως δημιουργική, επομένως ο όρος «δημιουργική γραφή» είναι κάπως περιττός ή πλεοναστικός (Σουλιώτης, 2012). Παρόμοια άποψη εκφράζει και ο McVey (2008), σημειώνοντας ότι κάθε μορφή γραφής εμπεριέχει δημιουργικότητα, αφού βασίζεται στη γλώσσα, την εμπειρία, τη γνώση και τις προσωπικές ιδέες του συγγραφέα, που προσπαθεί να δημιουργήσει κάτι νέο.

Η Δημιουργική Γραφή αφορά την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων πάνω σε ένα θέμα, με ελεύθερη χρήση της φαντασίας. Βασίζεται στην πρωτοτυπία και τη δημιουργική σύλληψη και όχι στη στεγνή αναπαραγωγή ή την αυστηρή δομή (Brookes & Marshall, 2004). Περιλαμβάνει δύο βασικές διαστάσεις: τη διαδικασία της δημιουργικής παραγωγής γραπτού λόγου και τη συνειδητή, κριτική σκέψη γύρω από αυτή τη διαδικασία και τα αποτελέσματά της (Κωτόπουλος, 2012).

Η Δημιουργική Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση

Η Δημιουργική Γραφή, ως σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική, στοχεύει στην ανάπτυξη της εκφραστικότητας και της δημιουργικότητας των μαθητών, μέσα από ευχάριστες και παιγνιώδεις δραστηριότητες. Αντί για αυστηρούς κανόνες και αξιολογικά πλαίσια, δίνεται έμφαση στη βιωματική μάθηση, όπου οι μαθητές πειραματίζονται με τη γλώσσα, δημιουργούν νέα κείμενα και ανακαλύπτουν τις εκφραστικές της δυνατότητες (Hauf & Andrews, 2002).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ενισχύονται γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως η φαντασία, η πρωτοτυπία, η επίλυση προβλημάτων και η προσωπική έκφραση. Οι δραστηριότητες είναι ανοικτού τύπου, δίνοντας χώρο σε πολλαπλές λύσεις και ατομικές ερμηνείες, στοχεύοντας όχι μόνο στην καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης αλλά και στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, της αυτοπεποίθησης και της φαντασίας των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2000). Μέσα από αυθόρμητες αφηγήσεις, θεατρικό παιχνίδι και παραγωγή πρωτότυπων ιστοριών, τα παιδιά αναπτύσσουν αφηγηματικές δεξιότητες και αντιλαμβάνονται τη δύναμη του γραπτού και του προφορικού λόγου.

Ψηφιακή Αφήγηση και Εκπαίδευση

Η **ψηφιακή αφήγηση** είναι μια σύγχρονη μορφή της παραδοσιακής αφήγησης που ενσωματώνει πολυμέσα και τεχνολογικά εργαλεία, προσφέροντας δυνατότητες διαμοιρασμού και δημόσιου διαλόγου. Στην εκπαίδευση, αξιοποιείται ως καινοτόμος διδακτική προσέγγιση, προάγοντας τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της μάθησης, την επικοινωνία, τη συνεργασία, την οικοδόμηση γνώσης και τον αναστοχασμό. Η ψηφιακή αφήγηση προάγει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και υποστηρίζει τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης.

Τα οφέλη για τους μαθητές είναι πολύπλευρα: ανάπτυξη αφηγηματικού λόγου, ψυχαγωγία, κοινωνικοποίηση, καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας, παρουσίασης και πολυγραμματισμού, καθώς και εξοικείωση με την τεχνολογία. Η τεχνολογία ενισχύει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την οργάνωση σκέψης των παιδιών.

Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να δημιουργηθούν τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τα παιδιά. Στη δεύτερη περίπτωση, ιδιαίτερα όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν τα

επτά στοιχεία του CDS για το σχεδιασμό, τη δημιουργία και παρουσίαση των ψηφιακών τους ιστοριών, ενισχύονται ως προς ένα σύνολο δεξιοτήτων γραμματισμού, (Robin 2006:5).

Σύμφωνα με τον Robin (2008), η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα σύγχρονο παιδαγωγικό εργαλείο, όπου οι μαθητές/τριες συνδυάζουν γραπτό λόγο, προφορικό λόγο, εικόνα, ήχο και βίντεο για να δημιουργήσουν προσωπικές ή συλλογικές ιστορίες. Ιδιαίτερα στην Προσχολική Εκπαίδευση, η ψηφιακή αφήγηση παρέχει ένα ισχυρό κίνητρο για ενεργό μάθηση και προσφέρει ευκαιρίες για αυθεντική επικοινωνία και έκφραση.

Δημιουργική γραφή και ψηφιακή αφήγηση

Η ψηφιακή αφήγηση και η δημιουργική γραφή είναι δύο διακριτά πεδία, ωστόσο συναντώνται σε ένα κοινό στοιχείο: την ιστορία. Αν και συχνά δίνεται έμφαση στα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην ψηφιακή αφήγηση, το περιεχόμενο και ιδιαίτερα η επιλογή του θέματος και η συγγραφή του σεναρίου είναι καθοριστικοί παράγοντες για την επιτυχία μιας ψηφιακής ιστορίας (Robin, 2007). Όπως επισημαίνει και ο Robin (2008:4), η ουσία της ψηφιακής αφήγησης έγκειται στο γεγονός ότι οι χρήστες των υπολογιστών μπορούν να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες, ακολουθώντας κλασικά βήματα όπως η επιλογή του θέματος, η έρευνα, η συγγραφή και η διαμόρφωση μιας ενδιαφέρουσας αφήγησης. Ο Ohler (2008:14) υπογραμμίζει επίσης τη σημασία της ιστορίας, σημειώνοντας ότι χωρίς ένα καλό αφήγημα, η χρήση της τεχνολογίας όχι μόνο δεν βοηθά, αλλά κάνει ακόμα πιο αισθητή την απουσία του.

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στη δημιουργική γραφή και την ψηφιακή αφήγηση. Η πρώτη αποτελεί βασικό συστατικό της δεύτερης, καθώς τα παιδιά, μέσα από τη δημιουργία του σεναρίου της ψηφιακής ιστορίας, παύουν να είναι απλοί αποδέκτες και μετατρέπονται σε δημιουργοί, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και εκφράζοντας τις προσωπικές τους σκέψεις, συναισθήματα και ιδέες (Ohler, 2006). Ταυτόχρονα, έρευνες δείχνουν ότι η τεχνολογία προσφέρει επιπλέον πλεονεκτήματα στη δημιουργική γραφή, καθώς ενισχύει την ποιότητα των παραγόμενων ιστοριών και διευρύνει τη μαθησιακή εμπειρία πέρα από τα όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας (Jakes & Brennan, 2005).

1.4 Πολυτροπικότητα και Μάθηση

Η έννοια της πολυτροπικότητας, όπως διατυπώνεται από τον Kress (2010), αναφέρεται στη χρήση διαφορετικών τρόπων σημείωσης και αναπαράστασης της πληροφορίας σε ένα ενιαίο επικοινωνιακό σύνολο. Αυτοί οι τρόποι περιλαμβάνουν τη λεκτική (γραπτό ή προφορικό λόγο), την οπτική (εικόνες, χρώματα, διαρρύθμιση), την ακουστική (ήχοι, μουσική, φωνή) και την κιναισθητική διάσταση (σωματική έκφραση, κίνηση). Τα πολυτροπικά κείμενα επομένως δεν περιορίζονται μόνο στο γραπτό λόγο, αλλά συνθέτουν μια εμπλουτισμένη εμπειρία επικοινωνίας και έκφρασης.

Στο προσχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η πολυτροπικότητα λειτουργεί ενισχυτικά στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να συμμετάσχουν ενεργά, ανεξάρτητα από τις γλωσσικές ή γνωστικές τους ικανότητες. Μέσω της χρήσης ποικίλων τρόπων έκφρασης, η διδασκαλία γίνεται πιο συμπεριληπτική και ανταποκρίνεται στις πολλαπλές μορφές νοημοσύνης και στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των παιδιών. Η πολυτροπική προσέγγιση ενισχύει την αυθεντική εμπλοκή, τη δημιουργικότητα και τη συνεργατική μάθηση, ενώ παράλληλα ενδυναμώνει την προσωπική φωνή του κάθε παιδιού.

Η ψηφιακή αφήγηση, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της πολυτροπικότητας στη μάθηση. Σύμφωνα με τη Σεραφείμ (2010), η διαδικασία δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας στην προσχολική ηλικία περιλαμβάνει οργανωμένα και παιδαγωγικά στοχευμένα βήματα.

Αρχικά, τα παιδιά (με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού) επιλέγουν ένα θέμα και δημιουργούν το σενάριο της ιστορίας. Στη συνέχεια σχεδιάζουν το **storyboard (ιστ οριοπίνακας)**, δηλαδή έναν οπτικό σχεδιασμό των σκηνών, όπου αποτυπώνονται βασικές εικόνες και περιεχόμενο. Έπειτα επιλέγονται τα κατάλληλα πολυμέσα: εικόνες, ήχοι, μουσική, αφήγηση, ακόμα και βίντεο ή κινήσεις, τα οποία θα υποστηρίξουν και θα ενισχύσουν την ιστορία. Το τελικό βήμα είναι η υλοποίηση της αφήγησης σε ένα ψηφιακό εργαλείο (όπως ένα πρόγραμμα ή μια εφαρμογή ψηφιακής δημιουργίας) και η παρουσίασή της – είτε σε άλλα παιδιά, είτε σε γονείς, είτε στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον.

Συνοψίζοντας, η πολυτροπικότητα δεν αποτελεί απλώς ένα διδακτικό μέσο, αλλά έναν τρόπο κατανόησης και οικοδόμησης της γνώσης, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου παιδαγωγικού πλαισίου. Ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση, όπου η έκφραση μέσα από πολλαπλές μορφές είναι φυσική για τα παιδιά, η αξιοποίηση της πολυτροπικής αφήγησης μετατρέπει τη μάθηση σε μια δυναμική, πολυαισθητηριακή και συμμετοχική εμπειρία.

1.5 Θεωρητικές Προσεγγίσεις πίσω από τις ψηφιακές αφηγήσεις

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης βασίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες που δίνουν έμφαση στη δραστήρια συμμετοχή του παιδιού, στη συνεργασία και στην αυθεντική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Μία από τις πιο σημαντικές θεωρίες που θεμελιώνουν τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης είναι η **εποικοδομιστική προσέγγιση** στη μάθηση, όπως διατυπώθηκε από τον Vygotsky (1978). Σύμφωνα με τον Vygotsky, η μάθηση δεν είναι απλώς η μετάδοση γνώσεων από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή, αλλά μια δυναμική και κοινωνικά διαμεσολαβούμενη διαδικασία. Το παιδί οικοδομεί τη γνώση του μέσα από τη **συμμετοχή σε ουσιαστικές και νοηματοδοτημένες δραστηριότητες**, σε συνεργασία με άλλους – είτε πρόκειται για ενήλικες είτε για συνομηλίκους – εντός του πλαισίου της **Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ZPD)**. Η ψηφιακή αφήγηση, ως συλλογική και δημιουργική διαδικασία, ανταποκρίνεται ιδανικά σε αυτή την προσέγγιση, καθώς ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή του παιδιού, την εξερεύνηση και την έκφραση προσωπικών βιωμάτων.

Παράλληλα, η θεωρία της **Ομαδοσυνεργατικής Μάθησης**, όπως αναπτύχθηκε από τους Johnson & Johnson (1999), παρέχει ένα επιπλέον θεωρητικό πλαίσιο που ενισχύει την αποτελεσματικότητα της χρήσης των ψηφιακών αφηγήσεων στην εκπαίδευση. Η συνεργατική μάθηση προωθεί την από κοινού επίτευξη στόχων μέσα σε μικρές ομάδες, δίνοντας έμφαση στην **αλληλεξάρτηση**, τη **διαπροσωπική επικοινωνία**, την **κοινωνική υποστήριξη** και την **ατομική και συλλογική υπευθυνότητα**. Η δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας αποτελεί μία δραστηριότητα που ενσωματώνει όλα τα παραπάνω, καθώς τα παιδιά εργάζονται μαζί για να διαμορφώσουν το σενάριο, να επιλέξουν μέσα, να αναπτύξουν τους χαρακτήρες, να εκφράσουν συναισθήματα και ιδέες και τελικά να παράγουν ένα κοινό δημιουργικό αποτέλεσμα.

Επιπλέον, η φύση των ψηφιακών αφηγήσεων υποστηρίζει τη **διαφοροποιημένη διδασκαλία**, καθώς τα παιδιά μπορούν να συμμετάσχουν με βάση τα ενδιαφέροντα, τα

δυνατά τους σημεία και το προσωπικό τους στυλ μάθησης -είτε μέσα από το γράψιμο, είτε μέσα από τη ζωγραφική, την εκφώνηση, τη χρήση ήχου, την επιλογή εικόνων ή τη χρήση εργαλείων ΤΠΕ. Η δημιουργικότητα και η συνεργατικότητα που εμπεριέχει αυτή η διαδικασία ενισχύουν την **κριτική σκέψη**, την **επικοινωνία**, την **επίλυση προβλημάτων** και την **αυτορρύθμιση της μάθησης** -δεξιότητες κλειδιά για τον 21ο αιώνα.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο του παρόντος σχεδίου εργασίας βασίστηκε σε μια σταδιακή, βιωματική και παιδοκεντρική διαδικασία, η οποία ενίσχυσε τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και τη σταδιακή ανάπτυξη ψηφιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Τα βασικά στάδια της υλοποίησης ήταν τα εξής:

Εισαγωγή και εξοικείωση με βασικές έννοιες

Η διαδικασία ξεκίνησε με δραστηριότητες εισαγωγικού χαρακτήρα, μέσα από τις οποίες τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τις έννοιες της αφήγησης και της δημιουργικής γραφής. Μέσα από στοχευμένες **συζητήσεις στην ολομέλεια**, **αναγνώσεις παραμυθιών**, **προφορικές αφηγήσεις** και **δημιουργικές ερωτήσεις**, ενθαρρύνθηκε η έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων και καλλιεργήθηκε το αφηγηματικό τους ενδιαφέρον. Η φαντασία και η προσωπική εμπλοκή αποτέλεσαν βασικά στοιχεία αυτής της φάσης.

2.2. Ανάπτυξη βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων

Σε επόμενο στάδιο, τα παιδιά μυήθηκαν στη χρήση απλών, φιλικών προς την ηλικία τους ψηφιακών εργαλείων, προκειμένου να αποκτήσουν τις αναγκαίες δεξιότητες για τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν:

- **Απλός κειμενογράφος** για την πληκτρολόγηση σύντομων προτάσεων ή λέξεων, δίνοντας έμφαση στη σχέση φωνήματος-γράμματος και στην αρχική γλωσσική καλλιέργεια.
- **Χρήση του διαδικτύου**, πάντα υπό την καθοδήγηση και επίβλεψη της εκπαιδευτικού, για την **αναζήτηση πληροφοριών** σχετικών με το θέμα της ιστορίας. Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με **κατάλληλες για την ηλικία τους μηχανές αναζήτησης** ή επιλεγμένους ιστότοπους, μαθαίνοντας πώς να εντοπίζουν εικόνες, πληροφορίες και ιδέες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την εικονογράφηση ή τον εμπλουτισμό του σεναρίου. Η δραστηριότητα αυτή ενίσχυσε την **κριτική σκέψη** και την **τεχνολογική ετοιμότητα** των παιδιών, προάγοντας την πρώτη επαφή με τη **δεξιότητα της ψηφιακής πληροφόρησης**.
- **Book Creator**, ένα εύχρηστο εργαλείο δημιουργίας ψηφιακών βιβλίων, που επέτρεψε στα παιδιά να συνδυάσουν κείμενο, εικόνα και ήχο με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο.
- **ChatterPix**, εφαρμογή με την οποία τα παιδιά μπορούσαν να ηχογραφήσουν τη φωνή τους και να την "δώσουν" σε εικόνες-χαρακτήρες, ενισχύοντας έτσι την προφορική αφήγηση με τεχνολογικά μέσα.

Συνεργατική συγγραφή και εικονογράφηση

Αφού τα παιδιά είχαν αποκτήσει τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες, οργανώθηκαν σε μικρές ομάδες και εργάστηκαν συλλογικά για τη δημιουργία της δικής τους πρωτότυπης ιστορίας. Η διαδικασία περιλάμβανε τη **συλλογική συγγραφή του σεναρίου**, την επιλογή της κατάλληλης **εικονογράφησης** των σκηνών και τη λήψη αποφάσεων μέσα από συζήτηση και

διαμοιρασμό ρόλων. Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση ενίσχυσε τις δεξιότητες επικοινωνίας, σεβασμού στη διαφορετική άποψη και συνυπευθυνότητας.

Ψηφιακή σύνθεση και δημιουργία πολυμεσικού βιβλίου

Στην τέταρτη φάση, το υλικό που δημιουργήθηκε (κείμενα, εικόνες, ηχογραφήσεις) συνδυάστηκε ψηφιακά με τη χρήση του **Book Creator**, ώστε να προκύψει ένα ολοκληρωμένο ψηφιακό βιβλίο με πολυμεσικά χαρακτηριστικά. Το τελικό αποτέλεσμα περιλάμβανε γραπτό και προφορικό λόγο, εικόνες και ήχο, προσφέροντας μια **πολυτροπική εμπειρία ανάγνωσης**. Η τεχνολογία λειτουργούσε ως μέσο έκφρασης και όχι ως αυτοσκοπός.

Αξιολόγηση και αναστοχασμός της εμπειρίας

Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με δραστηριότητες **αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού**, όπου τα παιδιά είχαν την ευκαιρία, με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού, να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους, να αναστοχαστούν πάνω στη συνεργασία και τη δημιουργία και να αξιολογήσουν τη συμμετοχή και την προσπάθειά τους. Η αξιολόγηση δόθηκε με μορφή παιχνιδιού, συζήτησης ή μέσω απλών εργαλείων όπως πίνακες αυτοαξιολόγησης με εικονίδια και εκφράσεις προσώπων (smileys), κατάλληλα προσαρμοσμένα για την προσχολική ηλικία.

Παρουσίαση του Σχεδίου Δράσης (project): «Η βελανιδιά»

Το παραμύθι «Η βελανιδιά» αφηγείται την ιστορία μιας γέρικης βελανιδιάς που αποτελεί το «σπίτι» πολλών ζώων και πουλιών του δάσους. Ώσπου μια μέρα εμφανίζεται ένας απρόσμενος επισκέπτης (μία πυγολαμπίδα), που τους ζητά βοήθεια... Είναι όλοι πρόθυμοι να βοηθήσουν; Και τι θα γίνει τελικά;».

Η παραπάνω ιστορία προέκυψε από ιδέες και εμπειρίες των παιδιών. Η αφήγηση ηχογραφήθηκε από τα ίδια τα παιδιά, ενώ η εικονογράφηση έγινε με επιλογή εικόνων από το διαδίκτυο, με βάση τα κριτήρια που έθεσαν οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες. Το τελικό προϊόν ήταν ένα διαδραστικό e-book, διαθέσιμο για κοινή χρήση μέσω της σχολικής ιστοσελίδας. Επίσης έγινε και παρουσίασή του στο όμορο 1ο Δημοτικό Σχολείο Κηφισιάς.

Εικόνα 1. Εξώφυλλο ψηφιακού βιβλίου «Η βελανιδιά»

Τίτλος και βασικά στοιχεία σχεδίου εργασίας (project)

Τίτλος: Δημιουργία Ψηφιακού Βιβλίου.

Τάξη που απευθύνεται: Νηπιαγωγείο (νήπια-προνήπια)

Δημιουργός/οί: Αγγελοπούλου Έλενα, Νηπιαγωγός - Μαθητές/τριες 1ου ΝΓ Κηφισιάς

Εμπλεκόμενα Θεματικά Πεδία/ Θεματικές Ενότητες

- Θεματικό πεδίο: Α Παιδί και Επικοινωνία
- Θεματική ενότητα: ΤΠΕ/Γλώσσα

Προαπαιτούμενες γνώσεις/δεξιότητες/στάσεις των μαθητών

Για την υλοποίηση του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας τα παιδιά έπρεπε να έχουν κατανοήσει τη διαδικασία δημιουργίας έντυπων ιστοριών καθώς και να μπορούν να αναγνωρίζουν τα βασικά μέρη μιας ιστορίας (αρχή, μέση, τέλος).

Επίσης, θα έπρεπε να έχουν κατακτήσει στοιχειώδεις γνώσεις χειρισμού ψηφιακών μέσων (Η/Υ, έξυπνα κινητά, κ.α.).

Διάρκεια του project

Το συγκεκριμένο project υλοποιήθηκε σε διάστημα 8 εβδομάδων, το τρίτο τρίμηνο του Σχολικού Έτους 2024-2025.

Εναλλακτικές ιδέες και αντιλήψεις των μαθητών

Οι πιθανές εναλλακτικές ή πρότερες ιδέες των μαθητών/τριών για τις ψηφιακές αφηγήσεις ταξινομήθηκαν στις παρακάτω κατηγορίες, με βάση των ερωτημάτων των ίδιων των παιδιών:

- **Η αφήγηση γίνεται μόνο με λόγια ή βιβλία:**

Πολλά παιδιά ενδέχεται να θεωρούν ότι οι ιστορίες λέγονται αποκλειστικά προφορικά από κάποιον ενήλικα ή διαβάζονται από ένα τυπωμένο βιβλίο. Η ιδέα της **ψηφιακής αφήγησης**, όπου η ιστορία «ζωντανεύει» με ήχους, εικόνες, κίνηση και συμμετοχή των ίδιων, μπορεί να είναι άγνωστη ή εντελώς νέα.

- **Η τεχνολογία είναι μόνο για παιχνίδι ή θέαση:**

Πολλά νήπια συσχετίζουν τα ψηφιακά μέσα (π.χ. tablet, υπολογιστές, κινητά) κυρίως με παθητικές δραστηριότητες όπως η παρακολούθηση βίντεο ή το παιχνίδι. Μπορεί να μη συνειδητοποιούν ότι μπορούν να **δημιουργήσουν** κάτι δικό τους με αυτά τα μέσα, πόσο μάλλον μια ιστορία.

- **Η δημιουργία ιστορίας είναι δουλειά των "μεγάλων":**

Κάποια παιδιά ίσως πιστεύουν ότι μόνο οι ενήλικες ή οι «συγγραφείς» μπορούν να φτιάξουν ιστορίες ή βιβλία. Η έννοια της **συγγραφής και της δημιουργικής παραγωγής από τα ίδια τα παιδιά** συχνά χρειάζεται ενίσχυση και καλλιέργεια μέσα από βιωματική εμπειρία.

- **Η φωνή και οι εικόνες δεν έχουν "δύναμη" χωρίς το γραπτό λόγο:**

Μερικά παιδιά μπορεί να υποτιμούν την αξία της φωνής τους, της εικόνας που δημιούργησαν ή της προσωπικής τους έκφρασης, θεωρώντας ότι «ιστορία» σημαίνει αποκλειστικά λέξεις γραμμένες στο χαρτί. Η ψηφιακή αφήγηση, ως πολυτροπική διαδικασία, τους αποκαλύπτει ότι η **προφορική αφήγηση**, η **εικόνα** και ο **ήχος** είναι εξίσου έγκυροι και δημιουργικοί τρόποι έκφρασης.

- **Η συνεργασία δεν συνδέεται απαραίτητα με τη δημιουργία:**

Πολλά παιδιά δεν έχουν βιώσει τη συγγραφή ή αφήγηση ως **ομαδική δραστηριότητα**. Ενδέχεται να πιστεύουν ότι η δημιουργία ιστορίας είναι μια μοναχική διαδικασία. Η εμπλοκή σε ομαδοσυνεργατικές ψηφιακές αφηγήσεις μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τη **συλλογική δημιουργικότητα** και την ενσυναίσθηση.

- **Η τεχνολογία δεν συνδέεται με την έκφραση συναισθημάτων ή εμπειριών:**

Τα παιδιά μπορεί να αντιλαμβάνονται τα ψηφιακά εργαλεία ως κάτι αποστασιοποιημένο από τα συναισθήματά τους. Η ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση, όπου τα ίδια εκφράζουν **σκέψεις, συναισθήματα και εμπειρίες** με τη δική τους φωνή ή εικόνα, μπορεί να επαναπροσδιορίσει τη σχέση τους με την τεχνολογία.

Σκοπός ***του σχεδίου εργασίας***

Η επιδίωξη του παρόντος σχεδίου εργασίας είναι η ενίσχυση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, η καλλιέργεια συνεργατικού πνεύματος και η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού. Παράλληλα, επιδιώκεται τα παιδιά να εξοικειωθούν με τις διαδικασίες δημιουργίας ψηφιακού περιεχομένου μέσα από την παραγωγή ψηφιακών ιστοριών.

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (στόχοι) ***του σχεδίου εργασίας***

Γνώσεις στον τομέα των ΤΠΕ:

Να μπορούν να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν βασικούς τύπους ψηφιακού υλικού, όπως κείμενα, εικόνες και ήχους.

Γνώσεις στον τομέα της Γλώσσας:

Να κατανοούν τη δομή ενός αφηγηματικού κειμένου, αναγνωρίζοντας βασικά στοιχεία όπως το θέμα, την πλοκή, τους χαρακτήρες κ.ά.

Δεξιότητες στις ΤΠΕ:

Να είναι σε θέση να οργανώνουν και να αξιοποιούν πληροφορίες με σκοπό τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών, χρησιμοποιώντας κατάλληλο λογισμικό αφήγησης.

Δεξιότητες στη Γλώσσα:

Να συνθέτουν προφορικά ή γραπτά κείμενα με σαφή περιγραφή, δομημένη σε λογική σειρά και με συνέπεια στην αφήγηση.

Στάσεις απέναντι στις ΤΠΕ:

Να χρησιμοποιούν δημιουργικά τα ψηφιακά μέσα για να εκφράζουν ιδέες, συναισθήματα και προσωπικά βιώματα.

Στάσεις απέναντι στη Γλώσσα:

Να επιδιώκουν τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους μέσα από ποικίλες αφηγηματικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

Στάσεις και αξίες: **Μέσω της συνεργατικής παραγωγής** της ιστορίας να καλλιεργήσουν τη **συνεργασία**, τον **καταμερισμό ρόλων**, την **ευθύνη**, αλλά και την **αλληλοστήριξη** μεταξύ των μελών των ομάδων.

Μαθησιακό Περιβάλλον

Για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου απαιτήθηκε βασικός τεχνολογικός εξοπλισμός, όπως ηλεκτρονικός υπολογιστής ή, εναλλακτικά, ταμπλέτες. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν κινητά τηλέφωνα για τη λήψη φωτογραφιών ή την ηχογράφηση, καθώς και σαρωτές ή κατάλληλες εφαρμογές σκαναρίσματος.

Η εφαρμογή του παρόντος σχεδίου εργασίας δεν είχε ως προϋπόθεση εξειδικευμένα τεχνολογικά μέσα ή σύνθετο εξοπλισμό. Αντιθέτως, απαιτήθηκαν μόνο τα απολύτως αναγκαία εργαλεία, ώστε το σενάριο να μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς περιορισμούς που αφορούν σε υλικοτεχνικές υποδομές. Ο σχεδιασμός του project και οι δραστηριότητες που το πλαισίωσαν επικεντρώνονται στις δυνατότητες που προσφέρει το λογισμικό ψηφιακής αφήγησης και στον ρόλο του ως μέσο γνωστικής διαμεσολάβησης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού.

Υλικοτεχνική Υποδομή και Διδακτικό Υλικό

Ψηφιακό Εργαλείο: Λογισμικό Ψηφιακής Αφήγησης (Book creator)

Το λογισμικό ψηφιακής αφήγησης αποτελεί ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο που ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία και προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών τόσο για το εκπαιδευτικό

αντικείμενο όσο και για τις ΤΠΕ. Επιτρέπει τη δημιουργία προσωπικών ιστοριών με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, ενισχύοντας τη συνεργασία και ενθαρρύνοντας τον διαμοιρασμό της γνώσης.

Τα παιδιά μαθαίνουν να μοιράζονται τις αφηγήσεις τους, καθώς το λογισμικό παρέχει τη δυνατότητα δημοσίευσης και προβολής των έργων τους. Μέσα από την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν, αναπτύσσουν συναισθηματική νοημοσύνη, κοινωνικές δεξιότητες και αυτοπεποίθηση. Επιπλέον, το περιβάλλον του λογισμικού είναι διαδραστικό, φιλικό προς τον χρήστη και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μικρών ηλικιών, με καθαρές οδηγίες και ευνόητη πλοήγηση, όπως η εισαγωγή πολυμέσων (εικόνας, ήχου), η διαγραφή περιεχομένου κ.ά.

Η χρήση του λογισμικού προσφέρει στα παιδιά έναν αυθεντικό και ελκυστικό τρόπο μάθησης, ενισχύοντας τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και τις αφηγηματικές τους δεξιότητες. Παράλληλα, ενθαρρύνει την αναζήτηση πληροφοριών και την εμβάθυνση σε νέα γνωστικά πεδία. Μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών, τα παιδιά αναπτύσσουν ποικίλες μορφές γραμματισμού (τεχνολογικό, ψηφιακό, οπτικό) που θεωρούνται κρίσιμες δεξιότητες στον 21ο αιώνα.

Το λογισμικό ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλίας και την αυτορρύθμιση της μάθησης, αφού τα παιδιά συχνά εντοπίζουν και επιλύουν προβλήματα μόνα τους, αξιοποιώντας τις δυνατότητές του. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, ενισχύεται η αυτοαξιολόγηση, η εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους. Επίσης, προσφέρεται η δυνατότητα αποθήκευσης, εκτύπωσης ή παρουσίασης των έργων ως διαδραστικά βιβλία με κινούμενες σελίδες.

Τελικά, το λογισμικό αυτό δίνει μια προστιθέμενη αξία στη μαθησιακή διαδικασία και υποστηρίζει την ανάπτυξη πολλών και διαφορετικών δεξιοτήτων, όπως:

- **Ερευνητικών** (αναζήτηση και επιλογή σχετικών πληροφοριών),
- **Γλωσσικών** (καλλιέργεια γραπτού και προφορικού λόγου, κατανόηση του αφηγηματικού πλαισίου),
- **Οργανωτικών** (διαχείριση υλικού και χρόνου),
- **Τεχνολογικών** (χρήση και διαχείριση ψηφιακού περιεχομένου),
- **Παρουσίασης**, καθώς και
- **Δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων**.

Οργάνωση της Τάξης

Τα παιδιά εργάστηκαν και στην ολομέλεια της τάξης, και σε μικρές ομάδες 3-4 ατόμων, αξιοποιώντας τον Η/Υ, ή διάφορες φορητές ηλεκτρονικές συσκευές (tablets, smart phones). Η εκπαιδευτικός ήταν ο ενορχηστρωτής της μαθησιακής διαδικασίας καθοδηγώντας και υποστηρίζοντας την οικοδόμηση της νέας γνώσης από τα παιδιά.

ΦΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Περιγραφή μαθησιακών δραστηριοτήτων σχεδίου εργασίας

Α’ ΦΑΣΗ-ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ

Στην πρώτη αυτή φάση η εκπαιδευτικός επιδίωξε τη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος στην τάξη και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών. Για τον λόγο αυτό αξιοποίησε μια κούκλα, που είχε τη μορφή λούτρινης κουκουβάγιας -για να ξεκινήσει ένας διάλογος- δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες σχετικά με την παρουσία αυτής της κούκλας στην τάξη και τον σκοπό της επίσκεψής της. Πιο συγκεκριμένα

έγινε χρήση μιας βασικής τεχνικής διαλόγου, των ερωταποκρίσεων. Η τεχνική των ερωταποκρίσεων κινητοποιεί το ενδιαφέρον και διεγείρει την περιέργεια και την προσοχή των παιδιών. Μέσω της συζήτησης δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα συμμετοχής και επικοινωνίας. Άλλωστε το σενάριο βασίζεται σε κοινωνικοπολιτισμικές στρατηγικές, καθώς τα παιδιά καλούνται να δουλέψουν σε ομάδες και να συνεργαστούν για την επίτευξη ενός έργου, του ψηφιακού τους βιβλίου.

Ενδεικτικές ερωτήσεις για την κινητοποίηση των μαθητών/τριών

- Ποια λέτε να είναι η κούκλα που βλέπετε;
- Πού λέτε να ζει;
- Ποιοι άλλοι λέτε να ζουν μαζί της;
- Έχει μαζί της και μια φωτογραφία. Τι λέτε να συμβαίνει;
- Εμφανίζεται κάποιο πρόβλημα;
- Υπάρχει κάποια λύση στο πρόβλημα αυτό;
- Η ιστορία αυτή μπορεί να μπει σε ένα βιβλίο; Μόνο σε έντυπη μορφή; Μπορεί να γίνει και στον υπολογιστή;
- Πώς ονομάζεται αυτός ο τύπος βιβλίου;
- Ποιες είναι οι διαφορές της σε σχέση με τα βιβλία που έχουμε στη βιβλιοθήκη μας;
- Από τι στοιχεία αποτελείται μια ψηφιακή ιστορία; (ήχος, εικόνα, κείμενο κ.λπ.)

Μετά από τις παραπάνω ερωτήσεις προκλήθηκε συζήτηση με σκοπό την εξοικείωση των παιδιών με βασικές έννοιες που σχετίζονται με τις ψηφιακές ιστορίες, όπως: οι σελίδες, η ηχογράφηση, η χρήση εικόνων και ήχων, καθώς και η γενική δομή μιας αφήγησης.

Β΄ ΦΑΣΗ-ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Από τις παραπάνω απαντήσεις των παιδιών προέκυψαν διάφορα θέματα σχετικά με τη θεματολογία της ιστορίας, τα οποία και καταγράφτηκαν. Με την ενθάρρυνση της νηπιαγωγού τα παιδιά πρότειναν να χωριστούν σε ομάδες και να βρουν απαντήσεις στα ερωτήματά τους. Αξιοποιώντας τη διερευνητική μεθοδολογία συζήτησαν τους τρόπους, με τους οποίους θα αναζητήσουν πληροφορίες. Επειδή η συζήτηση και το ενδιαφέρον των παιδιών στράφηκαν γύρω από τη δημιουργία ενός ψηφιακού βιβλίου, γι' αυτό και όρισαν-αποφάσισαν ποιο υλικό θα πρέπει να συλλέξει και να προετοιμάσει η κάθε ομάδα. Ακόμα, τα μέλη της κάθε ομάδας ανέλαβαν ρόλους και έκαναν καταμερισμό των εργασιών που θα αναλάμβαναν. Έτσι, έγραψαν στον πίνακα με όποιον τρόπο μπορούσαν, τις εργασίες που είχαν αναλάβει, και άρχισαν να αναζητούν το υλικό τους. Ο υπεύθυνος επικοινωνίας της κάθε ομάδας παρουσίασε τις πληροφορίες που είχε η ομάδα του συλλέξει και τον τρόπο με τον οποίο θα εργαζόταν.

Γ΄ ΦΑΣΗ-ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ

Τα παιδιά μαζί με την εκπαιδευτικό κατέληξαν μέσα από τις παραπάνω διερευνήσεις τους, πως όπως και σε μια παραδοσιακή έντυπη ιστορία, έτσι και στην ψηφιακή ιστορία απαιτείται:

- η αρχική σύλληψη της ιδέας,
- η καταγραφή του σεναρίου,
- η εικονογράφηση,
- η ηχογράφηση

- και η ενσωμάτωση όλων των προαναφερθέντων στοιχείων στο λογισμικό (σκαναρισμένες ζωγραφιές, φωτογραφίες κ.ά.), συνοδευόμενη από την ηχογράφηση της αφήγησης.

Στη συνέχεια ακολούθησε η σ**υνεργατική δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας.** Έτσι, η κάθε ομάδα ανέλαβε και έναν διαφορετικό ρόλο στη διαδικασία παραγωγής της ψηφιακής αφήγησης:

- Η πρώτη ομάδα ανέλαβε να γράψει κάποια μικρά κείμενα της ιστορίας.
- Η δεύτερη ανέλαβε να ασχοληθεί με την επιλογή των εικόνων της ιστορίας.
- Η τρίτη είχε την ευθύνη της **ηχογράφησης της αφήγησης**.
- Η τέταρτη, με τη στήριξη του/της εκπαιδευτικού, **συνέθεσε την ψηφιακή ιστορία στο λογισμικό**.

Δ΄ ΦΑΣΗ-ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ

Στη φάση αυτή τα παιδιά σκέφτηκαν πως θα ήταν ωραίο να συνοδεύει το βιβλίο τους και ένα τραγούδι. Έτσι με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού έγραψαν τους στίχους του τραγουδιού στον κειμενογράφο. Στη συνέχεια με τη βοήθεια ενός προγράμματος AI (Τεχνητής Νοημοσύνης) δημιούργησαν και τη μελωδία που συνόδευε τους στίχους, και τέλος προσάρμοσαν το αρχείο ήχου πάνω στο οπισθόφυλλο του ψηφιακού τους βιβλίου.

Ε΄ ΦΑΣΗ-ΕΚΤΙΜΗΣΗ

Όταν ολοκληρώθηκε η παραπάνω διαδικασία, η ιστορία προβλήθηκε στην ολομέλεια και έγινε συζήτηση για το τελικό αποτέλεσμα, προσφέροντας χώρο για ανατροφοδότηση, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών.

Φύλλα αξιολόγησης

Τέλος, κατά την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας αξιοποιήθηκαν φύλλα εργασίας, τόσο για τη διαμορφωτική αξιολόγηση, όσο και για την αξιολόγηση του τελικού παραγόμενου project, καθώς και της μαθησιακής πορείας. Μέσω αυτής της διαδικασίας η εκπαιδευτικός αξιολόγησε την κατανόηση των παιδιών, ως προς τη βασική δομή της δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας, καθώς και το αν μπόρεσαν να εντάξουν -και σε ποιο βαθμό- τις βασικές λειτουργίες του λογισμικού ψηφιακής αφήγησης.

Τα παιδιά όσο και η εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια του υπό μελέτη θέματος κράτησαν φωτογραφικά στιγμιότυπα. Στην συνέχεια επέλεξαν αυτά που θεώρησαν ως τα πιο αντιπροσωπευτικά, και τα οποία αναπαριστούν τα βήματα που ακολουθήθηκαν καθόλη τη δράση.

Επεκτείνοντας τη δραστηριότητα και καλλιεργώντας μεταγνωστικές δεξιότητες, το κάθε παιδί ατομικά ανέλαβε να περιγράψει και να αφηγηθεί είτε στους γονείς τους ή είτε στους/στις συμμαθητές/τριες του στην άλλη τάξη, αυτά που έμαθε κατά τη διάρκεια υλοποίησης του συγκεκριμένου project στην τάξη.

4. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η υλοποίηση του σχεδίου εργασίας γύρω από τη **δημιουργία ψηφιακής αφήγησης στην προσχολική εκπαίδευση** απέδειξε πως τα παιδιά, ακόμη και σε τόσο μικρή ηλικία, είναι ικανά να συμμετέχουν ενεργά σε μια πολύπλοκη αλλά ταυτόχρονα απόλυτα δημιουργική διαδικασία που ενσωματώνει στοιχεία **συνεργασίας, τεχνολογίας, δημιουργικής έκφρασης και επικοινωνίας**.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση βασίστηκε σε παιδαγωγικές αρχές του **εποικοδομισμού** και της **ομαδοσυνεργατικής μάθησης**, ενισχύοντας την ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε

κάθε στάδιο της δημιουργίας του ψηφιακού τους έργου. Η χρήση της **κούκλας-κινήτρου** στην πρώτη φάση λειτούργησε ως γέφυρα προσέγγισης και εσωτερικής ενεργοποίησης των παιδιών, ενώ οι στοχευμένες ερωτήσεις ενίσχυσαν την **προφορική έκφραση**, τη **φαντασία** και τη **συλλογική σκέψη**.

Καθ' όλη τη διάρκεια του σχεδίου, τα παιδιά ανέπτυξαν βασικές **τεχνολογικές δεξιότητες**, χρησιμοποιώντας εργαλεία ψηφιακής αφήγησης με τρόπο βιωματικό και παιγνιώδη. Εξοικειώθηκαν με την έννοια του **πολυτροπικού λόγου** (συνδυασμός κειμένου, εικόνας, ήχου και αφήγησης), κατανοώντας πως οι ιστορίες μπορούν να εκφραστούν με πολλαπλά μέσα και μορφές.

Η **συνεργατική παραγωγή** της ιστορίας καλλιέργησε τη **συνεργασία**, τον **καταμερισμό ρόλων**, την **ευθύνη**, αλλά και την **αλληλοστήριξη** μεταξύ των μελών των ομάδων. Παράλληλα, η προσθήκη μουσικής μέσω εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) συνέβαλε στον **εμπλουτισμό του έργου**, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και διευρύνοντας την εμπειρία των παιδιών στη χρήση της τεχνολογίας ως μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης.

Η τελική **παρουσίαση της ψηφιακής ιστορίας** στην τάξη λειτούργησε ενθαρρυντικά για την **ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης** και της **αίσθησης επιτυχίας**. Μέσα από τη διαδικασία της **ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού**, τόσο ατομικά όσο και ομαδικά, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να επανεκτιμήσουν το έργο τους, να αναγνωρίσουν τη συμβολή τους και να ενισχύσουν τη **μεταγνωστική τους επίγνωση**.

Η ενσωμάτωση **φωτογραφικών στιγμιότυπων** και η τελική **αφήγηση της εμπειρίας** από τα ίδια τα παιδιά προς άλλους (γονείς, άλλες τάξεις) λειτούργησε ενδυναμωτικά, προσφέροντας ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο μάθησης όπου τα παιδιά λειτουργούν ως **δημιουργοί, αφηγητές και κοινωνοί της γνώσης**.

Ενδεικτικά παιδαγωγικά οφέλη που καταγράφηκαν:

- Ενίσχυση **γλωσσικής έκφρασης** (προφορικής και γραπτής)
- Ανάπτυξη **ψηφιακών δεξιοτήτων** με παιγνιώδη τρόπο
- Καλλιέργεια **δημιουργικότητας και φαντασίας**
- Εξοικείωση με την **έννοια της συνεργατικής παραγωγής περιεχομένου**
- Εμπέδωση της **βασικής δομής της αφήγησης** και των στοιχείων μιας ιστορίας
- Ανάπτυξη **μεταγνωστικών ικανοτήτων** μέσω της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού
- Ενίσχυση **κοινωνικών δεξιοτήτων** όπως η επικοινωνία, ο διάλογος και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα
- Καλλιέργεια της **χαράς της δημιουργίας** και της συμμετοχής σε ένα συλλογικό έργο

Εν κατακλείδι, η σύνδεση δημιουργικότητας και τεχνολογίας σε συνεργατικό πλαίσιο επέτρεψε στα παιδιά να νιώσουν δημιουργοί, ερευνητές και αφηγητές, ενισχύοντας τόσο την αυτοεκτίμησή τους όσο και τη μαθησιακή τους αυτονομία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brookes, M., & Marshall, S. (2004). *Writing to learn: From paragraph to essay*. London: Longman.

Hauf, P., & Andrews, J. (2002). Creative writing in early childhood: Teaching and learning opportunities. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 113–117.

Jakes, D., & Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*. International Society for Technology in Education (ISTE).

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική γραφή και εκπαιδευτική πράξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 170, 35–40.

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

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η διδασκαλία ως διαλεκτική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.

McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 289–294.

Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44–47.

Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.

Ramet, S. D. (2007). *Writing the fiction synopsis: A step-by-step approach*. Cincinnati, OH: Writer's Digest Books.

Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709–716). Chesapeake, VA: AACE.

Robin, B. R. (2007). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st-century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220–228.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st-century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228.

Σεραφείμ, Χ. (2010). Πολυτροπικότητα και ψηφιακή αφήγηση: Προσεγγίσεις για τη διδακτική αξιοποίηση στην προσχολική εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 45–54.

Σουλιώτης, Δ. (2012). Όρια και προοπτικές της δημιουργικής γραφής. *Εκπαίδευση και Δημιουργικότητα*, 4(1), 88–97.

Strassman, B. K., & D'Amore, M. (2002). New strategies for teaching creative writing. *The Reading Teacher*, 55(7), 662–667.

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

Αγγελοπούλου, Ε., (2025). Η δημιουργική γραφή και η ψηφιακή αφήγηση στην Προσχολική Εκπαίδευση, μέσα από τη δημιουργία ψηφιακού πολυτροπικού κειμένου. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση,* 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Αγρίτη, Ν., Ζαπάντη, Κ., Τζίμας, Κ., Χαντζή, Χ. (2025). Μελέτη Περίπτωσης μαθητή με Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις

Μελέτη Περίπτωσης μαθητή με Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις

Αγρίτη Νικολία
Ψυχολόγος ΠΕ23, 1ο ΣΔΕΥ - 1ου ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Β' Αθήνας (2ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας), agriti.nicolia@gmail.com
Ζαπάντη Καλομοίρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 (2ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας), kalzapandi@gmail.com
Τζίμας Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Τμήμα Ένταξης (2ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας), tzimaskostas@yahoo.com
Χαντζή Χαρίκλεια
Κοινωνική Λειτουργός ΠΕ30, 1ο ΣΔΕΥ - 1ου ΚΕΔΑΣΥ Β'ΑΘΗΝΑΣ (2ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας), xantzi.x@gmail.com

Περίληψη
Η μελέτη αφορά ένα επτάχρονο αγόρι με διάγνωση Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής (ΕΠΔ), το οποίο παρουσιάζει έντονη προκλητική, αντιδραστική και επιθετική συμπεριφορά τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Η στάση του απέναντι σε εκπαιδευτικούς και συμμαθητές/τριες οδηγεί σε συγκρούσεις, δυσκολία συνεργασίας και κοινωνική απομόνωση. Η παρέμβαση βασίστηκε σε ολιστική προσέγγιση με εκπαιδευτικά και ψυχοκοινωνικά μέτρα, όπως εξατομικευμένα προγράμματα, ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων, υποστήριξη της οικογένειας και ενεργή εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας. Η διεπιστημονική συνεργασία υπήρξε καθοριστική, οδηγώντας σε αισθητή βελτίωση της συμπεριφοράς, ενίσχυση της κοινωνικοποίησης και ομαλή ένταξη του παιδιού στην ομάδα συνομηλίκων.

Λέξεις-κλειδιά: Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή, παρεμβάσεις, εξατομικευμένο πρόγραμμα υποστήριξης, ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις

Εισαγωγή

Κατά την ανάπτυξη ενός παιδιού πραγματοποιούνται έντονες αλλαγές σε σωματικό, γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, οι οποίες συχνά εκδηλώνονται με νέες συμπεριφορές. Η στάση του περιβάλλοντος και ιδιαίτερα των γονέων απέναντι στην ανάγκη του παιδιού για αυτονομία είναι καθοριστική για την έκβαση αυτών των συμπεριφορών. Όταν η γονεϊκή διαχείριση δεν συνοδεύεται από κατάλληλη οριοθέτηση και συναισθηματική κατανόηση, οι φυσιολογικές αντιδράσεις του παιδιού ενδέχεται να ενταθούν και να εξελιχθούν σε παγιωμένα πρότυπα επιθετικής και εναντιωματικής συμπεριφοράς. Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι συμπεριφορές αυτές παύουν να θεωρούνται αναπτυξιακά φυσιολογικές και ενδέχεται να αποτελούν πρώιμες ενδείξεις εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Ιστορική αναδρομή

Η Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή (ΕΠΔ) εμφανίστηκε ως διαγνωστική κατηγορία στο DSM-III (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας το 1980 περιλαμβάνοντας συμπτώματα ευερέθιστης, πεισματικής και προκλητικής συμπεριφοράς δυσανάλογης έντασης και συχνότητας από το αναμενόμενο. Κατά το DSM-IV (1994) η ΕΠΔ εντάσσεται στην ομάδα των Διαταραχών Ελλειμματικής Προσοχής και Διασπαστικής Συμπεριφοράς, ενώ στο DSM-V εντάσσεται πλέον στις Διασπαστικές Διαταραχές, Διαταραχές Ελέγχου των Παρορμήσεων και της Διαγωγής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Ορισμός

Η Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή ορίζεται σύμφωνα με το DSM-5 από ένα μοτίβο θυμωμένης/ευερέθιστης διάθεσης, εριστικής/προκλητικής συμπεριφοράς ή εκδικητικότητας που διαρκεί τουλάχιστον 6 μήνες, κατά τους οποίους είναι παρόντα (4) τέσσερα συμπτώματα από οποιαδήποτε από τις παρακάτω κατηγορίες και εκδηλώνεται κατά την αλληλεπίδραση με τουλάχιστον ένα άτομο που δεν είναι αδελφός ή αδελφή.

- *Θυμωμένη / ευερέθιστη διάθεση* (1. Συχνά χάνει την ψυχραιμία του, 2. Συχνά είναι εύθικτο ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους, 3. Είναι συχνά θυμωμένο)
- *Εριστικής/προκλητικής συμπεριφοράς* (1. Συχνά λογοφέρνει με ενήλικες, 2. Συχνά αρνείται να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις ή τους κανόνες των ενηλίκων, 3. Συχνά ενοχλεί άλλους, 4. Συχνά κατηγορεί τους άλλους για τα δικά του λάθη ή τη συμπεριφορά του)
- *Εκδικητικότητα* (Είναι κακόβουλο ή εκδικητικό).

Η επιμονή και η συχνότητα αυτών των συμπεριφορών είναι κριτήρια διάγνωσης της διαταραχής. Για τα παιδιά άνω των 5 ετών η συμπεριφορά αυτή θα πρέπει να εμφανίζεται τουλάχιστον 1 φορά την εβδομάδα για τουλάχιστον 6 μήνες και να σχετίζεται με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον (φίλοι/ες, συμμαθητές/τριες, οικογένεια) ή να έχει σημαντικές επιπτώσεις στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό τομέα (DSM-V, 2013).

Υπάρχει μια έντονη διχογνωμία σχετικά με τη νοσολογική οντότητα της ΕΠΔ γιατί από τη μια τα συμπτώματα θεωρούνται ακραίες εκδηλώσεις φυσιολογικών συμπεριφορών, ενώ από την άλλη η ύπαρξη αυτής της διαγνωστικής κατηγορίας βοηθά στην έγκαιρη παρέμβαση ώστε να μην οδηγηθεί σε σοβαρότερες διαταραχές, όπως η διαταραχή διαγωγής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Αιτιολογία

Η αιτιολογία της Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής (ΕΠΔ) είναι πολυπαραγοντική και εντάσσεται στο βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο, το οποίο συνδυάζει βιολογικούς, ψυχολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η διαταραχή απαντάται συχνότερα στα αγόρια και σε σημαντικό ποσοστό του παιδικού πληθυσμού. Στους αιτιολογικούς παράγοντες περιλαμβάνονται δυσλειτουργίες στην αλληλεπίδραση γονιού - παιδιού και πιο συγκεκριμένα στο είδος προσκόλλησης του βρέφους με την μητέρα, και στις πρακτικές διαπαιδαγώγησης που ακολουθούνται (τιμωρητικές ή ασυνεπείς πρακτικές). Παράλληλα, ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τη συμβολή νευρογνωστικών ελλειμμάτων (π.χ. μειωμένος έλεγχος παρορμήσεων, δυσκολίες στην επεξεργασία των συναισθημάτων και την κοινωνική αντίληψη) και κληρονομικότητας που εκτιμάται σε ποσοστό άνω του 50%. Επιπρόσθετα, ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, όπως η απόρριψη από συνομηλίκους, η σχολική

αποτυχία και η κοινωνική περιθωριοποίηση, ενισχύουν την πιθανότητα εκδήλωσης της διαταραχής, όπως και η ύπαρξη ψυχοπαθολογίας σε μέλη της οικογένειας, οι ακατάλληλες πρακτικές οριοθέτησης, η κακοποίηση και η παραμέληση, προγεννητικοί κίνδυνοι, η οικογενειακή αστάθεια ή διάλυση και η χαμηλή κοινωνικοοικονομική τάξη. Οι βιολογικές ευαλωτότητες (όπως η γενετική προδιάθεση, οι νευρολογικές διαφορές ή οι διαταραχές ρύθμισης της διάθεσης) και οι προστατευτικοί παράγοντες (όπως η συναισθηματική ρύθμιση ή η γνωστική ευελιξία) του παιδιού, αλληλεπιδρούν δυναμικά και σύνθετα με τις περιβαλλοντικές συνθήκες — είτε αυτές λειτουργούν προστατευτικά (όπως ένα υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο), είτε επιβαρυντικά (όπως η έκθεση σε κίνδυνο, η παραμέληση, η ενδοοικογενειακή βία ή η αναποτελεσματική οριοθέτηση). Έμφαση δίνεται λοιπόν, στην αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων και όχι στην απομόνωση κάποιας μεμονωμένης αιτίας. Κατ' επέκταση, η πιθανότητα ανάπτυξης της διαταραχής δεν θεωρείται αναπόφευκτη, αλλά εξαρτάται από τη συνεχή διαλεκτική μεταξύ ατομικών χαρακτηριστικών και περιβαλλοντικών επιρροών (Burke et al., 2002. Waschbusch, 2002. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006. Hamilton & Armando, 2008. Quy & Stringaris, 2012. Blair, 2016. Ghosh et al., 2017. Kaur et al., 2022.).

Πρόγνωση

Η πρόγνωση της ΕΠΔ εξαρτάται σημαντικά από τον βαθμό επιθετικότητας και την ηλικία έναρξης των συμπτωμάτων. Έρευνες δείχνουν ότι περίπου 50% των παιδιών με ΕΠΔ συνεχίζουν να παρουσιάζουν τη διαταραχή στην εφηβεία, 25% αναπτύσσουν διαταραχή διαγωγής, ενώ στο υπόλοιπο 25% τα συμπτώματα υποχωρούν. Πρώιμη έναρξη και επιμονή των προβλημάτων σχετίζονται με αυξημένο κίνδυνο σοβαρότερων ψυχοκοινωνικών δυσκολιών στην ενήλικη ζωή, όπως εγκληματικότητα, διαταραγμένες διαπροσωπικές σχέσεις και χαμηλή κοινωνική και επαγγελματική λειτουργικότητα. Επιπλέον, η ΕΠΔ συχνά συνυπάρχει ή εξελίσσεται σε άλλες ψυχικές διαταραχές, όπως η ΔΕΠΥ ή συναισθηματικές διαταραχές (Quy & Stringaris, 2012).

Συννοσηρότητα

Η Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή (ΕΠΔ) παρουσιάζει υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας με άλλες ψυχιατρικές διαταραχές, όπως το άγχος, η κατάθλιψη (κυρίως στα κορίτσια), η διαταραχή διαγωγής και η χρήση ουσιών (συχνότερα στα αγόρια). Επίσης, η ΕΠΔ συνυπάρχει συχνά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), με τα παιδιά που παρουσιάζουν και τις δύο διαταραχές να εμφανίζουν σοβαρότερες και πιο επίμονες συμπεριφορικές δυσκολίες, αυξημένη απόρριψη από συνομηλίκους και χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις. Περίπου το 1/3 των παιδιών με ΕΠΔ εξελίσσονται σε διαταραχή διαγωγής, και από αυτά το 40% ενδέχεται να αναπτύξουν αντικοινωνική διαταραχή προσωπικότητας στην ενήλικη ζωή. Σύμφωνα με το DSM-5, η διάγνωση της ΕΠΔ δεν τίθεται όταν πληρούνται τα κριτήρια για διαταραχή διαγωγής, γεγονός που υποδηλώνει την αναπτυξιακή συνέχεια και τη βαρύτητα της συννοσηρότητας (Loeber, et al., 2009. Quy & Stringaris, 2012. Fernandez de la Cruz et al., 2015).

Θεραπεία / Παρέμβαση

Ατομική θεραπεία

Η ατομική θεραπευτική προσέγγιση για την ΕΠΔ βασίζεται κυρίως στη γνωσιακή-συμπεριφορική θεραπεία (CBT), με επίκεντρο τη διαχείριση θυμού και την ανάπτυξη

δεξιοτήτων αντιμετώπισης. Η τεχνική της «ανοσοποίησης στο στρες» εφαρμόζεται σε τρία στάδια: γνωστική προετοιμασία, εκμάθηση δεξιοτήτων και εφαρμογή στην πράξη. Το παιδί ενθαρρύνεται να αναπλαισιώσεις στρεσογόνες καταστάσεις ως διαχειρίσιμα προβλήματα, να αποκτήσει στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης και επίλυσης προβλημάτων, και να τις εφαρμόσει σε ρεαλιστικά σενάρια μέσω προσομοιώσεων και σταδιακής έκθεσης. Η παρέμβαση αυτή συμβάλλει στον περιορισμό της παρορμητικής και προκλητικής συμπεριφοράς και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού (Kazdin, 2005. Quy & Stringaris, 2012).

Παρέμβαση στο οικογενειακό πλαίσιο

Η παρέμβαση στο οικογενειακό πλαίσιο αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στη θεραπευτική αντιμετώπιση της ΕΠΔ. Η εκπαίδευση γονέων (Parent Management Training), βασισμένη στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, επικεντρώνεται στην ενίσχυση επιθυμητών συμπεριφορών και στην υιοθέτηση θετικών πρακτικών πειθαρχίας και οριοθέτησης.

Παράλληλα, η οικογενειακή θεραπεία (όπως η Functional Family Therapy και η Brief Strategic Family Therapy) στοχεύει στην αναγνώριση και τροποποίηση των δυσλειτουργικών οικογενειακών δυναμικών που συμβάλλουν στη διατήρηση των προβληματικών συμπεριφορών. Επιπλέον, η πολυσυστημική θεραπεία (Multisystemic Therapy) ενσωματώνει το ευρύτερο κοινωνικό και οικογενειακό δίκτυο (σχολείο, συγγενείς, γειτονικό και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον) ενισχύοντας τη γονεϊκή αποτελεσματικότητα και τη θετική αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού. Η ενεργός συμμετοχή και κατάρτιση των γονιών αποτελεί προγνωστικό δείκτη επιτυχίας των παρεμβάσεων (Eyberg, 2008. Quy & Stringaris, 2012. Ghosh et al., 2017. Kaur et al., 2022).

Φαρμακευτική Αντιμετώπιση

Στις περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς ή προσαρμογής, οι ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις αποτελούν την πρώτη γραμμή αντιμετώπισης.

Όταν όμως η επιθετικότητα σε ένα παιδί με εναντιωματική συμπεριφορά δεν μπορεί να ελεγχθεί επαρκώς με ψυχοκοινωνικές μεθόδους, μπορεί να προστεθεί *φαρμακευτική αγωγή* για καλύτερα αποτελέσματα, ιδιαίτερα σε τομείς όπως η επιθετικότητα και η συναισθηματική απορρύθμιση. Αν η κατάσταση παραμένει ανεξέλεγκτη, μπορεί να χορηγηθεί ένα άτυπο αντιψυχωτικό από παιδοψυχίατρο. Επιπλέον, συνιστάται τακτική παρακολούθηση των ανεπιθύμητων ενεργειών, με πιο συχνές την αύξηση βάρους και την υπνηλία/καταστολή (Ghosh et al., 2017).

Πρόληψη

Σχολικά προγράμματα ομαδικής παρέμβασης κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής που εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα όπως η αναγνώριση και η έκφραση συναισθημάτων, η διαχείριση θυμού, η επίλυση συγκρούσεων, η άσκηση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων και η διαμόρφωση ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού μέσα στην τάξη, μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και συνεργασίας μπορούν να είναι αποτελεσματικά μέσα πρόληψης (Χατζηχρήστου, 2004).

Συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Η σχέση σχολείου και οικογένειας είναι πολύπλοκη και σύνθετη και το χτίσιμο της συνεργασίας απαιτεί χρόνο, ενέργεια και συστηματική προσπάθεια και από τις δύο πλευρές. Είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού να επιτευχθεί μια παραγωγική συνεργασία και να

δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης που θα έχει απώτερο στόχο την εμπλοκή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία .

Ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι προσεκτικός στις πληροφορίες που μεταφέρει στους γονείς για το παιδί του, καθώς και τη γλώσσα που χρησιμοποιεί λαμβάνοντας υπόψιν την συναισθηματική εμπλοκή του γονιού και τη διαφορετική σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή/ριας και γονιού - παιδιού. Οι γονείς δεν έχουν συχνά τις γνώσεις σχετικά με γνωστικά, μαθησιακά, αναπτυξιακά και ψυχοκοινωνικά ζητήματα και για αυτό θα πρέπει να γίνονται κατανοητά από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, εμπλέκοντας τους γονείς στην μαθησιακή διαδικασία με τη συμμετοχή τους σε ελεγχόμενα πλαίσια δημιουργείται γέφυρα ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια διευκολύνοντας την προσαρμογή του παιδιού (Ναυρίδη κ.α., 2024).

Το Προφίλ του μαθητή

Ο Κ. είναι ένα αγόρι επτά ετών που φοιτά στην Α΄ τάξη Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου. Ο λόγος παραπομπής του στην Ε.Δ.Υ. του σχολείου αφορά έντονες δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και προβλήματα συμπεριφοράς. Δυσκολεύεται στη τήρηση κανόνων και στην συμμόρφωση με τις οδηγίες, ενώ παρουσιάζει συχνά ξεσπάσματα θυμού και έρχεται σε σύγκρουση τόσο με συμμαθητές/τριες όσο και με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.

Σχολική Εικόνα

Σε μαθησιακό επίπεδο βρίσκεται εντός του μέσου όρου για την ηλικία του. Ανταποκρίνεται στις βασικές γνωστικές απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, ωστόσο εμφανίζει δυσκολία στην αντιγραφή. Παρουσιάζει δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής και συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος, καθώς και στην ολοκλήρωση των εργασιών εντός του προβλεπόμενου χρόνου. Κατά τη διάρκεια της σχολικής ώρας παρατηρείται αυξημένη κινητικότητα και έντονη ανησυχία. Συνεργάζεται επιλεκτικά με συγκεκριμένα πρόσωπα και δείχνει έντονα προκλητική συμπεριφορά σε άλλα. Αντίθετα, με τη δασκάλα της τάξης που φαίνεται να λειτουργεί για εκείνον ως πρόσωπο αναφοράς αποζητά την προσοχή της, την αγκαλιά της, την αποδοχή και την επιβράβευσή της.

Ως προς τη συμπεριφορά του στο σχολικό πλαίσιο παρουσιάζει στοιχεία λεκτικής και σωματικής επιθετικότητας (βρισιές, πειράγματα, κλωτσιές, ενοχλήσεις προς άλλα παιδιά). Συχνά γίνεται απρόβλεπτος, ενώ εμφανίζει χαμηλή ανοχή στη ματαίωση με αποτέλεσμα να ξεσπά έντονα. Κατά τα διαλείμματα, δυσκολεύεται να ενταχθεί σε ομαδικά παιχνίδια και να προσεγγίσει τους/τις συμμαθητές/τριες του.

Επιπλέον, φαίνεται να παρουσιάζει στοιχεία παρορμητικής και προκλητικής συμπεριφοράς, γεγονός που λειτουργεί αποδιοργανωτικά ως προς την λειτουργία της τάξης και την ομαλή κοινωνικοποίησή του. Παράλληλα, ο μαθητής παρουσιάζει αγχώδεις εκδηλώσεις.

Εκπαιδευτικές και Ψυχοκοινωνικές Παρεμβάσεις

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης του μαθητή σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από τη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου (εκπαιδευτικός τάξης, εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης, ψυχολόγος, κοινωνική λειτουργός) πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες του. Οι ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν με γνώμονα τη συνεργασία σχολείου, παιδιού, οικογένειας και εξωτερικών φορέων, είχαν ως

στόχο την προώθηση της σχολικής προσαρμογής, ένταξης και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του μαθητή.

Στρατηγικές και ενέργειες παρέμβασης

Συλλογή πληροφοριών και Διερεύνηση αναγκών

Η εκπαιδευτικός της τάξης, μετά τον άμεσο εντοπισμό των δυσκολιών του μαθητή, συνεργάστηκε με την Ε.Δ.Υ. του Σχολείου παρέχοντας σημαντικές πληροφορίες για την εικόνα του στο σχολικό πλαίσιο και τη σχέση του με τους/τις συμμαθητές/τριες του.

Πραγματοποιήθηκε παρατήρηση εντός και εκτός σχολικής αίθουσας, σε δομημένο αλλά και σε μη δομημένο περιβάλλον και υπήρξε επικοινωνία και συνεργασία με το Νηπιαγωγείο προέλευσης, καθώς και με το Κέντρο Ειδικών Θεραπειών που υποστήριζε τον μαθητή. Επίσης, υπήρξε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς με την ΕΔΥ για ανατροφοδότηση, συλλογή πληροφοριών και υποστήριξή τους ώστε να υπάρχει ένας κοινός τρόπος διαχείρισης των δυσκολιών που προέκυπταν.

Παρεμβάσεις σε ατομικό, ομαδικό και σχολικό επίπεδο

Σε ατομικό επίπεδο, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, το οποίο περιελάμβανε την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, την βελτίωση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας με τους συνομηλίκους και την παροχή σταθερού πλαισίου ορίων και ενισχυτών ώστε να απαλειφθούν ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Εφαρμόστηκαν κατάλληλες παιδαγωγικές τεχνικές, ώστε να διευκολύνεται η καθοδήγηση και να ενισχύεται η ενεργή συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία. Οι οδηγίες δίνονται με σαφή και σύντομο τρόπο, προκειμένου να μειώνεται η σύγχυση και να διατηρείται η προσοχή του μαθητή. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη χρήση θετικής ενίσχυσης, η οποία αποτελεί βασικό εργαλείο διαχείρισης εναντιωματικών και προκλητικών συμπεριφορών. Μέσα από συστηματικές ευκαιρίες για απάντηση και άμεση επιβράβευση των επιθυμητών συμπεριφορών, επιδιώκεται η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή.

Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν επίσης οπτικά βοηθήματα και εφαρμόστηκε καθημερινά μία σταθερή και προβλέψιμη ρουτίνα, προκειμένου να ενισχυθεί η κατανόηση και η τήρηση των κανόνων. Δημιουργήθηκε ένας ειδικά διαμορφωμένος χώρος εντός της τάξης –μια "ντουζιέρα" με καθρέφτη– που λειτουργούσε ως ασφαλές σημείο απομόνωσης σε στιγμές έντονης συναισθηματικής φόρτισης. Χρησιμοποιήθηκε μπάλα αναπήδησης για την εκτόνωση της έντασης, ενώ εισήχθησαν δημιουργικές ομαδικές δραστηριότητες, όπως το "Καζάνι Συναισθημάτων", μέσω των οποίων οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με μη βίαιους τρόπους, κυρίως μέσω της ζωγραφικής και της συμβολικής έκφρασης. Επίσης, ο μαθητής εντάχθηκε στο Τμήμα Ένταξης για εξατομικευμένη υποστήριξη και ενίσχυση των μαθησιακών και κοινωνικών του αναγκών. Πραγματοποιήθηκε πρόγραμμα ομαδικής παρέμβασης στην τάξη. Στόχος του προγράμματος ήταν η ψυχοκοινωνική στήριξη των όλων των μαθητών της τάξης και η ευαισθητοποίηση τους σε θέματα όπως η αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, η συνοχή της ομάδας, η διαχείριση του θυμού και η επίλυση των συγκρούσεων.

Σε επίπεδο καθημερινής σχολικής λειτουργίας, αναπροσαρμόστηκε ο χώρος του διαλείμματος των μαθητών/τριων της τάξης.

Παρεμβάσεις και Ενέργειες σε Ευρύτερο Πλαίσιο

Το σχολείο συνεργάστηκε με τους Συμβούλους Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης, καθώς και με τους Συμβούλους των ειδικοτήτων Ψυχολόγων και Κοινωνικών Λειτουργών, με στόχο τη συλλογική διαχείριση της περίπτωσης.

Επίσης, υπήρξε συνεχής και συστηματική συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς, δεδομένης της σοβαρότητας της κατάστασης, με σκοπό τη διερεύνηση των συνθηκών διαβίωσης του μαθητή. Τέλος, προγραμματίστηκε δράση επιμόρφωσης με πρωτοβουλία της σχολικής μονάδας για τους γονείς των μαθητών της τάξης από το Σωματείο "ΕΛΙΖΑ", με θέμα την αναγνώριση και την αντιμετώπιση της παραμέλησης και κακοποίησης ανηλίκων, ενισχύοντας έτσι την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση της ευρύτερης σχολικής κοινότητας.

Αναστοχασμός

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης αναδεικνύει τις σύνθετες δυσκολίες στη διαχείριση μιας εναντιωματικής και επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, υπήρξαν σαφείς ενδείξεις βελτίωσης, ειδικά το διάστημα όπου το παιδί υποστηριζόταν συστηματικά από το Κέντρο Θεραπειών και υπήρχε ενεργή συνεργασία της Κοινωνικής Υπηρεσίας του Δήμου και των αρμόδιων φορέων με την οικογένεια. Η διακοπή αυτών των παρεμβάσεων συνοδεύτηκε από παλινδρόμηση του μαθητή σε προγενέστερες δυσλειτουργικές συμπεριφορές.

Η αδιάκοπη διεπιστημονική συνεργασία όλων των μελών της ΕΔΥ, της σχολικής κοινότητας και των αρμόδιων φορέων ήταν απαιτούμενη για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη υποστήριξη του μαθητή. Επομένως, η συνέχιση της συνεργασίας μαζί με τη συστηματική επιμόρφωση της σχολικής κοινότητας αφενός και αφετέρου η συνεχής ενεργοποίηση και ενδυνάμωση της γονεϊκής εμπλοκής, κρίνεται αναγκαία για την καλύτερη πρόγνωση του περιστατικού.

Παράλληλα, προκύπτει ότι τα σημαντικά γεγονότα στη ζωή ενός παιδιού, η σχέση του με την οικογένεια και τους γονείς του, καθώς και τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα που προσλαμβάνει μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την ψυχοκοινωνική εξέλιξη και την προσαρμογή και ένταξή του στο σχολικό πλαίσιο, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία.

Καθοριστικός είναι ο ρόλος του σχολείου ώστε να παρατηρεί, να προστατεύει, να παρεμβαίνει και να ενεργοποιεί άμεσα όλα τα απαραίτητα υποστηρικτικά δίκτυα σε περιπτώσεις αναγνώρισης ενδείξεων για παραμέληση ή κακοποίηση.

Προτάσεις

Πρωταρχικό μέλημα όλης της σχολικής κοινότητας είναι η αποφυγή στιγματισμού και περιθωριοποίησης του μαθητή. Φαινόμενα αποδιοπομπαίου τράγου στην τάξη μπορούν να αποφευχθούν με εφαρμογή ομαδικών προγραμμάτων παρέμβασης κατά τα οποία θα γίνει επεξεργασία των δυναμικών της τάξης, ανάδειξη πιθανών ρόλων, βελτίωση της αλληλεπίδρασης των παιδιών μεταξύ τους, ενδυνάμωση της ομάδας και καλλιέργεια ενσυναίσθησης και αποδοχής της διαφορετικότητας (Χατζηχρήστου, 2004).

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψιν τον κομβικό ρόλο που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης στην διασύνδεση με την οικογένεια, τη σχέση εμπιστοσύνης με το παιδί και την απρόσκοπτη υποστήριξή του, θεωρείται βασική επιδίωξη η συμβουλευτική υποστήριξη ή η εποπτεία ψυχαναλυτικού τύπου του/της εκπαιδευτικού, ώστε να περιοριστούν φαινόμενα

επαγγελματικής εξουθένωσης (burn out). Μέσα από μεθόδους βιωματικής κατανόησης των πρωταρχικών σχέσεων και των αναπτυξιακών δυσκολιών των παιδιών, καθώς και των ομαδικών φαινομένων, ενισχύεται η διαισθητική τους ικανότητα, η αντικειμενικότητά τους, η αυτοπαρατήρηση, η ψυχική τους ενδυνάμωση και μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν στην απαιτητική σχολική καθημερινότητα (Ναυρίδη κ.ά., 2024).

Βιβλιογραφικές αναφορές

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).

Blair, R. J. R. (2016). The neurobiology of impulsive aggression. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmachology, 26:*4-9.

Eyberg, S. M., Nelson, M. M., & Boggs, S. R. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37(1), 215–237.

Fernadez De La Cruz, L., Simonoff, E., McGough, J., Halperin, J., Arnold, E., Stringaris, A. (2015). Treatment of Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and Irritability: Results From the Multimodal Treatment Study of Children With ADHD (MTA). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54 (1), 62-70.

Ghosh, A., Ray, A. & Basu, A. (2017). Oppositional defiant disorder: current insight. *Psychology Research and Behavior Management*, 353-367.

Hamilton, S. S., & Armando, J. (2008). Oppositional Defiant Disorder. *American Family Physician,* 78(7), 861-866.

Kaur, M., Floyd, A., Balta, A-M., (2022).Oppositional defiant disorder: Evidence-based review of behavioral treatment programs. *Annals of Clinical Psychiatry*, 34(1):44-58.

Kazdin, A. E. (2005). Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents. *Oxford University Press*.

Loeber, R., Burke, J. D., & Pardini, D. A. (2009). Development and etiology of disruptive and delinquent behavior. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5(1), 291-310.

Quy, K. & Stringaris, A. (2012). Oppositional defiant disorder. In Rey JM (ed), IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health. Geneva: *International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions*

Stringaris, A., & Goodman, R. (2009). Three dimensions of oppositionality in youth. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 50(3), 216–223.

Waschbusch, D. A. (2002). A meta-analytic examination of comorbid hyperactive–impulsive–attention problems and conduct problems. *Psychological Bulletin*, 128(1), 118–150.

Ναυρίδη, Α., Αναγνωστάκη, Λ., Pretorius, I.-M. (2024). Ψυχαναλυτική σκέψη στην προσχολική εκπαίδευση. Παπαζήση.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία. Ελληνικά Γράμματα.

Αγρίτη Ν., Ζαπάντη Κ., Τζίμας Κ., Χαντζή Χ. (2025). Μελέτη Περίπτωσης μαθητή με Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση,* 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Αδαμαντίδου, Δ., Ραγιάς, Δ., Φράσκου, Α., Χαζάπη, Ε. (2025). Σχολείο και κοινωνία των πολιτών: ένταξη ασυνόδευτων ανηλίκων στη δημόσια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης συνεργασίας του Κ.Φ.Α.Α HOUSE2 και 2ου Δημοτικού Σχολείου και 5ου Γυμνασίου Νέας Ιωνίας

Σχολείο και κοινωνία των πολιτών: ένταξη ασυνόδευτων ανηλίκων στη δημόσια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης συνεργασίας του Κ.Φ.Α.Α HOUSE2 και 2ου Δημοτικού Σχολείου και 5ου Γυμνασίου Νέας Ιωνίας

Αδαμαντίδου Δήμητρα
Διευθύντρια Συλλόγου Μερίμνης Ανηλίκων και Νέων,
adamantidou@sman-athens.org,
Ραγιάς Δημήτρης
Υπεύθυνος Διαχείρισης Έργου Συλλόγου Μερίμνης Ανηλίκων και Νέων,
ragias@sman-athens.org,
Φράσκου Αγγελική
Συντονίστρια ΚΦΑΑ HOUSE2 Συλλόγου Μερίμνης Ανηλίκων και Νέων,
fraskou@sman-athens.org,
Χαζάπη Ειρήνη
Υπεύθυνη Προγραμμάτων και Community Engagement Συλλόγου Μερίμνης Ανηλίκων και Νέων, chazapi@sman-athens.org

Περίληψη
Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει την μελέτη περίπτωσης συνεργασίας του Κέντρου Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων HOUSE2 του Συλλόγου Μερίμνης Ανηλίκων και Νέων με το 2ο Δημοτικό και το 5ο Γυμνάσιο Νέας Ιωνίας. Εστιάζει στις στρατηγικές και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την ένταξη ασυνόδευτων ανηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναδεικνύοντας καλές πρακτικές και προκλήσεις. Η έρευνα αξιοποιεί ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες, εντός του πλαισίου της θεωρίας της κοινωνικής ένταξης και της δικαιωματικής προσέγγισης στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: ασυνόδευτοι ανήλικοι, εκπαίδευση, ένταξη, δημόσιο σχολείο, συνεργασία

Εισαγωγή

Η ένταξη των ασυνόδευτων ανηλίκων στην εκπαίδευση αποτελεί σημαντική πρόκληση, αλλά και ζωτικής σημασίας θεμέλιο για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Η εκπαίδευση ως θεμελιώδες δικαίωμα και ως εργαλείο κοινωνικοποίησης μπορεί να διασφαλίσει την πρόσβαση, τη συμμετοχή και την ενδυνάμωση των παιδιών που βρίσκονται σε κατάσταση αυξημένης ευαλωτότητας. Η εμπειρία της δομής HOUSE2, η οποία λειτουργεί από τον Σεπτέμβριο του 2020 στην Αττική και φιλοξενεί κατά μέσο όρο 30 παιδιά ετησίως, αναδεικνύει μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαιδευτική ένταξη χωρίς σχολικές διαρροές. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τις θεσμικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους της ένταξης, αξιοποιώντας τις ποιοτικές καλές πρακτικές της δομής. Η συνεργασία μεταξύ δημόσιων σχολείων και φορέων παιδικής προστασίας αναδεικνύει ένα πρότυπο ολιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση των ασυνόδευτων ανηλίκων.

Ορισμοί:

Ασυνόδευτος ανήλικος:

«Ασυνόδευτος ανήλικος» είναι ο ανήλικος, ο οποίος φθάνει στην Ελλάδα χωρίς να συνοδεύεται από πρόσωπο που ασκεί, σύμφωνα με το ελληνικό δίκαιο, τη γονική του μέριμνα ή την επιμέλειά του ή από ενήλικο συγγενή που ασκεί στην πράξη τη φροντίδα του και για όσο χρόνο η άσκηση των καθηκόντων αυτών δεν έχει ανατεθεί σε κάποιο άλλο πρόσωπο, σύμφωνα με το νόμο. Στον ορισμό αυτό περιλαμβάνεται και ο ανήλικος που παύει να συνοδεύεται μετά την είσοδό του στην Ελλάδα.

Ένταξη:

Η «ένταξη» είναι η διαδικασία ενσωμάτωσης ενός ατόμου ή μιας ομάδας σε μια κοινωνία, η οποία περιλαμβάνει την αμοιβαία κατανόηση, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη συμμετοχή σε όλες τις πτυχές της ζωής, όπως η εργασία, η εκπαίδευση και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Στο πλαίσιο της μετανάστευσης, σημαίνει τη δημιουργία μιας ανοιχτής κοινωνίας.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η ένταξη των ασυνόδευτων παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αναλυθεί ουσιαστικότερα μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικής ένταξης, το οποίο δίνει έμφαση στη συμμετοχή όλων των ατόμων —ανεξαρτήτως εθνοτικής, πολιτισμικής ή κοινωνικής προέλευσης— σε βασικούς θεσμούς της κοινωνίας, όπως η εκπαίδευση, η εργασία, η υγεία και η πολιτική ζωή (Silver, 1994· Burchardt, Le Grand & Piachaud, 2002). Η κοινωνική ένταξη δεν αφορά μόνο την φυσική παρουσία σε έναν χώρο, αλλά κυρίως τη δυνατότητα ενεργού συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και ισότιμης μεταχείρισης.

Τα ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες, λόγω της ιδιαίτερα ευάλωτης θέσης τους, κινδυνεύουν να βιώσουν πολλαπλές μορφές κοινωνικού αποκλεισμού, όπως θεσμικά εμπόδια, πολιτισμικά στερεότυπα και ελλιπή πρόσβαση σε υποστηρικτικούς μηχανισμούς. Παρά το γεγονός ότι το νομικό πλαίσιο στην Ελλάδα, ιδίως ο Ν. 4540/2018, προβλέπει την υποχρεωτική ένταξη όλων των ανηλίκων στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην πράξη η υλοποίηση παρουσιάζει κενά και ανισότητες (UNHCR, UNICEF & IOM, 2019). Η απουσία μεταφοράς, η καθυστερημένη εγγραφή, η έλλειψη διερμηνείας και η υποστελέχωση των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) επιβεβαιώνουν τη δυσκολία ουσιαστικής κοινωνικής ένταξης μέσω του σχολείου.

Σύμφωνα με την προσέγγιση της κοινωνικής ένταξης, η απλή παροχή πρόσβασης δεν είναι επαρκής. Όπως τονίζει η Levitas (2005), η κοινωνική ένταξη απαιτεί τη δημιουργία όρων ισότητας στη δυνατότητα συμμετοχής, κάτι που για τους προσφυγικούς πληθυσμούς σημαίνει υποστήριξη τόσο στη γλωσσική όσο και στην ψυχοκοινωνική τους ενδυνάμωση. Πράγματι, η επιτυχής ένταξη των ασυνόδευτων παιδιών δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την αναγνώριση των τραυμάτων που έχουν βιώσει, της πολιτισμικής τους ταυτότητας, και της ανάγκης για ένα σχολείο που λειτουργεί ως "ασφαλής χώρος" (safe space).

Η θεωρία της κοινωνικής ένταξης, όπως εκφράζεται από τους Durkheim και Lister, υποστηρίζει ότι το σχολείο αποτελεί έναν βασικό μηχανισμό κοινωνικοποίησης. Παράλληλα, η ανθρωποκεντρική και δικαιωματική προσέγγιση, που εκπροσωπείται από τον Freire και διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΗΕ και η UNESCO, αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως δικαίωμα

και όχι ως προνόμιο. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται βασικός παράγοντας για την καταπολέμηση των αποκλεισμών και την ενίσχυση της κοινωνικής ισότητας.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές της Ελλάδας, αν και περιλαμβάνουν θετικά μέτρα, παραμένουν συχνά αποσπασματικές και εξαρτώνται από εξωτερικές χρηματοδοτήσεις (π.χ. ΕΣΠΑ, UNHCR), γεγονός που δυσχεραίνει τη διατηρησιμότητα των μηχανισμών ένταξης (Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 2022). Παράλληλα, η απουσία επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική προσέγγιση και στη διαχείριση ψυχοκοινωνικών κρίσεων, περιορίζει τη δυναμική για ένα συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον (Κουρνέτας, 2021).

Στο πλαίσιο αυτό, η θεωρία της κοινωνικής ένταξης καθιστά σαφές ότι η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να ξεπερνά τη λογική της ενσωμάτωσης —δηλαδή της προσαρμογής του ατόμου στο κυρίαρχο σύστημα— και να προωθεί τη διαμόρφωση ενός συστήματος που προσαρμόζεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Η ένταξη, επομένως, πρέπει να είναι αμφίδρομη: να ενισχύεται η συμμετοχή των ασυνόδευτων παιδιών αλλά και να αλλάζει το σχολικό πλαίσιο ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους (Ager & Strang, 2008).

Συμπερασματικά, η ένταξη των ασυνόδευτων παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς ζήτημα παροχής υπηρεσιών, αλλά πυλώνα κοινωνικής συνοχής και δημοκρατικής συμμετοχής. Εφόσον η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης κοινωνικής ένταξης, είναι κρίσιμο να ενισχυθούν οι θεσμικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που βασίζονται στην ισότητα, τον σεβασμό και τη διαπολιτισμική αλληλοκατανόηση.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει τη συνεργασία μεταξύ της δομής HOUSE2 και των σχολικών μονάδων της Νέας Ιωνίας ως πρότυπο παρέμβασης για την ένταξη ασυνόδευτων ανηλίκων στην εκπαίδευση. Η σημασία της έγκειται στην ανάδειξη καινοτόμων πρακτικών, την αξιοποίηση των θεσμικών εργαλείων και την ανάδειξη του σχολείου ως φορέα κοινωνικής αλλαγής. Η έρευνα στοχεύει στη διάχυση καλών πρακτικών και την ενίσχυση της διεπιστημονικής συνεργασίας.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία περιλαμβάνει τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί από την πενταετή λειτουργία του ΚΦΑΑ HOUSE2 και την συνεργασία του με τα σχολεία της γειτονιάς. Οι ποιοτικοί δείκτες βασίζονται στην παρατήρηση και τεκμηρίωση πρακτικών όπως η ενισχυτική διδασκαλία, τα μαθήματα γλωσσικής υποστήριξης και οι δράσεις κοινωνικοποίησης. Επιπλέον, γίνεται συγκριτική αναφορά σε άλλες σχολικές μονάδες της Αττικής με βάση δεδομένα της Μονάδας Ένταξης Ασυνόδευτων Ανηλίκων του Υπουργείου Μετανάστευσης.

Οι δείκτες που εξετάστηκαν αφορούν τη σχολική φοίτηση, τη συμμετοχή σε μαθησιακές και εξωσχολικές δραστηριότητες, καθώς και την εκπαιδευτική πρόοδο των μαθητών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ανάλυσης αρχείων φοίτησης και βαθμολογιών, σε συνεργασία με τη διοίκηση επιλεγμένων σχολικών μονάδων, καθώς και της Μονάδας Ένταξης Ασυνόδευτων Ανηλίκων του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου. Η συλλογή αυτών των στοιχείων επέτρεψε την καταγραφή της πορείας των μαθητών και την εξαγωγή γενικών τάσεων ως προς τη σχολική τους ένταξη.

Τα δεδομένα αντλήθηκαν από επιτόπιες παρατηρήσεις στις εξωσχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά του ΚΦΑΑ, καθώς και σε δράσεις

κοινωνικοποίησης του σχολείου, με στόχο την καταγραφή της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και των μορφών υποστήριξης που παρέχονται στην καθημερινή πρακτική. Ειδικότερη έμφαση δόθηκε στην τεκμηρίωση πρακτικών όπως η ενισχυτική διδασκαλία, τα μαθήματα γλωσσικής υποστήριξης, οι δράσεις κοινωνικοποίησης και οι διαπολιτισμικές δραστηριότητες.

Η μελέτη περίπτωσης βασίζεται στο σύνολο των παιδιών που έχουν περάσει σε όλο το διάστημα της λειτουργίας του ΚΦΑΑ: Σεπτέμβριος 2020 – Ιούλιος 2025, δηλαδή σε 60 παιδιά.

Αποτελέσματα και Συζήτηση

Τα αποτελέσματα δείχνουν αυξημένα ποσοστά συμμετοχής και φοίτησης των παιδιών του HOUSE2 στα συνεργαζόμενα σχολεία. Η θεσμοθετημένη συνεργασία, η τακτική επικοινωνία εκπαιδευτικών με τη δομή και οι κοινές δράσεις ενίσχυσαν το αίσθημα αποδοχής των παιδιών. Προκλήσεις υπήρξαν σε επίπεδο γλωσσικής επάρκειας και πολιτισμικών διαφορών, ωστόσο αντιμετωπίστηκαν μέσω δημιουργίας εκπαιδευτικών γεφυρών και ενίσχυσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η σύγκριση με άλλες σχολικές μονάδες έδειξε πως η έλλειψη αντίστοιχης συνεργασίας οδηγεί σε αυξημένη σχολική διαρροή.

Σχολικό Έτος	Φιλοξενούμενοι Ανήλικοι (μέσος όρος)	Φοιτούντες στη Δημόσια Εκπαίδευση	Περιπτώσεις Σχολικής Διαρροής
2020–2021	30	28	0
2021–2022	30	29	0
2022–2023	30	28	0
2023–2024	30	28	0

Θεσμικά εργαλεία και στρατηγικές ένταξης

Η επιτυχία της συνεργασίας οφείλεται στη χρήση των θεσμοθετημένων εκπαιδευτικών μηχανισμών: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), συνεργασία με το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. για διαγνώσεις και υποστηρικτικά προγράμματα, και ένταξη των παιδιών σε ενισχυτική διδασκαλία ή τάξεις υποδοχής. Αυτές οι παρεμβάσεις στοχεύουν στην κάλυψη γλωσσικών και γνωστικών κενών και στην ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών. Επιπλέον, Ο ρόλος της Συντονίστριας Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) είναι καταλυτικός στη διασύνδεση των παιδιών με το σχολείο, την εποπτεία της φοίτησης, και την παρέμβαση σε περιπτώσεις κρίσεων ή εμποδίων. Αναλυτικά:

- Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) εξασφαλίζουν υποστηρικτικά μαθήματα γλώσσας.
- Η συνεργασία με το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. διασφαλίζει την έγκαιρη διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και σχεδιασμό ατομικών πλάνων υποστήριξης.
- Η Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) αποτελεί κομβικό κρίκο μεταξύ σχολείων και δομής, επιλύοντας πρακτικά και θεσμικά εμπόδια, παρακολουθώντας τη φοίτηση και ενισχύοντας την ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών.
- Η διαρκής ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί επίσης κρίσιμο εργαλείο, μέσω επιμορφώσεων ή άτυπων συναντήσεων.

Κοινωνική ενσωμάτωση μέσω αλληλεπίδρασης

Η συνεργασία με συλλόγους γονέων, η διοργάνωση παιδικών πάρτι στη δομή και η συμμετοχή των παιδιών σε κοινωνικές εκδηλώσεις ενισχύει την εμπιστοσύνη και τη συμμετοχή τους. Αυτές οι δράσεις προωθούν την αποδοχή από το σχολικό περιβάλλον και απομυθοποιούν τη διαφορετικότητα.

- Διοργάνωση παιδικών πάρτι εντός της δομής HOUSE2, όπου προσκαλούνται μαθητές από τα σχολεία. Η δομή HOUSE2 διοργανώνει παιδικά πάρτι και δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν συμμαθητές των φιλοξενούμενων παιδιών.
- Συμμετοχή των φιλοξενούμενων μαθητών σε παιδικά πάρτι και σχολικές γιορτές εκτός δομής, ενισχύοντας τη διαπολιτισμική επαφή. Τα παιδιά συμμετέχουν σε εκδηλώσεις και πάρτι εκτός δομής, ενισχύοντας τη διαπολιτισμική επαφή και την κοινωνικοποίηση.
- Ενεργή συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων μέσω των συλλόγων, που καλλιεργεί μια κουλτούρα ανοιχτής, πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής κοινότητας. Η συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων επιτρέπει την ένταξη των παιδιών στην εκπαιδευτική κοινότητα ως ισότιμα μέλη.
- Ενεργή συμμετοχή των ανηλίκων που διαμένουν στο ΚΦΑΑ HOUSE2 και φοιτούν στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στις εκλογές του πενταμελούς της σχολικής τους τάξης και του δεκαπενταμελούς της σχολικής κοινότητας. Τρεις μαθήτριες που συμμετείχαν στις σχολικές εκλογές, εκλέχθηκαν τόσο στο πενταμελές της τάξης τους, όσο και στο δεκαπενταμελές του σχολείου.
- Πρόσκληση του ΣΜΑΝ στην κατάθεση στεφάνων που πραγματοποιείται από τον Δήμο Νέας Ιωνίας στις εθνικές επετείους της 25ης Μαρτίου και της 28ης Οκτωβρίου. Τα παιδιά του HOUSE2 συμμετέχουν στην παρέλαση όπως οι μαθητές της τάξης τους.
- Συμμετοχή στην κατασκήνωση του Δήμου Ν. Ιωνίας. Τα παιδιά του HOUSE2 περνούν τουλάχιστον δύο εβδομάδες στην καλοκαιρινή κατασκήνωση “Αλεποχώρι” του Δήμου Ν. Ιωνίας, κοινωνικοποιούνται και περνούν χρόνο με τους φίλους και τους συμμαθητές τους.
- Συμμετοχή στις δραστηριότητες του Δήμου και της γειτονιάς της Ν. Ιωνίας. Τα παιδιά του HOUSE2 συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες που δεν απευθύνονται μόνο σε προσφυγικό πληθυσμό αλλά στον ευρύτερο πληθυσμό. Παρακολουθούν αθλήματα και χόμπι όπως θα έκαναν τα παιδιά της ηλικίας τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και την κλίση τους πχ ξένες γλώσσες, αθλήματα, χορωδία κ.λπ. μαζί με φίλους τους από τη γειτονιά και συμμαθητές τους από το σχολείο.

Ρόλος του ΣΕΠ και της κοινότητας

Ο Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού συμβάλλει στη διερεύνηση δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών για την ομαλή μετάβαση στο επόμενο στάδιο (ΕΠΑΛ ή ΓΕΛ). Η δικτύωση με τοπικές κοινότητες και η αμφίδρομη ενημέρωση ενισχύει την αίσθηση ένταξης.

- Διαμεσολαβητικό – υποστηρικτικό, διευκολύνοντας τη ροή πληροφοριών μεταξύ σχολείου, ΚΦΑΑ και Υπουργείων.
- Συντονιστικό – επιτελικό, προτείνοντας και προωθώντας εκπαιδευτικά μέτρα και διασυνδέοντας τους μαθητές με τοπικές υπηρεσίες και υποστηρικτικές δομές.
- Ο θεσμός της ΣΕΠ αποδείχτηκε κρίσιμος για την εξάλειψη σχολικών διαρροών και την εξασφάλιση συνέχειας στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών.

Ανάδειξη της σημασίας του σχολείου και της εκπαίδευσης – πρακτικές εντός του ΚΦΑΑ

Εντός του ΚΦΑΑ υπάρχει μια σειρά πρακτικών που αναβαθμίζει συνεχώς τον ρόλο της εκπαίδευσης και της σχολικής φοίτησης αναδεικνύοντας την σημασία του σχολείου.

- Από τον κανονισμό του ΚΦΑΑ όλα τα παιδιά εγγράφονται στο σχολείο εντός μία εβδομάδας από την άφιξή τους και ξεκινούν την φοίτησή τους τουλάχιστον εντός δύο εβδομάδων, εκτός τεκμηριωμένων εξαιρέσεων που αποτελεί ένα περίπου 5% στα τελευταία 5 χρόνια (περιπτώσεις καθυστέρησης λόγω υγείας ή περιπτώσεις που ήρθαν στο ΚΦΑΑ για να αναχωρήσουν μετά από λίγες ημέρες).
- Η ομάδα παιδικής προστασίας διέθετε εκπαιδευτικό, πριν ακόμα θεσμοθετηθεί από το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου στον σχετικό κανονισμό λειτουργίας των ΚΦΑΑ. Ο εκπαιδευτικός έχει πολύ συγκεκριμένες αρμοδιότητες όπως είναι η απογευματινή μελέτη, η προετοιμασία των παιδιών στην σχολική ένταξη, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας καθώς και η κατάρτιση του προγράμματος των παιδιών για τις εξωσχολικές δραστηριότητες.
- Στο ωρολόγιο πρόγραμμα υπάρχει πρόγραμμα μελέτης των μαθημάτων του σχολείου αλλά και επιπλέον δραστηριοτήτων άτυπης εκπαίδευσης (μουσική, ξένες γλώσσες, καλλιτεχνικά, δημιουργική απασχόληση).
- Το απογευματινό πρόγραμμα μελέτης μπορεί να ενισχύσουν άλλες ειδικότητες εντός του ΚΦΑΑ τόσο από το προσωπικό όσο και από εθελοντές ώστε να βοηθήσουν όλα τα παιδιά στα μαθήματά τους.
- Χωροταξικά, σε κάθε δωμάτιο υπάρχει γραφείο, ωστόσο έχει προκύψει ότι είναι πολύ βοηθητικός ο συγκεκριμένος χώρος μελέτης που τα παιδιά διαβάζουν μαζί σε ομάδες με την καθοδήγηση κάποιου ενήλικα.
- Όλα τα παιδιά λαμβάνουν πλήρες σετ σχολικών ειδών με βάση την λίστα του σχολείου αλλά και επιπλέον σχολικά είδη που μπορεί να χρειαστούν κατά τη διάρκεια της χρονιάς τόσο για το σχολείο όσο και για τα υπόλοιπα μαθήματα εντός ή εκτός του ΚΦΑΑ.
- Στο HOUSE2 υπάρχει μεγάλη βιβλιοθήκη με σχολικά βιβλία και παραμύθια, και βιβλία λογοτεχνίας κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών ώστε να καλλιεργηθεί η σχέση των παιδιών με το διάβασμα. Υπάρχει συγκεκριμένη ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα που οι εργαζόμενοι της βραδινής βάρδιας διαβάζουν παραμύθια στα παιδιά που έχει αναδειχθεί σε πολύ πετυχημένη καλή πρακτική.

Αριθμητικά στοιχεία

Η δυναμικότητα του ΚΦΑΑ ξεκίνησε να είναι 16 παιδιά, και από το 2024 είναι 15. Ο μικρός αυτός αριθμός είναι και εν δυνάμει ο μέγιστος αριθμός που μπορεί να φοιτήσει στο σχολείο. Σε περίπτωση που όλα τα παιδιά φοιτήσουν ταυτόχρονα στο ένα σχολείο δυναμικότητας περίπου 300 παιδιών που είναι στο 2^{ο} δημοτικό της Νέας Ιωνίας, κάτι το οποίο δεν έχει συμβεί ποτέ (καθώς κάποια φοιτούν και στο Γυμνάσιο ή και στο Νηπιαγωγείο), αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούν να ξεπεράσουν ποτέ το 5% των μαθητών. Το μικρό αυτό ποσοστό επιτρέπει την ουσιαστική ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών.

Αποτίμηση και συγκριτική προσέγγιση

Η συνεργασία HOUSE2 – σχολείων ξεχωρίζει σε σχέση με άλλες δομές του Νομού Αττικής, όπου παρατηρείται συχνότερα σχολική διαρροή ή μη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Η επιτυχία οφείλεται επίσης στην εξατομικευμένη υποστήριξη και την

ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία της περιόδου 2020–2024 για το ΚΦΑΑ HOUSE2 δείχνουν σταθερή συμμετοχή και μηδενική σχολική διαρροή. Οι μαθητές εντάσσονται σε κανονικές ή τάξεις υποδοχής, συμμετέχουν σε σχολικές εκδηλώσεις και προοδευτικά αποκτούν επάρκεια γλωσσική και κοινωνική.

Σύμφωνα με ανεπίσημα στοιχεία της Μονάδας Ένταξης Ασυνόδευτων Ανηλίκων του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου, σε άλλα σχολεία του Νομού Αττικής:

- Καταγράφονται ποσοστά διαρροής 10–15% σε ετήσια βάση.
- Υπάρχουν καθυστερήσεις στην ένταξη λόγω γραφειοκρατίας ή έλλειψης εξειδικευμένου προσωπικού.
- Απουσιάζει η ενεργή συνεργασία με κοινωνικούς και κοινοτικούς φορείς.

Η περίπτωση του HOUSE2 και των σχολείων της Νέας Ιωνίας συνιστά καλή πρακτική ένταξης, καθώς υπάρχει συστηματικός συντονισμός, κοινό παιδαγωγικό όραμα και ολιστική προσέγγιση.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει πως η ενεργή εμπλοκή όλων των εμπλεκομένων φορέων (εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί, διαπολιτισμικοί διαμεσολαβητές) και η θεσμική συνεργασία ενισχύουν την ένταξη και αποδοχή των ασυνόδευτων ανηλίκων. Το σχολείο, μέσα από την προσαρμοσμένη διδασκαλία και τις σχέσεις εμπιστοσύνης, μπορεί να αποτελέσει καταλύτη κοινωνικής ένταξης. Η ανάγκη για θεσμοθέτηση ευέλικτων και διατομεακών μηχανισμών συνεργασίας είναι επιτακτική.

Η εμπειρία της δομής HOUSE2 καταδεικνύει ότι η σχολική ένταξη των ασυνόδευτων ανηλίκων είναι εφικτή όταν υπάρχει:

- Διατομεακή συνεργασία: Η σχολική ένταξη των ασυνόδευτων ανηλίκων δεν μπορεί να επιτευχθεί αποκλειστικά από το σχολείο. Απαιτείται συστηματική συνεργασία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, τις κοινωνικές υπηρεσίες, τις δομές φιλοξενίας ή οργανισμούς που υποστηρίζουν πρόσφυγες. Η διατομεακή συνεργασία επιτρέπει την ανταλλαγή πληροφοριών, την έγκαιρη διάγνωση προβλημάτων (π.χ. εμπειρίες τραύματος, γλωσσικές δυσκολίες) και τον σχεδιασμό κοινών στρατηγικών παρέμβασης. Όταν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς λειτουργούν συντονισμένα, μειώνεται ο κατακερματισμός των παροχών και δημιουργείται ένα σταθερό και υποστηρικτικό περιβάλλον για κάθε μαθητή.
- Προληπτική παρέμβαση: Η προληπτική παρέμβαση αφορά δράσεις που γίνονται πριν εμφανιστούν σοβαρές μαθησιακές, κοινωνικές ή ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες. Σε περιβάλλοντα όπου φιλοξενούνται ασυνόδευτοι ανήλικοι, η έγκαιρη υποστήριξη είναι κρίσιμη, επειδή τα παιδιά αυτά έχουν συχνά εμπειρίες τραύματος, δυσκολίες στην φοίτηση, γλωσσικά εμπόδια και πολιτισμικές διαφορές. Παρεμβάσεις όπως η διάγνωση μαθησιακών αναγκών, η ψυχοκοινωνική υποστήριξη, η εξοικείωση με το σχολείο και το πλαίσιο της χώρας υποδοχής, συμβάλλουν στην ομαλή μετάβαση στην τάξη και μειώνουν τον κίνδυνο σχολικής διαρροής ή παραίτησης.
- Ενίσχυση της κοινότητας και του σχολείου ως ενιαίου πλαισίου: Η αποδοτική ένταξη απαιτεί να αντιμετωπίζεται το σχολείο όχι ως απομονωμένη δομή, αλλά ως κομμάτι της ευρύτερης κοινότητας. Η σύνδεση σχολείου, τοπικής κοινωνίας και του ΚΦΑΑ του

παιδιού δημιουργεί ένα δίκτυο ασφάλειας και συνέχειας. Δραστηριότητες όπως διαπολιτισμικά εργαστήρια, σχολικές εκδηλώσεις με συμμετοχή τοπικής κοινότητας, προγράμματα mentoring και δράσεις συνεργασίας με τον δήμο ή άλλους φορείς ενισχύουν την αίσθηση του «ανήκειν» και μειώνουν φαινόμενα στιγματισμού ή περιθωριοποίησης.

Με βάση όσα έχουν καταγραφεί παραπάνω, καθώς και τις καλές πρακτικές που φαίνεται πως λειτουργούν προς όφελος των ασυνόδευτων ανηλίκων στην δημόσια εκπαίδευση και κατά συνέπεια στην κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία, η παρούσα εργασία προτείνει κατ' ελάχιστον τις ακόλουθες ενέργειες σε σχέση με την δημόσια εκπαίδευση.

1. Ενισχυμένο ρόλο των ΣΕΠ σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες: Οι ΣΕΠ αποτελούν κρίσιμη γέφυρα μεταξύ σχολείων, μαθητών, οικογενειών/δομών και του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, ο ρόλος τους συχνά περιορίζεται σε διαχειριστικό επίπεδο. Ένας ενισχυμένος ρόλος θα περιλάμβανε: ενεργό συμμετοχή στον σχεδιασμό μαθησιακών διαδρομών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, συστηματική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, υποστήριξη της επικοινωνίας μεταξύ σχολικών μονάδων, υπηρεσιών και μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, διασφαλίζεται συνέχεια και συνοχή στην ένταξη, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα φοίτησης.

2. Ενίσχυση των ΖΕΠ με επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς: Οι ΖΕΠ αποτελούν ένα πλαίσιο ενισχυτικής διδασκαλίας, γλωσσικής υποστήριξης και εξατομικευμένης παρέμβασης. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από την επάρκεια πόρων και την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών. Η συστηματική επιμόρφωση σε Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ψυχοκοινωνικής στήριξης και διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας είναι απαραίτητη ώστε οι ΖΕΠ να λειτουργούν ως πραγματικός μηχανισμός ισότιμης πρόσβασης στη γνώση.

3. Θεσμοθέτηση της κοινωνικής συμμετοχής ως δείκτη επιτυχούς ένταξης: Συχνά η σχολική επιτυχία μετριέται αποκλειστικά με ακαδημαϊκά κριτήρια, ωστόσο η ένταξη περιλαμβάνει και την κοινωνική ενσωμάτωση. Η αναγνώριση της συμμετοχής του παιδιού σε σχολικές δραστηριότητες, ομάδες, προγράμματα και συνεργατικές μαθησιακές διαδικασίες ως επίσημη διάσταση ένταξης ενισχύει την έννοια της ολιστικής εκπαίδευσης και αποτρέπει την αόρατη φοίτηση ή τη σιωπηρή περιθωριοποίηση.

4. Εξιδεικευμένη υποστήριξη εκπαιδευτικών: Οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν προκλήσεις στη διδασκαλία ασυνόδευτων ανηλίκων, καθώς αντιμετωπίζουν γλωσσικές, πολιτισμικές, συναισθηματικές και μαθησιακές διαφοροποιήσεις. Η επαγγελματική υποστήριξη μέσω εποπτείας, mentoring, πρόσβασης σε διδακτικά εργαλεία, καθώς και ψυχοεκπαιδευτική στήριξη, μειώνει την επαγγελματική εξουθένωση και αυξάνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Επίλογος

Συμπερασματικά, η εμπειρία του HOUSE2 δείχνει ότι η σχολική ένταξη των ασυνόδευτων ανηλίκων είναι όχι μόνο εφικτή, αλλά και βιώσιμη, όταν υπάρχουν συνθήκες συνεχούς υποστήριξης και ενεργής εμπλοκής της κοινότητας.

Η ολιστική προσέγγιση —που συνδυάζει εκπαιδευτική, κοινωνική και ψυχοκοινωνική διάσταση— αποτελεί το κλειδί για την αποδοτική και ανθρώπινη ένταξη των παιδιών σε ένα νέο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (Eds.). (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard U Press.

Durkheim, E. (2002). Η εκπαίδευση και η κοινωνιολογία. Αθήνα: Gutenberg.

Freire, P. (2005). Η αγωγή του καταπιεσμένου. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.

Lister, R. (2004). Poverty. Cambridge: Polity Press.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50(4), 370–376. https://doi.org/10.1037/h0054346

Matteson, M. L., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). "Soft Skills": A Phrase in Search of Meaning. portal: Libraries and the Academy 16(1), 71–88. https://dx.doi.org/10.1353/pla.2016.0009

UNESCO. (2020). Inclusive education: ensuring access to quality education for all. https://unesdoc.unesco.org

Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. Journal of Refugee Studies, 21(2), 166–191.

Burchardt, T., Le Grand, J., & Piachaud, D. (2002). Degrees of exclusion: Developing a dynamic, multidimensional measure. In J. Hills, J. Le Grand & D. Piachaud (Eds.), Understanding Social Exclusion. Oxford University Press.

Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού. (2022). Ετήσια Έκθεση για τα Δικαιώματα των Παιδιών στην Ελλάδα.

Κουρνέτας, Δ. (2021). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και γλωσσική ένταξη προσφύγων μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Levitas, R. (2005). The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour (2η έκδ.). Palgrave Macmillan.

Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. International Labour Review, 133(5–6), 531–578.

UNHCR, UNICEF & IOM. (2019). Προστασία ασυνόδευτων και αποχωρισμένων παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα: Κοινή εκτίμηση και συστάσεις.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and Conducting Mixed Methods Research (3rd ed.). Sage Publications.

Yin, R. K. (2014). Case Study Research: Design and Methods (5th ed.). Sage Publications.

Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. (2023). Έκθεση Μονάδας Ένταξης Ασυνόδευτων Ανηλίκων. Αθήνα.

Αδαμαντίδου, Δ., Ραγιάς, Δ., Φράσκου, Α., Χαζάπη, Ε. (2025). Σχολείο και κοινωνία των πολιτών: ένταξη ασυνόδευτων ανηλίκων στη δημόσια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης συνεργασίας του Κ.Φ.Α.Α HOUSE2 και 2ου Δημοτικού Σχολείου και 5ου Γυμνασίου Νέας Ιωνίας. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση,* 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Αλτουβά, Μ., Αρμάου, Μ., Coulardot, M., Gereboff, A., Δεναξά, Μ., Σιγάλα, Κ., Drapier, C., Σαμαρά, Ε., Καντά, Π., Κρίπα, Ε., Μαλατέστα, Α., Μέρμηγκα, Δ., Μπαλαφούτη, Μ., Τσέβη, Ε., Πυρομάλη, Β., Χασιώτη, Β. (2025). Ο Γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες. Ο γύρος των γαλλόφωνων χωρών σε 6 μήνες

Ο Γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες. Ο γύρος των γαλλόφωνων χωρών σε 6 μήνες

Αλτουβά Μαρία, Αρμάου Μαρία,
Εκπαιδευτικοί ΠΕ05, Ελληνογαλλική Σχολή «Άγιος Ιωσήφ», primary@stjoseph.gr
Coulardot Marie, Gereboff Arielle,
Εκπαιδευτικοί ΠΕ70, Richland Avenue Elementary, Los Angeles, California
Δεναξά Μαργαρίτα, Σιγάλα Καλλιόπη,
Εκπαιδευτικοί ΠΕ70, ΠΕ60, Εκπαιδευτήρια ΔΕΛΑΣΑΛ Σύρου, sgschool@sgschool.gr
Drapier Caroline, Σαμαρά Ελεάνα,
Εκπαιδευτικοί ΠΕ70, ΠΕ60, Ecole La Perverie Sacré Coeur, Nantes, France
ec.nantes.perverie@ec44.fr
Καντά Παναγιώτα,
Εκπαιδευτικός ΠΕ05, 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Χαλανδρίου,
mail@1dim-chalandr.att.sch.gr
Κρίπα Ελισάβετ,
Εκπαιδευτικός ΠΕ05, 3ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας,
mail@3dim-n-ionias.att.sch.gr
Μαλατέστα Αγγελική,
Εκπαιδευτικός ΠΕ05, 6ο Δημοτικό Σχολείο Γλυφάδας, mail@6dim-glyfad.att.sch.gr
Μέρμηγκα Δήμητρα,
Εκπαιδευτικός ΠΕ05, 2ο Δημοτικό Σχολείο Νέου Ψυχικού, mail@2dim-n-psych.att.sch.gr
Μπαλαφούτη Μικαέλλα, Τσέβη Ελένη,
Εκπαιδευτικοί ΠΕ05, Εκπαιδευτήρια Δούκα, info@doukas.gr
Πυρομάλη Βαρβάρα,
Εκπαιδευτικός ΠΕ05, 3ο Δημοτικό Σχολείο Μεταμόρφωσης,
mail@3dim-metam.att.sch.gr
Χασιώτη Βασιλική,
Εκπαιδευτικός ΠΕ05, 2ο, 3ο & 6ο Δημοτικό Σχολείο Κηφισιάς, 18ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου, vassia68@hotmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο της εξωστρέφειας και της ενίσχυσης της γλωσσικής και πολιτισμικής εκπαίδευσης, δεκατρία σχολεία από την Ελλάδα και το εξωτερικό συνεργάστηκαν σε ένα καινοτόμο γαλλόφωνο πρότζεκτ με τίτλο: «Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες και ο γύρος των γαλλόφωνων χωρών σε 6 μήνες». Η πρωτοβουλία αυτή βασίστηκε στο διαχρονικό έργο του Ιουλίου Βερν και είχε ως στόχο την καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων, τη διαπολιτισμική προσέγγιση και τη χρήση της γαλλικής ως γλώσσας επικοινωνίας και εξερεύνησης. Οι μαθητές/-τριες, αξιοποιώντας τη λογοτεχνία ως κοινό σημείο αναφοράς, ξεκίνησαν με παρουσιάσεις των σχολείων και των περιοχών τους, ενισχύοντας τη μεταξύ τους γνωριμία. Η υλοποίηση του έργου βασίστηκε σε συνεργατικές μεθόδους, αξιοποίηση των ΤΠΕ (padlet, e-book, ppt, video), και υβριδικές μορφές παρουσίασης μέσω διαδικτυακών πλατφορμών. Το πρότζεκτ ανέδειξε τη γαλλική γλώσσα ως εργαλείο διαπολιτισμικής

επικοινωνίας και άνοιξε τον δρόμο για δημιουργικές συνεργασίες μεταξύ σχολείων, μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Λέξεις-κλειδιά: γαλλική γλώσσα, γαλλόφωνες χώρες, πολιτισμική συνείδηση, συνεργατική μάθηση, εκπαιδευτική καινοτομία.

Από τη θεωρία…

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη πολιτισμική πολυμορφία, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της πολυγλωσσίας στο σχολικό περιβάλλον. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών δεν αποτελεί πλέον απλώς γνωστικό στόχο, αλλά λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνιακής ικανότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η **γαλλική γλώσσα** και λογοτεχνία αναδεικνύονται σε ουσιαστικά εργαλεία για τη διασύνδεση διαφορετικών πολιτισμικών και εκπαιδευτικών κοινοτήτων.

Το συγκεκριμένο project βασίστηκε στις αρχές της **διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**, η οποία προωθεί την αμοιβαία κατανόηση, τον σεβασμό της ετερότητας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής (Banks, 2009). Μέσα από δραστηριότητες συνεργασίας, ανταλλαγής ιδεών και κοινής δημιουργίας, μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είχαν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν, να γνωρίσουν ο ένας τον πολιτισμό του άλλου αλλά και να εμβαθύνουν σε νέους πολιτισμούς μέσα από το ταξίδι του Φιλέα Φογκ και να οικοδομήσουν έτσι σχέσεις βασισμένες στην αποδοχή και την αλληλεγγύη.

Επιπλέον, το project συνδέθηκε με τις αρχές της **διαθεματικής και βιωματικής μάθησης**, ενισχύοντας τη γλωσσική ανάπτυξη μέσα από δημιουργικές και ουσιαστικές πρακτικές, όπως η θεατρική έκφραση, η ψηφιακή αφήγηση, η ανταλλαγή έργων τέχνης και πολιτιστικών στοιχείων. Η αξιοποίηση της γαλλικής, ως κοινής γλώσσας επικοινωνίας, υποστήριξε τη **διαγλωσσική μεταφορά γνώσης**, ενώ ενίσχυσε και την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους.

Παράλληλα, η υλοποίηση της δράσης ανέδειξε την **εκπαιδευτική εξωστρέφεια** ως κεντρική στρατηγική ενδυνάμωσης του σχολείου. Μέσα από τη συνεργασία με σχολεία του εξωτερικού, εκπαιδευτικούς φορείς και τοπικές κοινότητες, καλλιεργήθηκε η αίσθηση της παγκόσμιας πολιτειότητας (global citizenship) και προωθήθηκε η ιδέα της σχολικής κοινότητας ως ανοιχτού και δυναμικού πεδίου μάθησης.

Τέλος, η δράση εναρμονίστηκε με τις **βασικές αξίες των ευρωπαϊκών προγραμμάτων**, προωθώντας:

- την **πολιτισμική πολυμορφία και ένταξη**,
- την **ενδυνάμωση των γλωσσικών δεξιοτήτων**,
- τη **διαθεματική και συνεργατική μάθηση**, και
- την καλλιέργεια της **ευρωπαϊκής ταυτότητας** μέσω της ενεργούς συμμετοχής σε διεθνείς κοινότητες μάθησης.

Συνοπτικά η παιδαγωγική της αξία εδράζεται στις θεωρίες της **βιωματικής μάθησης** (Kolb, 1984), της **διαπολιτισμικής επικοινωνίας** και της **εκπαίδευσης για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη** (UNESCO, 2015), επιβεβαιώνοντας την αναγκαιότητα της πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ευρωπαϊκό σχολείο του 21ου αιώνα.

…στην πράξη

Το έργο μας στηρίζεται στο μυθιστόρημα του Ιουλίου Βέρν « Ο Γύρος του Κόσμου σε 80 μέρες», το κλασικό αριστούργημα της παγκόσμιας λογοτεχνίας, το οποίο αποτελεί ιδανική επιλογή για την ηλικιακή ομάδα των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Ο συγγραφέας του έργου αποτελεί διαχρονικά πηγή έμπνευσης χάρη στην αγάπη του για την εξερεύνηση, την περιπέτεια, την περιήγηση και τα ταξίδια.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια επιλέξαμε το εν λόγω βιβλίο για τη διασχολική συνεργασία με όχημα τη γαλλική γλώσσα. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετείχαν δεκατέσσερα σχολεία από Ελλάδα, Γαλλία και Αμερική. Μέσω του έργου αυτού δόθηκε η ευκαιρία «να ενωθούν» τριακόσιοι μαθητές και δεκαέξι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τη γαλλική γλώσσα και να συνταξιδέψουν για ένα σχολικό έτος.

Η υλοποίηση του έργου μας βασίστηκε κυρίως σε συνεργατικές μεθόδους και χωρίστηκε χρονικά σε δύο περιόδους και τέσσερα στάδια. Στην πρώτη περίοδο οι μαθητές επικεντρώθηκαν στη μελέτη του βιβλίου του Ιουλίου Βερν ενώ στη δεύτερη στην περιγραφή της γαλλόφωνης χώρας που επέλεξε κάθε σχολική μονάδα.

Στην πρώτη φάση, οι μαθητές όλων των σχολείων γνωρίστηκαν μέσα από παρουσιάσεις του εαυτού τους και του σχολείου τους. Αναφέρθηκαν στο όνομα, την τοποθεσία και τις κτηριακές εγκαταστάσεις παραθέτοντας το ανάλογο φωτογραφικό υλικό. Οι περιγραφές τους ήταν λεπτομερείς και το φωτογραφικό υλικό πολύ πλούσιο, βοηθώντας έτσι τους συμμαθητές των άλλων σχολείων να έχουν μια σαφή εικόνα του σχολικού περιβάλλοντος. Το κύριο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για το σκοπό αυτό ήταν το pptx της Microsoft. Ταυτόχρονα οι μαθητές του σχολείου La Perverie Sacré Coeur στη γαλλική πόλη Νάντη επισκέφτηκαν το θεματικό πάρκο “Les Machines de l’Ile” στη γενέτειρα του Ιουλίου Βέρν και δημιούργησαν land art για την πρόσκληση μιας μουσικοχορευτικής παράστασης. Το ίδιο σχολείο συνδέθηκε διαδικτυακά με το ελληνικό σχολείο De La Salle της Σύρου, τραγούδησαν από κοινού και μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους από το φανταστικό ταξίδι. Με τα υπόλοιπα σχολεία, η επικοινωνία πραγματοποιήθηκε μέσω του padlet που δημιουργήθηκε για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του έργου. Στον ίδιο ψηφιακό χώρο αναρτήθηκαν όλες οι εργασίες των μαθητών καθώς και οι ζωγραφιές του εξωφύλλου του μυθιστορήματος, εργασία που τους είχε ανατεθεί εξαρχής.

Στη δεύτερη φάση, οι μαθητές αφιέρωσαν το μεγαλύτερο μέρος των διαθέσιμων διδακτικών ωρών στην μελέτη του λογοτεχνικού έργου και σύμφωνα με τις αρχές της συνεργατικής μάθησης χωρίστηκαν και εργάστηκαν σε τρεις μικρές ομάδες για να το μελετήσουν.

Η πρώτη ομάδα ασχολήθηκε με τη γεωγραφική αναγνώριση των χωρών που επισκέφτηκε ο Φιλέας Φόγκ στο ταξίδι του και παρουσίασε κάθε γεωγραφικό σταθμό (Λονδίνο, Σουέζ, Καλκούτα, Νέα Υόρκη ...) Η δεύτερη ομάδα περιορίστηκε στην γλωσσική επεξεργασία δίνοντας έμφαση στα μεταφορικά μέσα και τους χαρακτήρες των ηρώων. Έκανε επίσης δραματοποίηση κάποιων αποσπασμάτων του έργου μέσα στη σχολική κοινότητα, κάτι που έχαιρε μεγάλης εκτίμησης από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Τέλος, η τρίτη ομάδα εστίασε στους χαρακτήρες (Φιλέας Φογκ. Πασπαρτού και Αούντα) καθώς και στις δυσκολίες, τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι ήρωες. Οι μαθητές/τριες των συμμετεχόντων σχολείων συνειδητοποίησαν και ανέδειξαν μέσα από τον τρόπο ζωής και τη φιλοσοφία που υπηρέτησε πιστά ο πρωταγωνιστής Φιλέας Φόγκ ότι οι ανθρώπινες δυνατότητες πολλαπλασιάζονται και

επιτυγχάνεται ο στόχος μας όταν επιστρατεύονται η επιμονή, η λογική, η ακρίβεια και η οργάνωση. Παράλληλα, επικεντρώθηκαν στα πανανθρώπινα μηνύματα που εκφράζονται μέσα από το έργο αυτό, όπως η πίστη στην επιστήμη και την πρόοδο.

Για την υποστήριξη του έργου χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα τεχνολογικά εργαλεία (pptx, e-book, quiz, AI suno)

Στην τρίτη φάση, κάθε σχολική μονάδα επέλεξε μια γαλλόφωνη χώρα, κάτι που βοήθησε τους μαθητές μας να συνειδητοποιήσουν ότι η γαλλική γλώσσα είναι η μητρική γλώσσα 29 χωρών και χρησιμοποιείται ως επίσημη γλώσσα σε 51 χώρες και πέντε ηπείρους. Οι χώρες που παρουσιάστηκαν ήταν: το Βέλγιο, η Γουαδελούπη, η Ελβετία, το Καμερούν, ο Καναδάς, οι Νήσοι Κομόρες, η Ισπανία, η Μαδαγασκάρη, το Λουξεμβούργο, το Μονακό, η Νιγηρία και η Πολωνία.

Για κάθε γαλλόφωνη χώρα πραγματοποιήθηκε από τους μαθητές λεπτομερής διαδικτυακή έρευνα για τη γεωγραφική θέση, τα σύνορα, το νόμισμα, το πολίτευμα, τη γαστρονομία, την ιστορία, τον πολιτισμό, την τέχνη και τις κοινωνικές δομές, καθώς και τις σημαντικές προσωπικότητες που ξεχώρισαν και διακρίθηκαν σ' αυτές. Πολλοί απ' αυτούς ζωγράφισαν τη σημαία της χώρας που μελετούσαν και έφτιαξαν παρουσιάσεις που τις μοιράστηκαν και οι οποίες κοσμούν το padlet.

Στην τέταρτη φάση του έργου, πραγματοποιήθηκε δια ζώσης αλλά για τους διαμένοντες εκτός Ελλάδας μέσω Webex διαδικτυακή συνάντηση στο 3^{ο} Πειραματικό Σχολείο της Νέας Ιωνίας όπου δόθηκε η ευκαιρία στην πλειοψηφία των εμπλεκόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών να βιώσουν από κοντά τη χαρά της συνεργασίας. Στη συνάντηση αυτή, οι μαθητές περιηγήθηκαν στο padlet και παρακολούθησαν βίντεο και παρουσιάσεις απ' όλα τα εμπλεκόμενα σχολεία. Η εκδήλωση αυτή ολοκληρώθηκε με την απονομή βραβείων σε όλους τους μαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Ανεξάρτητα από τα στάδια υλοποίησης του έργου, οι δυνατές διαθεματικές προσεγγίσεις ήταν αμέτρητες αλλά λόγω του νεαρού της ηλικίας των μαθητών περιοριστήκαμε στην ιστορική προσέγγιση της κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα σε σύγκριση με τη σημερινή, με σύντομη αναφορά στην παγκοσμιοποίηση, στα σύγχρονα μεταφορικά μέσα και τους χρόνους ταξιδιού που αφορούν στο παρελθόν και το παρόν. Επιπροσθέτως πετύχαμε τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών μας στην πληροφορική δεδομένου ότι δημιούργησαν παρουσιάσεις, βίντεο, e-book και σύνθεση τραγουδιού μέσω AI (suno). Τέλος, καθοριστικής σημασίας ήταν η διαθεματική προσέγγιση του έργου με τη σύμπραξη εκπαιδευτικών εικαστικών οι οποίοι παρουσίασαν τους εμβληματικούς καλλιτέχνες των γαλλόφωνων χωρών δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να προσεγγίσουν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στην τέχνη.

Αποτελέσματα

Στο πλαίσιο της εξωστρέφειας και της ενίσχυσης της γλωσσικής και πολιτισμικής εκπαίδευσης, το πρόγραμμα στέφθηκε με επιτυχία, καθώς οι στόχοι του επιτεύχθηκαν πλήρως : καλλιεργήθηκε η συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων στην Ελλάδα και το εξωτερικό, υλοποιήθηκε η διαπολιτισμική προσέγγιση και ταυτόχρονα έγινε χρήση των γαλλικών ως γλώσσα επικοινωνίας και εξερεύνησης.

Πιο συγκεκριμένα, ακολουθώντας τη βιωματική μάθηση μέσα από την εκπόνηση project, οι μαθητές υιοθέτησαν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας εργαζόμενοι αρμονικά σε ομάδες, προκειμένου να παρουσιάσουν τα σχολεία και τις περιοχές τους μέσα από δραστηριότητες παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου. Με τον ίδιο τρόπο, γνώρισαν τα σχολεία και τις περιοχές και των υπολοίπων μελών-εταίρων του προγράμματος, κάτι που συνέβαλε καθοριστικά στη διαπολιτισμική προσέγγιση και στη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων των μικρών μαθητών.

Στη συνέχεια, αξιοποίησαν τη λογοτεχνία ως κοινό σημείο αναφοράς και πιο συγκεκριμένα το μυθιστόρημα επιστημονικής φαντασίας του Γάλλου συγγραφέα Ιουλίου Βερν "Ο γύρος του κόσμου σε 80 μέρες". Μελέτησαν αφενός την εξέχουσα προσωπικότητά του, αφετέρου τα πανανθρώπινα μηνύματα του βιβλίου, τα σημαντικά πολιτισμικά, κοινωνικά και φιλοσοφικά στοιχεία του : την αξία της στοχοπροσήλωσης παρά τις περιστασιακά αντίξοες συνθήκες και τα εμπόδια της ζωής (ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του πρωταγωνιστή Φιλέα Φογκ), τις προκλήσεις του ταξιδιού τόσο αυτές που αναδύονται μέσα από το κείμενο όσο και κάθε ταξιδιού στη ζωή, την ανάγκη της εξερεύνησης κι άλλων πολιτισμών.

Με αφορμή το βιβλίο, οι μαθητές, αφού έμαθαν ότι υπάρχουν γαλλόφωνες χώρες σε όλο τον κόσμο, έκαναν το δικό τους "γύρο των γαλλόφωνων χωρών" : επέλεξαν μία χώρα, μελέτησαν την ιστορία, τον πολιτισμό, τη γεωγραφία, τις παραδόσεις, την τέχνη και τις κοινωνικές δομές της και την παρουσίασαν τόσο στην τάξη τους όσο και στα υπόλοιπα σχολεία-εταίρους του προγράμματος. Χάρη σε αυτές τις δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, οι μαθητές ανέπτυξαν πολλαπλούς γραμματισμούς: τον ψηφιακό (αξιοποιώντας τις ΤΠΕ - padlet, e-book, ppt, video), τον παραδοσιακό (ικανότητα για ανάγνωση και γραφή), τον οπτικό (ικανότητα κατανόησης και παραγωγής εικόνας) και τον πληροφοριακό γραμματισμό (ικανότητα εύρεσης, αξιολόγησης και σύνθεσης της πληροφορίας).

Η τελική δια ζώσης παρουσίαση αποτέλεσε την κορύφωση του καινοτόμου προγράμματος, εκφράζοντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την εφευρετικότητα και την ενεργή, ενθουσιώδη, συμμετοχή των μαθητών.

Μέσα από το πρόγραμμα, η γαλλική γλώσσα αναδείχθηκε ως εργαλείο διαπολιτισμικής επικοινωνίας και δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ σχολείων, μαθητών και εκπαιδευτικών από διαφορετικές περιοχές, χώρες, πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το πρόγραμμα αποτελεί παράδειγμα καλής πρακτικής, δεδομένου ότι ενίσχυσε την εκπαιδευτική εξωστρέφεια, τη διαθεματική μάθηση και την πολιτισμική επίγνωση.

Με το βλέμμα σε μελλοντικές προοπτικές, το πρόγραμμα αυτό θα μπορούσε να καλύψει μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, για παράδειγμα δύο σχολικά έτη, προκειμένου να μπορέσουν να εμπλακούν ακόμη περισσότερα σχολεία από την Ελλάδα και όλο τον κόσμο. Μία άλλη δραστηριότητα που θα μπορούσε να προστεθεί ως τελικό προϊόν αυτού του καινοτόμου προγράμματος, θα ήταν μια σειρά από πρωτότυπους "τουριστικούς οδηγούς", με τη μορφή ηλεκτρονικών βιβλίων, που θα μπορούσαν να επιμεληθούν οι μαθητές για να παρουσιάσουν τη γαλλόφωνη χώρα που έχουν επιλέξει (ζωγραφική με το χέρι, ζωγραφική με διαδικτυακά εργαλεία, παιδαγωγική χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης, φωτογραφίες, κολλάζ κ.λπ.). Με τη βοήθεια συνεργατικών διαδικτυακών εργαλείων δημιουργικής γραφής, οι μαθητές από κάθε σχολείο θα μπορούσαν επίσης να φανταστούν τις περιπέτειες του

Φιλέα Φογκ επισκεπτόμενος τη γαλλόφωνη χώρα που είχαν επιλέξει να παρουσιάσουν, με αποτέλεσμα να συνθέσουν ένα διαφορετικό "τέλος" στο διάσημο μυθιστόρημα του Ιουλίου Βερν. Οι προοπτικές είναι αμέτρητες!

Βιβλιογραφικές αναφορές

Banks, J. A. (2009). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. Jossey-Bass.

Compère D. (1991), *Jules Verne*. L'Harmattan

Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation (2001) Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier Strasbourg, Conseil de l'Europe.

DALGALIAN, Gilbert (2000) Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue, Paris, L'Harmattan.

DUFEU, Bernard (1992) « Pour une pédagogie ouverte », in Le Français dans le Monde, n° 246, p. 39-45.

DUFEU, Bernard (1996) Les approches non conventionnelles des langues étrangères, Paris, Hachette.

KNIBBELER, Wil (1983) « Pour un apprentissage exploratoire- créatif du français », in Le Français dans le Monde, n°175, Paris, Hachette/ Larousse, p. 56-59.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

LOPRIORE, Lucilla (janvier 1999) « L'apprentissage coopératif : un défi pour les professeurs de langue », in Le Français dans le Monde Recherches et applications, n° spécial, Paris, Hachette, p. 134-140.

MAHIEU, Pierre (1992) Travailler en équipe, Pédagogies pour demain, Nouvelles approches, Paris, Hachette.

Νεώτερον Εγκυκλοπαιδικόν λεξικόν Ηλίου 1997, τόμος Στ'

ΙΕΠ, Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ). *Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό - Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων* (ΦΕΚ 2871/τ.Β'/09-09-2016).

Ιστορία της Παγκόσμιας Λογοτεχνίας επιμέλεια Γ.Μπαμπινιώτης

ΛΑΓΟΥΔΑΚΟΣ, Μ. (2013) «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα».

Μητσικοπούλου, Β. (2020). *Πολλαπλοί και νέοι γραμματισμοί* στο *Νέα κειμενική πραγματικότητα και η ανάπτυξη γλωσσικού και ψηφιακού γραμματισμού.* Ανακτήθηκε από :Ενιαίο Τεύχος Υλικού Αναφοράς - Επιμόρφωση Β2 επιπέδου ΤΠΕ - 1η περίοδος - ΣυστάδαΒ2.7 - Ξένες Γλώσσες (Μάρτιος 2020)

Μητσικοπούλου, Β. και Γύφτουλα, Γ. (2020). *Βιωματική μάθηση με projects* και *Μάθηση με νέους τρόπους*. Ανακτήθηκε από : Ενιαίο Τεύχος Υλικού Αναφοράς - Επιμόρφωση Β2 επιπέδου ΤΠΕ - 1η περίοδος - Συστάδα Β2.7 – Ξένες Γλώσσες (Μάρτιος 2020)

Παπαθεοδούλου Α. (2020) Μικρά ταξίδια με τη φαντασία του Ιούλιου Βερν, ο Γύρος του κόσμου σε 80 μέρες, εκδ. Παπαδόπουλος

Αλτουβά, Μ., Αρμάου, Μ., Coulardot, Μ., Gereboff, Α., Δεναξά, Μ., Σιγάλα, Κ., Drapier, C., Σαμαρά, Ε., Καντά, Π., Κρίπα, Ε., Μαλατέστα, Α., Μέρμηγκα, Δ., Μπαλαφούτη, Μ., Τσέβη, Ε., Πυρομάλη, Β., Χασιώτη, Β. (2025). Ο Γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες. Ο γύρος των γαλλόφωνων χωρών σε 6 μήνες. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση,* 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Αναστασοπούλου, Α. (2025). Η θετική ψυχολογία και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών: Πρακτικές για τη βελτίωση του εργασιακού περιβάλλοντος στις σχολικές μονάδες, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου

Η θετική ψυχολογία και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών: Πρακτικές για τη βελτίωση του εργασιακού περιβάλλοντος στις σχολικές μονάδες, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου

Αναστασοπούλου Αγγελική
Διευθύντρια 1ου Δημοτικού Σχολείου Παπάγου,
angelikianastasopoulou@gmail.com

Περίληψη
Στο εργασιακό περιβάλλον, η εφαρμογή της Θετικής Ψυχολογίας μπορεί να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις και την απόδοση, καθώς ένας θετικός εργαζόμενος είναι πιο αφοσιωμένος και παραγωγικός. Το άρθρο τονίζει τη στενή σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης. Η εργασιακή ικανοποίηση, που πηγάζει από θετικές εργασιακές εμπειρίες, συνδέεται με αυξημένη παραγωγικότητα και ευημερία. Αντίθετα, η επαγγελματική εξουθένωση (burnout), που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, κυνισμό και μειωμένη προσωπική επίτευξη, προκύπτει από υψηλές απαιτήσεις, έλλειψη ελέγχου και υποστήριξης, οδηγώντας σε σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία και την απόδοση. Η προώθηση της εργασιακής ικανοποίησης αποτελεί αποτελεσματικό μέσο πρόληψης της εξουθένωσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στην εξουθένωση λόγω παραγόντων όπως το τοξικό σχολικό περιβάλλον, οι αυξημένες απαιτήσεις και η έλλειψη αναγνώρισης. Η ανθεκτικότητα και η θετική ψυχολογία λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και να διατηρούν την ευημερία τους.

Λέξεις-κλειδιά: ψυχολογία, θετικότητα, ενδυνάμωση, ενθάρρυνση, βελτίωση.

Εισαγωγή

Η θετική ψυχολογία αποτελεί έναν αναδυόμενο κλάδο της ψυχολογίας που εστιάζει στην καλλιέργεια της ευεξίας, της ευτυχίας και των θετικών ανθρώπινων ιδιοτήτων. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή ψυχολογία που επικεντρώνεται κυρίως στην παθολογία και τις διαταραχές, η θετική ψυχολογία αναζητά να κατανοήσει τι κάνει τη ζωή αξιοζήλευτη και πώς μπορούμε να αυξήσουμε τις θετικές εμπειρίες μας. Η εφαρμογή της θετικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς συμβάλλει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία ενός πιο θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.

Θεωρητικό πλαίσιο και κύριες έννοιες.

Ο Martin Seligman έκανε την αρχή της μελέτης της ψυχολογίας ως προς τη θετική της όψη, όταν το 1996 ανακηρύχτηκε πρόεδρος της Αμερικανικής Ένωσης Ψυχολόγων. Σύμφωνα με τον Seligman, οι δεξιότητες των θετικών συναισθημάτων ενεργοποιούν τις δυνάμεις και τα ταλέντα των ανθρώπων με τρόπο πιο αποτελεσματικό σε σχέση με προηγούμενες μελέτες που εστίαζαν σε άλλες ψυχολογικές παραμέτρους.

Πέρα από το γεγονός όμως ότι δεν υπήρχε μια θετική προσέγγιση της ψυχολογίας, ο Seligman είχε και μια άλλη αφορμή που τον έκανε να εντρυφήσει παραπάνω σε αυτό το θέμα. Αυτή αφορούσε το κλάμα της πεντάχρονης κόρης του (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Σύμφωνα με τον ίδιο, το να μεγαλώνει κανείς παιδιά και να μελετάει γενικότερα τον άνθρωπο, είναι πιο σημαντικό από το να εστιάζει στις αδυναμίες του. Εντοπίζοντας κανείς και καλλιεργώντας τα δυνατά σημεία των ανθρώπων με τα οποία υπερέχουν καθώς και βοηθώντας τους να βρουν νέους τρόπους να ξεδιπλώνουν τις δυνάμεις τους, αποτελεί μια τάση που χρήζει σημαντικότητας και περαιτέρω μελέτης. Ωστόσο, με βάση τον ίδιον, θετική προσέγγιση της ψυχολογίας υπήρχε και πριν το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Αλλά τα συντρίμμια του πολέμου οδήγησαν τους ψυχολόγους στο να κεντρίσουν την προσοχή τους στα τραύματα και να εκμεταλλευτούν επαγγελματικά την επούλωση αυτών των ψυχικών τραυμάτων.

Ζούμε σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο και σε μια ρευστή πραγματικότητα που αποτελεί πηγή δημιουργίας συναισθημάτων όπως θυμός, έλλειψη αυτοπεποίθησης και άγχος που καταστούν δύσκολη την καθημερινότητα μας. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας, η παγκόσμια οικονομική κρίση, ο εκσυγχρονισμός, η αβεβαιότητα για το μέλλον, η πανδημία προκαλούν αύξηση της έντασης και των συγκρούσεων μεταξύ εργαζομένων στο χώρο εργασίας. Το 75% του χρόνου σε μια επιχείρηση καταναλώνεται για να λυθούν προβλήματα μεταξύ των εργαζομένων της και το 25% του χρόνου της, για οτιδήποτε άλλο.

Η Θετική Ψυχολογία είναι ένα σχετικά νέο πεδίο στην ψυχολογία, το οποίο επικεντρώνεται στη μελέτη των παραγόντων που συμβάλλουν στην ανθρώπινη άνθιση και ευημερία, αντί απλώς στην αντιμετώπιση των ψυχικών ασθενειών. Η Barbara Fredrickson συνέβαλε επίσης σημαντικά με τη θεωρία της "Διεύρυνσης και Δημιουργίας" (Broaden-and-Build Theory), τονίζοντας πως τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν τις σκέψεις και τις δράσεις μας, οδηγώντας σε προσωπική ανάπτυξη και πόρους. Οι κύριες αρχές της θετικής ψυχολογίας περιλαμβάνουν την ανάπτυξη αρετών όπως η αισιοδοξία, η ευγνωμοσύνη, η ανθεκτικότητα, η ενσυνειδητότητα, και η αναγνώριση των δυνατοτήτων του ατόμου. Στο εργασιακό περιβάλλον, αυτές οι αρχές μπορούν να εφαρμοστούν μέσω της ενθάρρυνσης της συνεργασίας, της αναγνώρισης της προσπάθειας, της δημιουργίας ενός κλίματος εμπιστοσύνης και της προώθησης της ανάπτυξης δεξιοτήτων. Η εφαρμογή της Θετικής Ψυχολογίας στον εργασιακό χώρο μπορεί να βοηθήσει και τους εργαζομένους στην ανάπτυξη καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και τους οργανισμούς στην ανάπτυξη και άνθηση τους καθώς και στην βελτίωση της απόδοσης τους.

Όσον αφορά το χώρο εργασίας στο παρελθόν η οργανωτική ψυχολογία έδινε ιδιαίτερη έμφαση στον ορθολογισμό. Το δε συναίσθημα θεωρούνταν ως κάτι που θα έπρεπε να αποφεύγεται γιατί εμποδίζει τη σωστή κρίση μας, μας αποσπά την προσοχή από σημαντικότερα γεγονότα και άρα αποτελεί δείγμα αδυναμίας. Η σημασία της θετικότητας είναι τεράστια για τη βελτίωση της απόδοσης και της ψυχολογικής ευημερίας. Ένας θετικός εργαζόμενος είναι πιο αφοσιωμένος, πιο παραγωγικός, πιο δημιουργικός και λιγότερο επιρρεπής στην επαγγελματική εξουθένωση.

Εργασιακή Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση: Δύο Όψεις του Εργασιακού Νομίσματος

Η εργασιακή ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση αποτελούν δύο κρίσιμες έννοιες στον τομέα της ψυχολογίας της εργασίας, αντιπροσωπεύοντας τα αντίθετα άκρα ενός

φάσματος συναισθημάτων και εμπειριών που βιώνουν οι εργαζόμενοι. Η κατανόηση αυτών των εννοιών είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση ενός υγιούς και παραγωγικού εργασιακού περιβάλλοντος. Η εργασιακή ικανοποίηση ορίζεται ως η ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την αξιολόγηση της εργασίας ή των εμπειριών εργασίας ενός ατόμου (Locke, 1976). Περιλαμβάνει την ικανοποίηση από διάφορες πτυχές της εργασίας, όπως το ίδιο το έργο, τους συναδέλφους, την επίβλεψη, τις ευκαιρίες προαγωγής και τον μισθό (Smith, Kendall, & Hulin, 1969). Υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης συνδέονται με αυξημένη παραγωγικότητα, μειωμένο κύκλο εργασιών, καλύτερη απόδοση και γενικότερη ευημερία των εργαζομένων (Judge, Thoresen, Bono, & Patton, 2000). Παράγοντες που συμβάλλουν στην εργασιακή ικανοποίηση περιλαμβάνουν την αυτονομία, την αναγνώριση, την ευκαιρία για ανάπτυξη και την αίσθηση ότι η εργασία έχει νόημα. Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση, όπως οι συνθήκες εργασίας, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους, η αναγνώριση, η αυτονομία, η δυνατότητα εξέλιξης, και η ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. Υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και παραγωγικότητας. Ικανοποιημένοι εργαζόμενοι είναι πιο αφοσιωμένοι, εκτελούν τα καθήκοντά τους με μεγαλύτερη προθυμία και επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα. Αντίθετα, η έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική εξουθένωση, οδηγώντας σε μειωμένη απόδοση, αυξημένο άγχος και τελικά σε παραίτηση.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η εφαρμογή της εργασιακής ικανοποίησης είναι κρίσιμη. Εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ικανοποιημένοι με το έργο τους είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία, πιο υποστηρικτικοί προς τους μαθητές τους και πιο πρόθυμοι να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις. Στο αντίθετο άκρο βρίσκεται η επαγγελματική εξουθένωση, ένα σύνδρομο που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση (κυνική ή αρνητική στάση απέναντι στην εργασία και τους ανθρώπους) και μειωμένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). Η εξουθένωση αναπτύσσεται συνήθως σε περιβάλλοντα με υψηλές απαιτήσεις, χαμηλό έλεγχο, έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης και απουσία αναγνώρισης (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001).

Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι σοβαρές και περιλαμβάνουν προβλήματα υγείας (σωματικά και ψυχολογικά), μειωμένη απόδοση, απουσίες από την εργασία και πρόθεση αποχώρησης (Schaufeli & Enzmann, 1998). Αν και αρχικά μελετήθηκε εκτενώς σε επαγγέλματα υγείας και φροντίδας, η επαγγελματική εξουθένωση αναγνωρίζεται πλέον σε ευρύ φάσμα εργασιακών περιβαλλόντων. Είναι σαφές ότι η εργασιακή ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση είναι στενά συνδεδεμένες, με την απουσία της πρώτης και την παρουσία των παραγόντων κινδύνου της δεύτερης να οδηγούν συχνά σε αρνητικές συνέπειες για τον εργαζόμενο και τον οργανισμό. Η προαγωγή της εργασιακής ικανοποίησης μέσω βελτιωμένων συνθηκών εργασίας, υποστήριξης, αναγνώρισης και ευκαιριών ανάπτυξης είναι ένα αποτελεσματικό μέσο πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης και διασφάλισης της ευημερίας και της παραγωγικότητας του εργατικού δυναμικού. Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) και το εργασιακό άγχος είναι διαδεδομένα φαινόμενα στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον, με τους εκπαιδευτικούς να αποτελούν μια ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα.

Οι παράγοντες που οδηγούν σε εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς είναι πολλοί και ποικίλοι: το τοξικό περιβάλλον στο σχολείο (ενδοσχολική βία, συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων), οι αυξημένες απαιτήσεις (πληθώρα μαθητών, γραφειοκρατία, γονικές πιέσεις), η έλλειψη πόρων, η χαμηλή αναγνώριση, και η απουσία επαγγελματικής ανάπτυξης. Σε αυτό το πλαίσιο, η σημασία της ανθεκτικότητας και της θετικής ψυχολογίας ως προστατευτικοί παράγοντες είναι τεράστια. Η καλλιέργεια της ανθεκτικότητας επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις, να ανακάμπτουν από τις δυσκολίες και να διατηρούν την ψυχική τους ευημερία. Η θετική ψυχολογία προσφέρει εργαλεία για την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, την ενίσχυση των προσωπικών δυνάμεων και την οικοδόμηση ενός υποστηρικτικού δικτύου.

Εργασιακό Περιβάλλον και Ανθρώπινες Σχέσεις.

Το εργασιακό περιβάλλον δεν αποτελεί απλώς έναν χώρο εκτέλεσης καθηκόντων, αλλά ένα σύνθετο κοινωνικό σύστημα όπου οι ανθρώπινες σχέσεις διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ατομική και οργανωσιακή ευημερία.

Η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ συναδέλφων, προϊσταμένων και υφισταμένων επηρεάζει άμεσα την εργασιακή ικανοποίηση, την παραγωγικότητα και την ψυχολογική υγεία των εργαζομένων. Θετικές ανθρώπινες σχέσεις, που χαρακτηρίζονται από συνεργασία, σεβασμό, επικοινωνία και υποστήριξη, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας (Sias, 2005). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη δέσμευση, βελτιωμένη ομαδική εργασία και αποτελεσματικότερη επίλυση προβλημάτων. Αντίθετα, αρνητικές σχέσεις, που περιλαμβάνουν συγκρούσεις, έλλειψη επικοινωνίας ή εκφοβισμό, μπορούν να προκαλέσουν στρες, μειωμένη απόδοση και υψηλότερο ποσοστό κύκλου εργασιών (Sutton & Rafaeli, 1988). Είναι σαφές ότι η καλλιέργεια ενός θετικού εργασιακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τις υγιείς ανθρώπινες σχέσεις είναι απαραίτητη για την επιτυχία κάθε οργανισμού και την ευημερία των εργαζομένων του. Το εργασιακό περιβάλλον έχει άμεση επίδραση στη σωματική και ψυχική υγεία των εργαζομένων. Ένα υγιές και υποστηρικτικό περιβάλλον προάγει την ευεξία, ενώ ένα τοξικό ή αγχωτικό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει σε σωματικά προβλήματα (πονοκεφάλους, προβλήματα ύπνου) και ψυχικά (άγχος, κατάθλιψη).

Η σημασία των ανθρώπινων σχέσεων είναι θεμελιώδης για την ενδυνάμωση και τη συνεργασία στο χώρο εργασίας. Όταν οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και με τη διοίκηση είναι θετικές, δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αλληλοϋποστήριξης και σεβασμού. Αυτό ενισχύει την ομαδικότητα, αυξάνει την παραγωγικότητα και μειώνει τις συγκρούσεις. Στο σχολικό περιβάλλον, παραδείγματα καλών πρακτικών περιλαμβάνουν την τακτική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία ομάδων εργασίας για κοινά project, την οργάνωση εκδηλώσεων για την ενίσχυση των κοινωνικών δεσμών, και την προώθηση μιας κουλτούρας ανοιχτού διαλόγου και ανατροφοδότησης.

Η Θετική Ψυχολογία στο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον

Η θετική ψυχολογία μπορεί να εφαρμοστεί σε σχολικές μονάδες με πολλούς τρόπους, δημιουργώντας ένα κλίμα όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ευδοκιμήσουν. Αυτό περιλαμβάνει την ενσωμάτωση πρακτικών ενσυνειδητότητας στην τάξη, την ανάπτυξη προγραμμάτων για την καλλιέργεια της ευγνωμοσύνης και της αισιοδοξίας στους μαθητές,

και την παροχή ευκαιριών για τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις προσωπικές τους δυνάμεις.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ηγετών είναι καθοριστικός στη δημιουργία ενός θετικού εργασιακού κλίματος. Οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι πρέπει να λειτουργούν ως πρότυπα, να ενθαρρύνουν την καινοτομία, να αναγνωρίζουν την προσπάθεια, να παρέχουν υποστήριξη και να δημιουργούν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Μια ηγεσία που βασίζεται σε αυτές τις αρχές μπορεί να μεταμορφώσει το σχολικό περιβάλλον σε ένα χώρο όπου όλοι αισθάνονται ότι ανήκουν, ότι εκτιμώνται και ότι μπορούν να συνεισφέρουν ουσιαστικά.

Η ενσωμάτωση των αρχών της Θετικής Ψυχολογίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν είναι απλώς μια θεωρητική προσέγγιση, αλλά μια πρακτική αναγκαιότητα για τη διαμόρφωση ενός υγιούς, παραγωγικού και ευχάριστου χώρου για όλους. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς εργαλεία για να καλλιεργήσουν την αισιοδοξία, την ευγνωμοσύνη και την ικανοποίηση από την εργασία τους. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν το άγχος, την εξουθένωση και τις προκλήσεις που συχνά αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους εργασία. Προωθεί την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους γονείς. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται έξω από τα καθιερωμένα πλαίσια και να αναζητούν νέους τρόπους για να εμπνεύσουν τους μαθητές τους και τους βοηθά να συνδέσουν την εργασία τους με ένα ευρύτερο νόημα και να βιώσουν μεγαλύτερη ικανοποίηση. Πιο πρακτικά στην καθημερινότητα του σχολείου βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους, ώστε να εκφράζουν ευγνωμοσύνη για τις θετικές εμπειρίες τους, γεγονός που μπορεί να αυξήσει τα επίπεδα ευτυχίας και ικανοποίησης. Η ενσυνειδητότητα μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να διαχειριστούν το άγχος και να βελτιώσουν τη συγκέντρωσή τους. Οι θετικές δηλώσεις μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μια πιο θετική αυτοεικόνα και να πιστέψουν στις δυνάμεις τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό περιβάλλον μάθησης όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς να εκφράσουν τις ιδέες τους και να αναλάβουν ρίσκα.

Η επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις αρχές της θετικής ψυχολογίας μπορεί να τους βοηθήσει να ενσωματώσουν αυτές τις αρχές στην καθημερινή τους διδασκαλία. Συνολικά, η θετική ψυχολογία προσφέρει ένα ισχυρό πλαίσιο για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία σχολείων όπου όλοι μπορούν να ευδοκιμήσουν.

Η παρούσα εισήγηση προέρχεται από το ενδιαφέρον να ερευνηθεί ποιοτικά η συγκεκριμένη θεματική και η έρευνα αυτή αποσκοπεί να εξετάσει την επίδραση της θετικής ψυχολογίας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η υπόθεση της συγκεκριμένης έρευνας έχει ως γενικό σκοπό να αποδείξει εμπειρικά την αποτελεσματικότητα των εφαρμογών της θετικής ψυχολογίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσω αυτής της έρευνας, θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε καλύτερα πώς οι θετικές παρεμβάσεις επηρεάζουν την ευημερία, την ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η μέθοδος έρευνας που διεξάγεται από την υποφαινόμενη είναι ποιοτική έρευνα μέσω 15 συνεντεύξεων σε focus groups εκπαιδευτικών και στελεχών πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης της Αττικής. Το δείγμα το αποτελούν στην πλειονότητα τους γυναίκες και άντρες ηλικίας από 25 έως 60 ετών με διαβαθμίσεις στην εμπειρία και στην ακαδημαϊκή κατάρτιση. Η ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις σε focus groups αποτελεί μια ισχυρή μεθοδολογική προσέγγιση στις επιστήμες αγωγής, καθώς επιτρέπει τη σε βάθος διερεύνηση αντιλήψεων, στάσεων, εμπειριών και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Μέσω της δυναμικής της ομαδικής συζήτησης, αναδεικνύονται πλούσια δεδομένα που δεν θα ήταν εφικτό να συλλεχθούν με ατομικές συνεντεύξεις ή ποσοτικές μεθόδους. Το δυνατό σημείο της μεθόδου είναι η αλληλεπίδραση και η δυνατότητα ανακατεύθυνσης και βελτίωσης των σκέψεων και των απόψεων που εκφράζονται από τους συμμετέχοντες. Αναλυτικότερα, τα focus groups είναι μια μέθοδος συλλογής δεδομένων κατά την οποία μια μικρή ομάδα ατόμων (όχι πάνω από 10) με κοινά χαρακτηριστικά ή εμπειρίες σχετικές με το ερευνητικό θέμα, συμμετέχει σε μια συζήτηση υπό την καθοδήγηση ενός συντονιστή (moderator).

Στις επιστήμες αγωγής, τα focus groups με εκπαιδευτικούς επιτρέπουν την εξερεύνηση θεμάτων όπως: εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, αντιλήψεις για τη συμπερίληψη, προκλήσεις και καλές πρακτικές στην τάξη, απόψεις για το αναλυτικό πρόγραμμα, επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση, σχέσεις με γονείς και κοινότητα. Τα οφέλη από την έρευνα θα είναι να επισημανθούν πρακτικές που θα οδηγήσουν σε μεγαλύτερη ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό έργο και σε χαμηλότερα ποσοστά εξουθένωσης. Μία τέτοια συνθήκη μπορεί να οδηγήσει αυτομάτως σε βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης μία τέτοια έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της δημιουργίας πιο ανθρώπινων και αποτελεσματικών σχολείων.

Η ψυχολογία των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σήμερα είναι ένα πολύπλοκο θέμα, η οποία έχει επηρεαστεί από μια σειρά παραγόντων, όπως οι οικονομικές δυσκολίες, οι αυξημένες απαιτήσεις, οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και η πανδημία COVID-19. Γενικά, μπορούμε να εντοπίσουμε κάποια κοινά χαρακτηριστικά της ψυχολογίας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σήμερα.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν ότι αισθάνονται υπερφορτωμένοι από τις πολλές υποχρεώσεις τους, τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης. Οι αυξημένες γραφειοκρατικές διαδικασίες, οι συνεχείς αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και η ανάγκη να ανταποκριθούν στις προσωπικές ανάγκες κάθε μαθητή, συμβάλλουν στην αίσθηση της υπερφόρτωσης. Το άγχος και η εξουθένωση είναι συχνά συνυφασμένα με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την επαγγελματική τους εξέλιξη, την αξιολόγησή τους, τις σχέσεις τους με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους. Η οικονομική κρίση και οι συνεχείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν δημιουργήσει ένα αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς. Πολλοί ανησυχούν για τη σταθερότητα της θέσης τους και το μέλλον του επαγγέλματος. Οι εκπαιδευτικοί συχνά εκφράζουν απογοήτευση για τις συνθήκες εργασίας τους και την έλλειψη αναγνώρισης του έργου τους. Αισθάνονται ότι δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο και τους πόρους για να προσφέρουν στους μαθητές τους την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση. Παρά τις δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μια ισχυρή αίσθηση ευθύνης απέναντι στους μαθητές τους. Θέλουν να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες. Το υψηλό επίπεδο άγχους και εξουθένωσης μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη αποτελεσματικότητα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δυσκολεύονται να χτίσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους. Το χρόνιο άγχος και η εξουθένωση μπορούν να

οδηγήσουν σε σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα υγείας. Πολλοί εκπαιδευτικοί σκέφτονται να εγκαταλείψουν το επάγγελμα λόγω των δύσκολων συνθηκών εργασίας.

Τι μπορεί να γίνει για να βελτιωθεί η ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών?

Η πολιτεία πρέπει να αναγνωρίσει τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών και να λάβει μέτρα για τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους. Η παροχή συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και να αισθανθούν πιο ικανοποιημένοι με την εργασία τους. Η δημιουργία δικτύων υποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση του αισθήματος απομόνωσης. Η υλοποίηση προγραμμάτων ευεξίας στα σχολεία μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν το άγχος και την εξουθένωση. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η ψυχολογία των εκπαιδευτικών είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα που απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση. Μόνο με τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα πιο υποστηρικτικό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς και να βελτιώσουμε την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αντωνίου, Α.Σ. (2006). Εργασιακό Στρες. Αθήνα: Παρισιάνου

Γαλανάκης (2012). Εργασιακή Ψυχολογία. Αθήνα: Σταμούλης

Κάντας, Αριστοτέλης (1998). Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία: Κίνητρα - Επαγγελματική, Ικανοποίηση - Ηγεσία (Μέρος Ιο). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρούτης Σ., Ικανοποίηση από την εργασία: αναγκαιότητα ή πολυτέλεια; (2005)

Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου Π. (Επιμ), (2011) *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*

Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. Human Resource Development Quarterly, 22(2), 127–152. https://doi.org/10.1002/hrdq.20070

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2,* 300-319.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. American Psychologist, 56(3), 218–226. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218

Greenberg, J., & Baron, R. A. (2008). Behavior in organizations: Understanding and managing the human side of work (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. Journal of School Psychology, 43(6), 495–513. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001

Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. Social Indicators Research, 110(3), 837–861. https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2000). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin, 127*(3), 376–407.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. Educational Administration Quarterly, 39(5), 694–711. https://doi.org/10.1177/0013161X03257148

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297–1343). Rand McNally.

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. Journal of Management, 33(3), 321–349. https://doi.org/10.1177/0149206307300814

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All You Need to Know About Action Research*. SAGE Publications.

Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and research: A critical analysis*. Taylor & Francis.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, *61*(8), 774–788.

Sias, P. M. (2005). Work relationships. In C. S. Beck (Ed.), *Communication Yearbook 29* (pp. 201-230). Lawrence Erlbaum Associates.

Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement: A strategy for the study of attitudes*. Rand McNally.

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 124(2), 240–261. https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240

Sutton, R. I., & Rafaeli, A. (1988). Untangling the relationship between displayed emotions and organizational sales: The case of convenience stores. *Academy of Management Journal, 31*(3), 461-487.

Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2004). The role of psychological well-being in job performance: A fresh look at an age-old quest. Organizational Dynamics, 33(4), 338–351. https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.09.002

Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα & Π. Ρούση (Επιμ.), (2011) *Τα Ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*

Αναστασοπούλου, Α. (2025). Η θετική ψυχολογία και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών: Πρακτικές για τη βελτίωση του εργασιακού περιβάλλοντος στις σχολικές μονάδες, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση,* 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Αναστασοπούλου, Ι., Γκότζη, Σ. (2025). Ολιστική Προσέγγιση για την Αποτελεσματική Διαχείριση Τμήματος Ε' Δημοτικού, Υψηλής Ετερογένειας, με Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές και Συμπεριφορικές Προκλήσεις

Ολιστική Προσέγγιση για την Αποτελεσματική Διαχείριση Τμήματος Ε' Δημοτικού, Υψηλής Ετερογένειας, με Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές και Συμπεριφορικές Προκλήσεις

Αναστασοπούλου Ισμήνη
Δασκάλα ΠΕ70, 13ο Δ.Σ Αμαρουσίου, anastismini@gmail.com
Γκότζη Σταυρούλα
Δασκάλα ΠΕ70, 13ο Δ.Σ Αμαρουσίου, stavroulagotzi@yahoo.com

Περίληψη
Η παρούσα μελέτη περίπτωσης εξετάζει την εφαρμογή μιας ολιστικής παιδαγωγικής προσέγγισης σε τμήμα Ε' Δημοτικού με υψηλό βαθμό ετερογένειας, το οποίο περιλάμβανε μαθητές με ΔΕΠΥ, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και ποικίλες κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες. Η παρέμβαση βασίστηκε σε θεωρίες όπως η Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση - Social and Emotional Learning – SEL (Swartz M. K., 2017), η θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky (Chaiklin, S., 2003), η Παιδαγωγική της Συμπερίληψης (Ainscow M., 2024), η Θεωρία των Πολλαπλών Νοημοσυνών του Gardner (Emst-Slavit G., 2001) και οι αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση – UDL (Courtad C. A., 2019). Μέσα από πολυτροπικές, συνεργατικές και βιωματικές πρακτικές, καλλιεργήθηκε περιβάλλον αποδοχής, ασφάλειας και ενδυνάμωσης για όλους τους μαθητές. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τη σημασία της συνεργατικής κουλτούρας και της θεωρητικά τεκμηριωμένης εκπαιδευτικής πράξης στη συμπερίληψη και υποστήριξη ετερογενών μαθητικών πληθυσμών.

Λέξεις-κλειδιά: Ολιστική Παιδαγωγική Προσέγγιση, Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση (SEL), Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Διαχείριση Ετερογενών Τάξεων.

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται από αυξανόμενη ετερογένεια, τόσο ως προς το μαθησιακό δυναμικό όσο και ως προς τις κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Η πολυμορφία αυτή εντείνεται από την παρουσία νευροαναπτυξιακών διαταραχών, μη τυπικών μαθησιακών προφίλ αλλά και κοινωνικών προκλήσεων, διαμορφώνοντας ένα σύνθετο παιδαγωγικό περιβάλλον που απαιτεί διαφοροποιημένες, ευέλικτες και πολυεπίπεδες στρατηγικές υποστήριξης. Η ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση καθίσταται επιτακτική, καθώς η παραδοσιακή διδακτική αδυνατεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις πολυδιάστατες ανάγκες όλων των μαθητών (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Το παρόν άρθρο εστιάζει στην εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου παιδαγωγικού σχεδίου σε τμήμα Ε' Δημοτικού, με υψηλό βαθμό ετερογένειας. Το συγκεκριμένο τμήμα περιλάμβανε μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), Διαταραχή

Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), έντονες κοινωνικές δυσκολίες και μη τυπικές μαθησιακές ανάγκες. Κατά τη διάρκεια της Δ΄ Δημοτικού, η δυναμική του τμήματος επιδεινώθηκε σημαντικά, με αποκορύφωμα την εκδήλωση έντονης πίεσης από μερίδα γονέων για την απομάκρυνση συγκεκριμένου μαθητή με ΔΕΠΥ και προκλητική εναντιωματική συμπεριφορά. Η πίεση αυτή δεν περιορίστηκε σε απλές διαμαρτυρίες, αλλά οργανώθηκε σε επίπεδο συλλογικών ενεργειών, που περιελάμβαναν τη συστηματική κατασκευή και παρουσίαση περιστατικών με στόχο την καταγραφή τους στο Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής, παρά την απουσία τεκμηρίωσης.

Παράλληλα, συγκεντρώθηκαν υπογραφές και ζητήθηκαν επανειλημμένα παρεμβάσεις της Διεύθυνσης Π.Ε Β΄ Αθήνας, ενώ υπήρξε και εμπλοκή θεσμικών φορέων, όπως του 2ου ΚΕΔΑΣΥ Β΄ Αθήνας, του Συμβούλου Εκπαίδευσης και της Ψυχολόγου της σχολικής μονάδας, με τελικό στόχο την απομάκρυνση του παιδιού είτε από το συγκεκριμένο τμήμα είτε από τη σχολική μονάδα συνολικά. Το περιστατικό αυτό ανέδειξε την επείγουσα ανάγκη για συνεκτική, τεκμηριωμένη και παιδαγωγικά ευαίσθητη διαχείριση που να βασίζεται στις αρχές της συμπερίληψης, του σεβασμού στη διαφορετικότητα και της προάσπισης του δικαιώματος όλων των παιδιών στη δημόσια εκπαίδευση (UNESCO, 2017· Ainscow, 2020).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) χαρακτηρίζεται από δυσκολίες συγκέντρωσης, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα, επηρεάζοντας την ικανότητα του παιδιού να οργανώνει τη σκέψη και τη συμπεριφορά του στο σχολικό περιβάλλον (Shaw, J. J., 2022). Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) περιλαμβάνουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, καθώς και στερεοτυπικά μοτίβα συμπεριφοράς (Georgescu et al., 2019). Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται συχνά με προβλήματα αυτορρύθμισης, ενσυναίσθησης και διαχείρισης κοινωνικών σχέσεων, καθιστώντας αναγκαία την εφαρμογή μιας πολυεπίπεδης και εξατομικευμένης παιδαγωγικής προσέγγισης, η οποία να υποστηρίζει τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση στηρίχθηκε στο πλαίσιο της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης (Social and Emotional Learning – SEL), όπως αυτό ορίζεται από τον οργανισμό CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), ο οποίος αναγνωρίζει πέντε βασικές δεξιότητες κρίσιμες για τη σχολική και προσωπική επιτυχία: αυτογνωσία, αυτορρύθμιση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Gimbert et al., 2023).

Επιπλέον, εφαρμόστηκε η θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky (1978), σύμφωνα με την οποία η μάθηση διευκολύνεται όταν ο μαθητής υποστηρίζεται από έναν πιο έμπειρο άλλον (scaffolding), ώστε να φτάσει σε επίπεδα κατανόησης που δεν θα μπορούσε να κατακτήσει μόνος του. Αυτή η προσέγγιση αξιοποιήθηκε για την οργάνωση συνεργατικών δραστηριοτήτων, διαφοροποιημένων παρεμβάσεων και ενίσχυσης της μαθητικής αυτενέργειας.

Η Παιδαγωγική της Συμπερίληψης των Booth και Ainscow (2002) παρείχε το θεωρητικό υπόβαθρο για τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος ανοιχτού, ισότιμου και ευέλικτου, όπου όλοι οι μαθητές είχαν ενεργή συμμετοχή στη σχολική ζωή. Ιδιαίτερα σε

περιπτώσεις μαθητών με ΔΕΠΥ και ΔΑΦ, η έμφαση στην αφαίρεση των φραγμών μάθησης και στη δημιουργία υποστηρικτικών συνθηκών υπήρξε καθοριστική.

Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Howard Gardner (1993) αξιοποιήθηκε στον σχεδιασμό μαθησιακών εμπειριών που ανταποκρίνονται σε διαφορετικά μαθησιακά προφίλ (π.χ. γλωσσική, λογικομαθηματική, κιναισθητική ή διαπροσωπική νοημοσύνη), προάγοντας την εμπλοκή και την επιτυχία όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες δυσκολίες τους.

Παράλληλα, οι αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Universal Design for Learning – UDL) σύμφωνα με τη Montgomery (2022) ενσωματώθηκαν για να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους πολλαπλές μορφές πρόσβασης, έκφρασης και αξιολόγησης, ενισχύοντας τη συμπερίληψη και την αυτενέργεια.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, συχνά παρατηρείται σύγχυση μεταξύ των όρων «συνεκπαίδευση» και «συμπερίληψη». Η συνεκπαίδευση (co-teaching) αναφέρεται κυρίως στη συνεργασία δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών στην ίδια τάξη, ενώ η συμπερίληψη αποτελεί μια ευρύτερη παιδαγωγική και αξιακή στάση που διασφαλίζει τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως δυσκολιών ή διαφορών (Ainscow & Miles, 2008· Florian & Black-Hawkins, 2011). Στην παρούσα περίπτωση, η παράλληλη στήριξη αξιοποιήθηκε ως εργαλείο συνδιδασκαλίας και όχι ως μέσο περιθωριοποίησης, λειτουργώντας υπέρ της συμπερίληψης και ενισχύοντας τη δυναμική της ομάδας.

Τέλος, η παιδαγωγική προσέγγιση ενσωμάτωσε βασικές αρχές της κριτικής και δημοκρατικής παιδαγωγικής, όπως διατυπώθηκαν από τους Paulo Freire (1970) και John Dewey (1916), αντιμετωπίζοντας το σχολείο ως χώρο συμμετοχικής μάθησης, κοινωνικής δικαιοσύνης και ενδυνάμωσης των μαθητών ως ενεργών πολιτών.

Μελέτη Περίπτωσης

Αναλύοντας το μαθητικό δυναμικό του τμήματος Ε’ Δημοτικού, το οποίο αριθμεί 19 μαθητές/μαθήτριες και στο οποίο υλοποιήθηκε η παρέμβαση, μπορούμε να επισημάνουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια ότι δύο από τους μαθητές είχαν αξιολογηθεί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), εκ των οποίων ο ένας εμφάνιζε συννοσηρότητα με προκλητική-εναντιωματική συμπεριφορά, ενώ ο άλλος παρουσίαζε χαρακτηριστικά αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, τρεις μαθητές είχαν ενταχθεί στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΦ). Οι δύο από αυτούς εμφάνιζαν έντονη διάσπαση προσοχής και ο ένας εκ των δύο και οριακή νοημοσύνη, ενώ ο τρίτος παρουσίαζε χαρακτηριστικά συνδρόμου Asperger, με αυξημένη αισθητηριακή ευαισθησία, ιδιαίτερη ενόχληση στους έντονους ή απρόβλεπτους ήχους, γεγονός που συχνά προκαλούσε εκρήξεις θυμού ή αποδιοργάνωση της συμπεριφοράς του, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα με υψηλό αισθητηριακό φορτίο, όπως η σχολική τάξη (Faridi & Khosrowabadi, 2017). Επιπλέον, στο τμήμα φοιτούσαν αρκετοί ακόμη μαθητές με μη τυπικές μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς επίσημη διάγνωση ή αναφορές από το ΚΕΔΑΣΥ, οι οποίοι αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη συγκέντρωση, τη γλωσσική επεξεργασία και την κοινωνική ένταξη.

Από την έναρξη του σχολικού έτους δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης και συνέργειας με τους γονείς. Πραγματοποιήθηκε εναρκτήρια συνάντηση, στην οποία συμφωνήθηκαν βασικοί κανόνες επικοινωνίας, οργανώθηκαν

τακτικές μηνιαίες συνεδρίες και προγραμματίστηκαν στοχευμένες παρεμβάσεις υποστήριξης. Η στρατηγική αυτή βασίστηκε στο θεωρητικό μοντέλο των Συνεργασιών Σχολείου–Οικογένειας (Zenhas, 2008), σύμφωνα με το οποίο η αμφίδρομη επικοινωνία, η σαφής στοχοθεσία και η διαφάνεια ενισχύουν τη συναισθηματική σύνδεση και το αίσθημα κοινής ευθύνης για τη σχολική πρόοδο των παιδιών.

Σε επίπεδο τάξης, οι εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν τεχνικές συμμετοχικού σχεδιασμού κανόνων, μέσω της δημιουργίας συμβολαίων τάξης, με έμφαση στη θετική διατύπωση, την ανάληψη προσωπικής ευθύνης και τη συλλογική φροντίδα της ομάδας. Όπως προαναφέρθηκε, προσέγγιση αυτή αντανακλά τις βασικές αρχές της Δημοκρατικής Παιδαγωγικής και της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης - SEL (Coy, 2014).

Η σταθερή παρουσία των δύο δασκάλων (υπεύθυνη εκπαιδευτικός του τμήματος και εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης) σε όλα τα διαλείμματα, με ενεργητικό ρόλο επίβλεψης, διαμεσολάβησης και υποστήριξης, ενίσχυσε την αίσθηση ασφάλειας των παιδιών και συνέβαλε ουσιαστικά στη μείωση των συγκρούσεων, ιδιαίτερα μεταξύ μαθητών με αυξημένη συναισθηματική αστάθεια. Η πρακτική αυτή ευθυγραμμίζεται με τα ευρήματα του Chaux (2007), που αναδεικνύουν τη σημασία της σταθερής, παρεμβατικής παρουσίας του ενήλικα για τη διαμόρφωση ενός ειρηνικού και προστατευμένου σχολικού περιβάλλοντος.

Η διαρκής και ουσιαστική συνεργασία με τη σχολική ψυχολόγο, την ειδικό παιδαγωγό και τις ειδικότητες συνέβαλε στη διαμόρφωση ενιαίας στάσης απέναντι στις συμπεριφορικές προκλήσεις, καλλιεργώντας συνέπεια, σαφήνεια και συνοχή στην παιδαγωγική πράξη. Το πλαίσιο αυτό εντάσσεται στη Συστημική Προσέγγιση και στην Ολιστική Σχολική Συνεργασία (Higgins & Booker, 2023), σύμφωνα με τις οποίες η λήψη αποφάσεων και οι παρεμβάσεις γίνονται συλλογικά, λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο οικοσύστημα του κάθε μαθητή.

Τέλος, η χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας ClassDojo αποτέλεσε καινοτόμο εργαλείο ενίσχυσης της καθημερινής επικοινωνίας με τις οικογένειες, αλλά και εργαλείο παρακίνησης και εμπλοκής μέσω παιγνιώδους ενίσχυσης και οπτικοποίησης της προόδου, θετικής ενίσχυσης και ομαδικής επιβράβευσης. Μέσω της οπτικοποίησης της ατομικής και συλλογικής προόδου, καλλιεργήθηκε η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και ενισχύθηκε η σύνδεσή τους με τη μαθησιακή διαδικασία, σε συμφωνία με τις βασικές αρχές της θεωρίας της εσωτερικής παρακίνησης (Lam, 2024).

Η καταγραφή και τεκμηρίωση της παρούσας μελέτης περίπτωσης βασίστηκε σε συστηματική παρατήρηση της σχολικής πραγματικότητας, λεπτομερείς καθημερινές σημειώσεις στο παιδαγωγικό ημερολόγιο της υπεύθυνης εκπαιδευτικού, καταγραφές στο Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής, καθώς και επαναλαμβανόμενες παιδαγωγικές συναντήσεις με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας και τη σχολική ψυχολόγο. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν σημειώσεις αναστοχασμού και αφηγήσεις περιστατικών, ώστε να αποτυπωθεί η δυναμική εξέλιξη της τάξης και των σχέσεων που αναπτύχθηκαν. Η προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με τη μεθοδολογία της ενδελεχούς ποιοτικής μελέτης περίπτωσης, όπως περιγράφεται από τον Yin (2018) και τον Stake (1995), όπου η σε βάθος εξερεύνηση ενός «πλαισιωμένου συστήματος» επιτρέπει την κατανόηση των παιδαγωγικών φαινομένων σε πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Εκπαιδευτικές Πρακτικές και Σύνδεση με τη Θεωρία

Η εκπαιδευτική παρέμβαση αξιοποίησε ένα πολυτροπικό ρεπερτόριο στρατηγικών και εργαλείων, προσαρμοσμένο στις ανάγκες μιας ετερογενούς μαθητικής ομάδας. Ιδιαίτερη

έμφαση δόθηκε στη χρήση ψηφιακών μέσων, τα οποία λειτούργησαν ως μέσα ενίσχυσης της ενεργού συμμετοχής και της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών. Πλατφόρμες όπως το Canva, το Animaker, το InShot και το Artsteps χρησιμοποιήθηκαν τόσο σε ατομικές όσο και σε ομαδικές δραστηριότητες, ενδυναμώνοντας κυρίως μαθητές με γραπτές ή εκφραστικές δυσκολίες, μέσω της πολυτροπικής προσέγγισης στην έκφραση. Το Canva παρείχε τη δυνατότητα δημιουργίας οπτικοποιημένων αφηγήσεων και αφισών, διευκολύνοντας την κατανόηση και την οργάνωση πληροφοριών. Το Animaker αξιοποιήθηκε για την κατασκευή απλών κινούμενων σχεδίων, ενισχύοντας την αφηγηματική δεξιότητα μέσω ψηφιακής μορφής. Το InShot υποστήριξε τη βασική επεξεργασία βίντεο, επιτρέποντας στους μαθητές να παρουσιάσουν τη δουλειά τους με τρόπο άμεσο και ελκυστικό, ενώ το Artsteps αξιοποιήθηκε για την εικονική παρουσίαση ομαδικών έργων, ενισχύοντας τη συνεργασία και την αίσθηση κοινότητας. Όπως προαναφέρθηκε, το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της προσέγγισης αντλείται από το μοντέλο Οικουμενικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Universal Design for Learning - UDL), το οποίο προτείνει την παροχή πολλαπλών τρόπων πρόσληψης, έκφρασης και ενασχόλησης με τη γνώση, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες (Montgomery, 2022).

Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν ακολούθησαν τις φάσεις του βιωματικού κύκλου μάθησης του Kolb: (α) εμπειρική εμπλοκή, (β) αναστοχαστική παρατήρηση, (γ) εννοιολογική ερμηνεία και (δ) ενεργός πειραματισμός. Οι μαθητές κλήθηκαν να συμμετάσχουν ενεργά μέσα από σενάρια προσομοίωσης, αφηγηματικές πρακτικές, ερωτήσεις προσωπικής σύνδεσης και δημιουργικές αναπαραστάσεις, συνδέοντας το βίωμα με τη μάθηση με τρόπο δυναμικό και ουσιαστικό.

Ιδιαίτερη συμβολή είχε η συμμετοχή του τμήματος σε διεθνή προγράμματα eTwinning, όπως το *“Connecting Hearts: Friendship across boarders”* και το *“Little Eco-Citizens: Caring for our Planet”*, τα οποία αποτέλεσαν γέφυρες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και ανάπτυξης πολιτειότητας. Η αλληλεπίδραση με μαθητές από άλλες χώρες διεύρυνε τους ορίζοντες των παιδιών, ενίσχυσε τη γλωσσική τους ανάπτυξη και προώθησε αξίες όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ενσυναίσθηση και η παγκόσμια υπευθυνότητα (Camilleri, 2016). Παράλληλα, μέσω της καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων σε αυθεντικά πλαίσια, ενδυναμώθηκε η αυτοεκτίμηση και το αίσθημα του «ανήκειν».

Σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της κοινωνικής κατανόησης και της συναισθηματικής αναγνώρισης διαδραμάτισαν οι κοινωνικές ιστορίες, σύμφωνα με τη μεθοδολογία της Carol Gray. Μέσα από σύντομα αφηγήματα που απεικόνιζαν κοινωνικές καταστάσεις και συναισθηματικές αντιδράσεις, οι μαθητές —ιδίως όσοι βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού— είχαν την ευκαιρία να εξασκηθούν στην αποκωδικοποίηση των κοινωνικών συμβάσεων και στην εύρεση κατάλληλων τρόπων αντίδρασης (Foster, 2015).

Η παράλληλη στήριξη εφαρμόστηκε με τρόπο συνεργατικό και μέσω συνδιδασκαλίας, χωρίς να προωθεί το παραδοσιακό μοντέλο της απομόνωσης του μαθητή. Η ειδική παιδαγωγός συμμετείχε ισότιμα στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των μαθημάτων, λειτουργώντας ενισχυτικά για όλη την τάξη. Η πρακτική αυτή συνάδει με τις κατευθύνσεις του Index for Inclusion και της σύγχρονης συμπεριληπτικής παιδαγωγικής (Giavrimis, 2024), σύμφωνα με τις οποίες η στήριξη δεν στοχεύει στην εξατομίκευση αλλά στην καθολική προσβασιμότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Παράλληλα, υλοποιήθηκε πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης, το οποίο ενσωμάτωνε αφηγήσεις, παιχνίδια ρόλων, εικαστικές αναπαραστάσεις και θεατρικό παιχνίδι με στόχο την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της αυτορρύθμισης και της συλλογικής ευθύνης. Το μαθησιακό αυτό πλαίσιο βασίστηκε στην προσέγγιση της κοινότητας μάθησης, όπως περιγράφεται από τη Rogoff (όπως αναφέρεται στον Foster, 2015), όπου η γνώση οικοδομείται συλλογικά μέσα από την εμπλοκή όλων των μελών της κοινότητας, ανεξαρτήτως ηλικίας ή ρόλου.

Αποτελέσματα και αντίκτυπος της παρέμβασης

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης υπήρξαν πολυδιάστατα και σταδιακά ορατά σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής. Στο πεδίο των ενδομαθητικών σχέσεων, παρατηρήθηκε αισθητή ενίσχυση της συνεργατικότητας και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ιδιαίτερα ανάμεσα σε μαθητές που στην αρχή της χρονιάς αδυνατούσαν να συνυπάρξουν λειτουργικά. Οι συγκρούσεις μειώθηκαν τόσο σε συχνότητα όσο και σε ένταση, ενώ σταδιακά διαμορφώθηκε ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και συναισθηματικής ασφάλειας. Μαθητές που αρχικά υιοθετούσαν περιθωριακές στάσεις ή εκδήλωναν έντονη εσωστρέφεια άρχισαν να συμμετέχουν πιο ενεργά στις δραστηριότητες της ομάδας, αποκτώντας φωνή και ρόλο μέσα στη συλλογικότητα.

Παράλληλα, οι γονείς ανέφεραν σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι, με ενίσχυση της συναισθηματικής τους έκφρασης, της αυτορρύθμισης και της ενσυναίσθησης. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η σταδιακή αποκατάσταση της σχέσης εμπιστοσύνης οικογένειας–σχολείου, η οποία στην αρχή της σχολικής χρονιάς ήταν συχνά επιφυλακτική ή και συγκρουσιακή.

Η συνολική μεταστροφή του κλίματος αποδίδεται στην εδραίωση ενός πλαισίου αποδοχής, ψυχολογικής ασφάλειας και αίσθησης του «ανήκειν», το οποίο διατρέχει τόσο το επίπεδο της τάξης όσο και αυτό της σχολικής κοινότητας. Όπως επισημαίνει η Holley (2021), η δημιουργία συναισθηματικά ασφαλών μαθησιακών περιβαλλόντων αποτελεί προϋπόθεση για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνων που φέρουν τραύματα, μαθησιακές δυσκολίες ή εμπειρίες απόρριψης. Σε αυτό το πλαίσιο, η επιτυχία της παρέμβασης δεν περιορίζεται μόνο στη διαχείριση της ετερογένειας, αλλά αναδεικνύει τη δυναμική της συμπερίληψης ως μοχλό μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει ότι μια ολιστική, θεωρητικά τεκμηριωμένη και συμμετοχική παιδαγωγική προσέγγιση μπορεί να επιφέρει βαθύ μετασχηματισμό, όχι μόνο στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στη συναισθηματική εμπειρία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας – μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Η σύζευξη θεωριών όπως η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky, η Θεωρία των Πολλαπλών Νοημοσυνών του Gardner και η Κριτική Παιδαγωγική του Freire δεν αποτέλεσε απλώς ένα θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά ένα λειτουργικό πλαίσιο που μετασχημάτισε την τάξη σε πεδίο ενδυνάμωσης, συνεργατικής μάθησης και βαθιάς κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η εκπαίδευση, στο πλαίσιο αυτό, λειτούργησε ως εργαλείο προώθησης της ισότητας, της συμπερίληψης και της κοινωνικής δικαιοσύνης, δίνοντας φωνή και ρόλο σε κάθε παιδί, ανεξαρτήτως δυσκολιών ή αφετηρίας. Η εμπειρία αυτή αναδεικνύει τη δυνατότητα του σχολείου να μετατραπεί σε ζωντανό

κύτταρο δημοκρατίας και συλλογικής ανάπτυξης, εφόσον βασιστεί σε αξίες, επιστημονικά θεμελιωμένες πρακτικές και γνήσια πίστη στις δυνατότητες όλων των μαθητών.

Προβληματισμοί και ανοιχτά ερωτήματα

Η εμπειρία της παρέμβασης ανέδειξε με σαφήνεια τις δυνατότητες της ολιστικής, συμπεριληπτικής εκπαίδευσης να μετασχηματίζει ουσιαστικά το σχολικό κλίμα και τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη. Ωστόσο, παράλληλα προέκυψαν σημαντικοί προβληματισμοί που αφορούν κυρίως τις θεσμικές και υλικοτεχνικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή τέτοιων παιδαγωγικών μοντέλων.

Η διαχείριση της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει ένα ετερογενές τμήμα απαιτεί σταθερά υποστηρικτικά πλαίσια, συνεργασία πολλών φορέων και διαθεσιμότητα εξειδικευμένου προσωπικού. Η απουσία επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπεριληπτικής πρακτικής, οι ελλείψεις σε ψυχοκοινωνική υποστήριξη και η ανισόρροπη εμπλοκή των γονέων ενδέχεται να λειτουργήσουν ανασταλτικά για τη διατήρηση ενός σταθερού, ασφαλούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Επιπλέον, εγείρονται ερωτήματα σχετικά με την ύπαρξη των αναγκαίων υλικών και ανθρώπινων πόρων: παράλληλη στήριξη, σχολικοί ψυχολόγοι, μικρότερος αριθμός μαθητών ανά τάξη, κατάλληλοι χώροι και ψηφιακά εργαλεία διαφοροποίησης, τα οποία συχνά προσεγγίζονται ως «ευχές» και όχι ως οργανική ανάγκη ενός σχολείου που επιδιώκει τη συμπερίληψη.

Η εμπειρία αυτή καταδεικνύει ότι η συμπερίληψη δεν μπορεί να στηρίζεται αποκλειστικά στην προσωπική ευαισθησία των εκπαιδευτικών· προϋποθέτει θεσμική δέσμευση, συντονισμό, υλική υποστήριξη και κυρίως έναν κοινό αξιακό προσανατολισμό όλων των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ainscow, M. (2024). *Developing inclusive schools: pathways to success*. Taylor & Francis.

Ainscow, M. (2020). *Promoting equity in education: Lessons from international experiences*. Routledge.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). *Making Education for All inclusive: Where next?* Prospects, 38(1), 15–34.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Camilleri, R. A. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, 3(1), 1210489.

Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. *Vygotsky's educational theory in cultural context*, *1*(2), 39-64.

Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: A multicomponent program for the promotion of peaceful relationships and citizenship competencies. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(1), 79–86.

Choirunissa, R., Nugraheni, S. A., Purnami, C. T., & Wahyuningsih, N. E. (2024). Implementation of MTSS in education. *Jurnal Aisyah: Jurnal Ilmu Kesehatan*, 9(2).

Courtad, C. A. (2019). Making your classroom smart: Universal design for learning and technology. In *Smart education and e-learning 2019* (pp. 501-510). Springer Singapore.

Coy, P. G. (2014). Collective learning agreements as democratic practice and joint empowerment. *Conflict Resolution Quarterly*, 31(3), 229–256.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.

Emst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. *Revista de Psicología*, *19*(2), 319-332.

Faridi, F., & Khosrowabadi, R. (2017). Behavioral, cognitive and neural markers of Asperger syndrome. *Basic and clinical neuroscience*, *8*(5), 349.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.

Foster, J. (2015). *A review of the effectiveness of social stories among children and adolescents with autism spectrum disorders* (Doctoral dissertation).

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

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.

Georgescu, A. L., Koehler, J. C., Weiske, J., Vogeley, K., Koutsouleris, N., & Falter-Wagner, C. (2019). Machine learning to study social interaction difficulties in ASD. *Frontiers in Robotics and AI*, *6*, 132.

Giavrimis, P. (2024). Parallel support and educational inequalities. *Support for Learning*, 39(3), 137–148.

Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social emotional learning in schools. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3–39.

Higgins, E., & Booker, R. (2023). Whole school approach to wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 13(2).

Holley, R. P. (2021). Competition, grading, and group work. *Journal of Library Administration*, 61(5), 603–610.

Lam, C. N. C. (2024). Use of ClassDojo in ESL classrooms. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(1), 1–15.

Montgomery, D. (2022). Integrating technology for inclusive classrooms. *The OTES Journal*, 2(2), 1–16.

Shaw, J. J. (2022). The Impact of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) on Learning in Children. *The Confluence*, *2*(1), 4.

Spaaij, R., & Jeanes, R. (2013). A Freirean critique of sport for development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 442–457.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.

Swartz, M. K. (2017). Social and emotional learning. *Journal of Pediatric Health Care*, *31*(5), 521-522.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

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

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Sage Publications.

Zenhas, A. (2008). The critical role of class tutor. *International Journal about Parents in Education*, 2(1).

Αναστασοπούλου, Ι., Γκότζη, Σ. (2025). Ολιστική Προσέγγιση για την Αποτελεσματική Διαχείριση Τμήματος Ε' Δημοτικού, Υψηλής Ετερογένειας, με Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές και Συμπεριφορικές Προκλήσεις. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση,* 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Αρβανιτάκης, Δ-Κ., Παπαδάκη, Θ. (2025). Ολιστική Διαχείριση της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού: Η Εφαρμογή Σχολικής Διαμεσολάβησης στο 18ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου

Ολιστική Διαχείριση της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού: Η Εφαρμογή Σχολικής Διαμεσολάβησης στο 18ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου

Αρβανιτάκης Δ. Κων/νος
Δρ., Σύμβουλος Εκπαίδευσης 3ης Θέσης Δ.Π.Ε. Β΄ Αθήνας, karvanitakis@sch.gr
Παπαδάκη Θεονύμφη
Δ/ντρια 18ου Δημοτικού Σχολείου Αμαρουσίου, f.papadaki@hotmail.com

Περίληψη
Το παρόν άρθρο περιγράφει τη μεθοδολογία, τις προκλήσεις και τα αποτελέσματα ενός ολοκληρωμένου διετούς σχεδίου δράσης, που αφορά την πρόληψη και διαχείριση φαινομένων βίας και εκφοβισμού στο 18ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου. Αυτό το σχέδιο δράσης στηρίζεται στη μέθοδο της σχολικής διαμεσολάβησης και έχει ως στόχο την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, ασφάλειας ενσυναίσθησης και αποδοχής της διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών/-τριών για τη μείωση των περιστατικών βίας και συγκρούσεων. Το σχολείο κατάφερε να μετατρέψει τη διαχείριση του εκφοβισμού από μια αποσπασματική αντίδραση σε μια συνειδητή καθημερινή πρακτική, εδραιώνοντας μία κουλτούρα προληπτικής παρέμβασης και σεβασμού της διαφορετικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Ενδοσχολική βία, σχολικός εκφοβισμός, σχολική διαμεσολάβηση, πρόληψη, ψυχική ανθεκτικότητα.

Εισαγωγή

Η **ενδοσχολική βία** και ο **εκφοβισμός** (bullying) συνιστούν σύνθετα και πολυδιάστατα φαινόμενα που απασχολούν έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία ευρύτερα (Olweus, 1993· Rigby, 2002). Οι επιπτώσεις τους είναι σοβαρές, καθώς επηρεάζουν αρνητικά το σχολικό κλίμα, τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, την ακαδημαϊκή επίδοση και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής [ΙΕΠ], 2016α).

Στην Ελλάδα, η αναγνώριση της ανάγκης για συστηματική πρόληψη και διαχείριση αυτών των φαινομένων έχει οδηγήσει σε πολυεπίπεδες προτάσεις και μέτρα, με το ΙΕΠ να τονίζει την αναγκαιότητα διεπιστημονικών συνεργειών και διαθεσμικών δικτυώσεων για την προστασία των παιδιών και τη δημιουργία ασφαλών περιβαλλόντων μάθησης (ΙΕΠ, 2016β).

Καθώς οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των ανθρώπινων σχέσεων, η σημασία τους έγκειται στον τρόπο διαχείρισής τους, ο οποίος μπορεί είτε να οξύνει τα προβλήματα είτε να λειτουργήσει ως ευκαιρία για ανάπτυξη και θετική αλλαγή (Baginsky 2004). Στο πλαίσιο της αναζήτησης αποτελεσματικών εναλλακτικών πρακτικών για την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων στο σχολείο, η **σχολική διαμεσολάβηση** αναδεικνύεται

ως ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο (Θάνος, 2017· Δρακοπούλου, 2015). Όταν εφαρμόζεται συστηματικά, μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση ενός θετικού και ασφαλούς σχολικού κλίματος (Crawford & Bodine, 1996). Η διαμεσολάβηση, ως δομημένη διαδικασία, επιτρέπει στις εμπλεκόμενες πλευρές να κατανοήσουν τη σύγκρουση και να προτείνουν λύσεις με τη βοήθεια ενός διαμεσολαβητή, εντάσσοντας την πρακτική αυτή στο πλαίσιο της επανορθωτικής δικαιοσύνης (Θάνος, 2019). Η προσέγγιση αυτή καλλιεργεί την **ενεργό ακρόαση**, την **ενσυναίσθηση** και την **ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων**, στοιχεία κρίσιμα για την πρόληψη και διαχείριση της βίας (Αρτινοπούλου, 2010). Η σχολική διαμεσολάβηση εμφανίστηκε επίσημα ως παιδαγωγική μέθοδος για πρώτη φορά το 2011 με θέμα «*Αποτύπωση καλών πρακτικών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας και επιθετικότητας μεταξύ μαθητών*» (Υπουργείο Παιδείας, 2011). Παρά την επιτυχή εφαρμογή της σε διάφορες χώρες από τη δεκαετία του 1980, η σχολική διαμεσολάβηση στην Ελλάδα εφαρμόζεται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε μεμονωμένες περιπτώσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναδεικνύοντας ένα θεσμικό κενό στην συστηματική της ενσωμάτωση (Θάνος, 2019).

Αναγνωρίζοντας τις παραπάνω προκλήσεις και τη δυναμική της σχολικής διαμεσολάβησης, το **18ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου** υλοποίησε στην τελευταία διετία ένα **ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης** για την πρόληψη και διαχείριση φαινομένων βίας και εκφοβισμού. Το σχέδιο αυτό βασίστηκε στις τεχνικές της σχολικής διαμεσολάβησης, με απώτερο στόχο την **καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, ασφάλειας και αποδοχής** μεταξύ των μαθητών/-τριών, καθώς και τη μείωση των περιστατικών βίας και συγκρούσεων μέσω της ανάπτυξης κουλτούρας συνεργασίας, ενσυναίσθησης και αποδοχής της διαφορετικότητας.

Μεθοδολογία

Η παρούσα παρέμβαση στο 18ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με στόχο την ενίσχυση ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα προάγει την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν πολυεπίπεδη, βασίστηκε στις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και ευθυγραμμίστηκε με τις διεθνείς κατευθύνσεις για την πρόληψη της βίας, όπως αυτές που προτείνει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. Οι ενέργειες του σχολείου αποσκοπούσαν στην ενδυνάμωση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην ενίσχυση του υποστηρικτικού πλαισίου.

Τα βασικά στάδια εφαρμογής της μεθοδολογίας ήταν τα εξής:

1. Διαμόρφωση Κοινού Οράματος και Αποδοχή της Διαφορετικότητας: Αρχικά, σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, διαμορφώθηκε ένα κοινό όραμα για την ανάπτυξη μιας κουλτούρας σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας σε όλο το σχολείο. Αυτό ήταν ιδιαίτερα κρίσιμο, δεδομένου ότι το σχολείο φιλοξενεί μαθητές/-τριες με διαφορετικό κοινωνικό και μαθησιακό υπόβαθρο, καθώς και μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αναγνώριση και ο σεβασμός αυτής της ετερογένειας αποτέλεσε κεντρικό πυλώνα της παρέμβασης. Ως μέρος αυτής της προσπάθειας, οι μαθητές/-τριες, στο πλαίσιο του μαθήματος των Εικαστικών, δημιούργησαν μια αφίσα που μετέφερε το μήνυμα του σχολείου ενάντια στη βία, ενθαρρύνοντας τη δημιουργική έκφραση και την ενεργό συμμετοχή τους. Παράλληλα, υπήρχε **συνεχής και συστηματική εποπτεία** στους χώρους της αυλής από

όλους/-ες τους/τις εφημερεύοντες/-σες εκπαιδευτικούς με άμεση παρέμβαση και αντιμετώπιση συγκρούσεων.

2. Ανάπτυξη και Διάχυση Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας: Το θεμέλιο της παρέμβασης αποτέλεσε ο σαφής και ολοκληρωμένος **Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας** του σχολείου για το σχολικό έτος 2024-2025 (18ο ΔΣ Αμαρουσίου, 2024). Ο κανονισμός αυτός, εναρμονισμένος με την ισχύουσα νομοθεσία (Υπ. Απόφαση 109697/ΓΔ4/2024 - ΦΕΚ 5387/26.09.2024), αποτέλεσε ένα σαφές πλαίσιο κανόνων και αρχών που διέπουν τη σχολική ζωή, με έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, ο αμοιβαίος σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Η διάχυση του Κανονισμού πραγματοποιήθηκε μέσω παρουσιάσεων σε εκπαιδευτικούς, μαθητές/-τριες και γονείς, επιδιώκοντας την ενημέρωση και τη δέσμευση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτού του Κανονισμού, θεσπίστηκε και ο ρόλος του **ενήλικα εκπαιδευτικού-διαμεσολαβητή**, ενισχύοντας την υποστήριξη στη διαχείριση των συγκρούσεων.

3. Ανάπτυξη και Υλοποίηση Σχεδίου Δράσης: Στο πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αναπτύχθηκε ένα **Σχέδιο Δράσης** με τίτλο "Η διαμεσολάβηση ως εναλλακτική λύση επίλυσης συγκρούσεων και σχολικού εκφοβισμού μεταξύ μαθητών/-τριών στο χώρο του σχολείου" (Σχέδιο Δράσης, 2025). Το σχέδιο αυτό περιλάμβανε συγκεκριμένες ενέργειες και χρονοδιάγραμμα υλοποίησης. Ένα βασικό στοιχείο του σχεδίου ήταν η εφαρμογή του προγράμματος των **"6 σταθμών"** από το Παρατηρητήριο για τη Βία της Κύπρου (Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο, 2016). Αυτά τα εργαστήρια, αξιοποιώντας πλούσιο βιωματικό υλικό και σενάρια προσομοιώσεων για τις μεγαλύτερες τάξεις, υλοποιήθηκαν σε όλες τις τάξεις του σχολείου, στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία. Κάθε τάξη συμμετείχε σε εργαστήρια με όλους τους σταθμούς ανάλογα με την τάξη και εστίασε σε θεματικές, όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, οι δεξιότητες επικοινωνίας, η συνεργασία, οι στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων και η εφαρμογή αυτών των δεξιοτήτων (Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο, 2016). Τα εργαστήρια συνδέθηκαν με το αναλυτικό πρόγραμμα και όλο το σχολείο συμμετείχε σε δράσεις για το σχολικό εκφοβισμό μαζί με άλλα σχολεία και παρακολούθησε θεατρικές παραστάσεις σχετικές με το θέμα αλλά και τις δράσεις φιλαναγνωσίας.

4. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και **Ενημέρωση Γονέων και Κηδεμόνων:** Παράλληλα με τις δραστηριότητες με τους/τις μαθητές/-τριες, κατά τη διάρκεια της διετίας, πραγματοποιήθηκαν συστηματικές δράσεις ενημέρωσης και επιμόρφωσης. Η Διευθύντρια του σχολείου ενημέρωσε εκπαιδευτικούς, γονείς και κηδεμόνες για τα θέματα της σχολικής διαμεσολάβησης και την καλλιέργεια της δεξιότητας της ενεργούς ακρόασης. Επιπλέον, το Σχέδιο Δράσης περιλάμβανε ειδικές ημερίδες και ενδοσχολικές επιμορφώσεις με εισηγητές/-τριες ειδικούς επιστήμονες για την εμβάθυνση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής διαμεσολάβησης και διαχείρισης της βίας. Η δέσμευση στη συνεχή επιμόρφωση επισημαίνεται και από την ενεργό συμμετοχή της Διευθύντριας σε σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα (π.χ. ΚΕΔΙΒΙΜ ΕΚΠΑ, 2025).

Αυτή η συνδυαστική προσέγγιση, που περιλάμβανε θεσμικές ρυθμίσεις, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές/-τριες και συστηματική επιμόρφωση ενηλίκων, αποσκοπούσε στη δημιουργία ενός ολιστικού πλαισίου για την πρόληψη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων και του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον.

Αποτελέσματα

Η αξιολόγηση της παρέμβασης στο 18ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου βασίστηκε στη **συστηματική παρατήρηση** της σχολικής ζωής, την **καταγραφή των περιστατικών** που απαιτούσαν διαχείριση, καθώς και την **συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων**. Τα ευρήματα παρουσιάζουν θετικές αλλαγές στο σχολικό κλίμα και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων στους/στις μαθητές/-τριες, σε ευθυγράμμιση με τους στόχους βελτίωσης που είχαν τεθεί αρχικά.

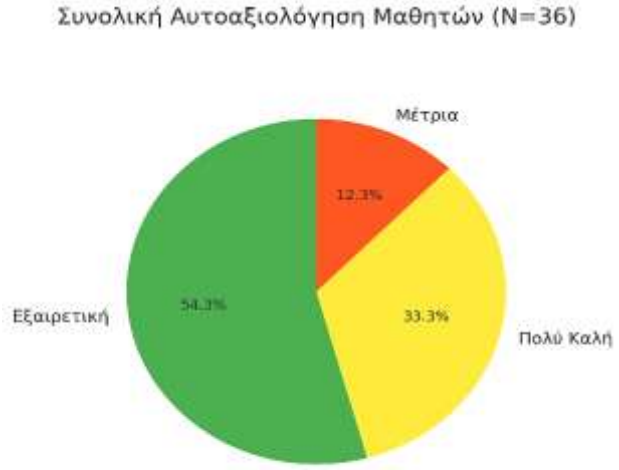
Ποιοτικά Δεδομένα

- **Εφαρμογή Διαμεσολάβησης από Ενήλικες και Θετική Ανταπόκριση Γονέων/Κηδεμόνων:** Δύο (2) περιστατικά διαμεσολάβησης, στα οποία εμπλέκονταν μαθητές/-τριες, διεκπεραιώθηκαν επιτυχώς από τη διεύθυνση του σχολείου, αναδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα της τεχνικής αυτής όταν εφαρμόζεται από «εκπαιδευμένους» ενήλικες. Περαιτέρω, μέσω **συνεντεύξεων με τους γονείς** των παιδιών που συμμετείχαν στις διαδικασίες διαμεσολάβησης, καταγράφηκαν **θετικές επιπτώσεις** στα παιδιά τους. Οι γονείς εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για την επίλυση των ζητημάτων και παρατήρησαν βελτίωση στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και στη συμπεριφορά των παιδιών τους, τονίζοντας την αξία της διαμεσολαβητικής διαδικασίας.
- **Διαχείριση Μεμονωμένων Περιστατικών και Ανάληψη Ευθύνης:** Παρατηρήθηκε ότι τα μεμονωμένα περιστατικά συγκρούσεων που εμφανίζονταν στη σχολική κοινότητα αντιμετωπίζονταν σε μεγάλο βαθμό με την εφαρμογή τεχνικών συνεργασίας που είχαν διδαχθεί οι μαθητές/-τριες. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, παρατηρήθηκε αυξημένη λεκτική αναγνώριση ευθύνης από τους/τις μαθητές/-τριες και αναστοχαστική συζήτηση, γεγονός που υποδηλώνει την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της ικανότητας για αναστοχασμό και συμφιλίωση.
- **Έλλειψη Αιτημάτων Διαμεσολάβησης από Συνομιλήκους:** Ενώ η προετοιμασία των μαθητών/-τριών για τον ρόλο των διαμεσολαβητών ομηλίκων ήταν επιτυχής, δεν υπήρξε επίσημο αίτημα για σχολική διαμεσολάβηση από συνομιλήκους. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί με δύο τρόπους: α) είτε ότι οι μαθητές/-τριες είχαν αναπτύξει επαρκείς δεξιότητες για την αυτόνομη επίλυση των συγκρούσεών τους σε αρχικό στάδιο, μειώνοντας την ανάγκη για επίσημη παρέμβαση ομηλίκων, β) είτε ότι απαιτούνταν περαιτέρω ενθάρρυνση και ενδυνάμωση της πρωτοβουλίας των μαθητών/-τριών για την ενεργοποίηση του θεσμού της διαμεσολάβησης ομηλίκων στην πράξη.

Ποσοτικά Δεδομένα

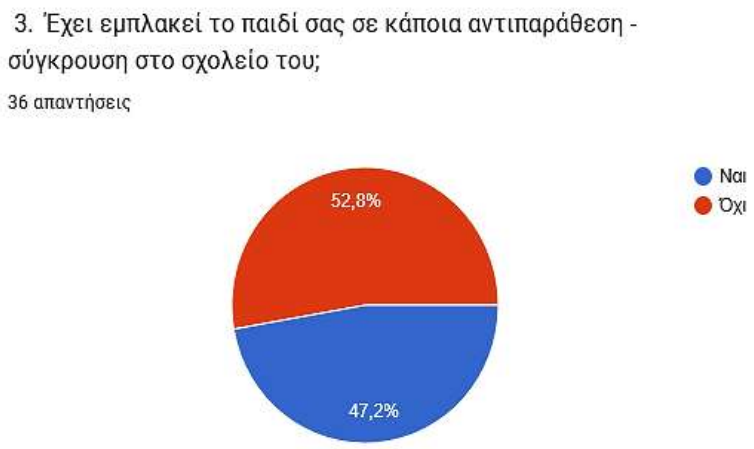
- **Ενδυνάμωση Μαθητών/-τριών της ΣΤ' Τάξης:** Οι μαθητές/-τριες της ΣΤ' Τάξης, οι οποίοι/-ες συμμετείχαν ενεργά στα εργαστήρια δεξιοτήτων και εκπαιδεύτηκαν στις τεχνικές διαμεσολάβησης, επέδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό για τον ρόλο του διαμεσολαβητή. Κατά την τελική αξιολόγηση, παρουσίασαν υψηλό βαθμό κατανόησης των αρχών της διαμεσολάβησης και ετοιμότητας να αναλάβουν αυτό το ρόλο. Συγκεκριμένα στους/στις 36 μαθητές/-τριες το **54.3%** αξιολόγησαν τον εαυτό τους με τον χαρακτηρισμό *«Εξαιρετική»* σε βασικούς τομείς, όπως η ενεργητική

ακρόαση, η ενσυναίσθηση, η συνεργασία και η επίλυση συγκρούσεων. Το **33, 3%** των μαθητών/-τριών αξιολόγησε την κατανόηση των βασικών αρχών ως *«Πολύ Καλή»*, γεγονός που δηλώνει επίσης σημαντικό βαθμό κατανόησης και ετοιμότητας. Μόνο ένα **12, 3%** κατέγραψε *«Μέτρια»* επίδοση, χωρίς όμως να εντοπίζονται χαμηλές αξιολογήσεις ή ενδείξεις ακαταλληλότητας για τον ρόλο του διαμεσολαβητή (***Εικόνα 1*).** Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την ουσιαστική επίδραση της βιωματικής προσέγγισης και της συστηματικής εκπαίδευσης που προηγήθηκε, αναδεικνύοντας τη σχολική διαμεσολάβηση ως ένα παιδαγωγικά αποδοτικό εργαλείο για την καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολικό περιβάλλον.

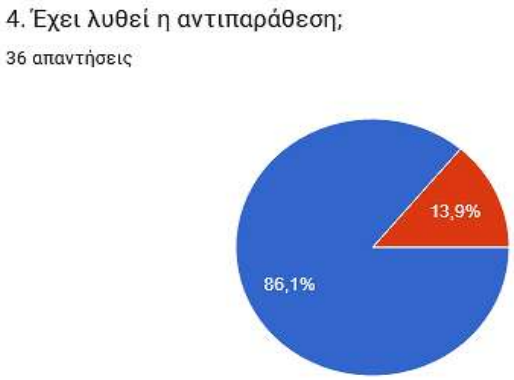


Εικόνα 1. *Συνολική Αυτοαξιολόγηση Μαθητών/-τριών- Ενδυνάμωση*

- **Συνεχής Ενημέρωση Γονέων και Κηδεμόνων**: Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της παρέμβασης της σχολικής διαμεσολάβησης, διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο σε όλους τους γονείς/κηδεμόνες. Όσον αφορά την εμπλοκή σε συγκρούσεις, το 47, 2% των γονέων δήλωσε ότι το παιδί του έχει βιώσει αντιπαράθεση στο σχολείο και από αυτούς, το 86, 1% ανέφερε ότι η σύγκρουση επιλύθηκε.

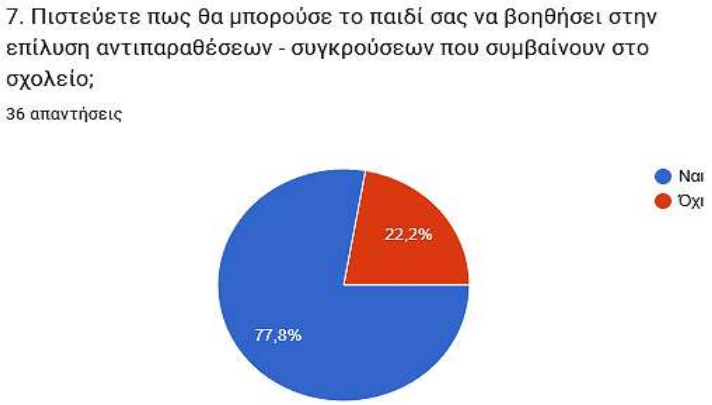


Εικόνα 2. *Εμπλοκή μαθητών/τριών σε σύγκρουση*



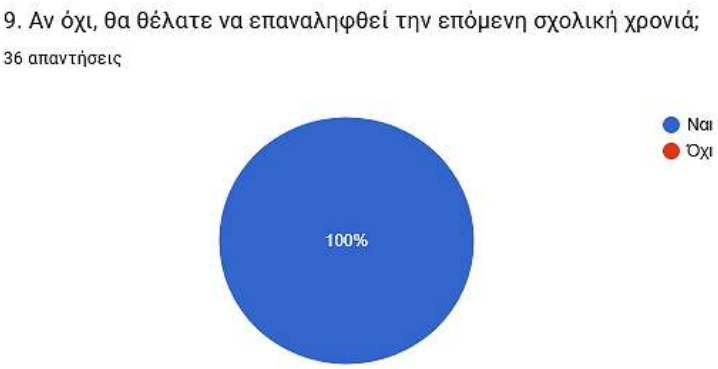
Εικόνα 3. *Επιτυχής διαχείριση σύγκρουσης*

Η ενημέρωση των γονέων για τη σχολική διαμεσολάβηση φαίνεται να είναι μοιρασμένη, καθώς το 52, 8% δηλώνει ότι έχει σχετική πληροφόρηση, ενώ το 47, 2% όχι. Ωστόσο, η ενεργός συμμετοχή των παιδιών σε διαμεσολαβητικές διαδικασίες είναι ακόμα περιορισμένη (22, 2%), γεγονός που δείχνει περιθώριο ανάπτυξης. Σημαντικό εύρημα αποτελεί το ότι το 77, 8% των γονέων πιστεύει πως το παιδί του θα μπορούσε να συμβάλει ενεργά στην επίλυση συγκρούσεων.



Εικόνα 4. *Εν δυνάμει συμμετοχή μαθητών/τριών στην διαχείριση συγκρούσεων*

Παράλληλα, μόλις το 8, 3% παρακολούθησε τη σχετική ενημέρωση που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για ενίσχυση της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας. Τέλος, το 100% των συμμετεχόντων εξέφρασε την επιθυμία να επαναληφθεί η δράση την επόμενη σχολική χρονιά.



Εικόνα 5. *Ενημέρωση γονέων*

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πολυεπίπεδη παρέμβαση συνέβαλε σημαντικά στην καλλιέργεια ενός πιο θετικού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές/-τριες ανέπτυξαν δεξιότητες για την ειρηνική διαχείριση των συγκρούσεων και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης. Η συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση παραμένει κρίσιμη για την περαιτέρω ενίσχυση αυτών των θετικών επιδράσεων.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης παρέμβασης στο 18ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της συστηματικής προσέγγισης στην πρόληψη και διαχείριση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού. Οι θετικές αλλαγές στο σχολικό κλίμα, η μείωση των περιστατικών, η επιτυχημένη διαχείριση των συγκρούσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/-τριες, υπογραμμίζουν τη σημασία μιας ολιστικής στρατηγικής που εμπλέκει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Ευθυγράμμιση με τους Στόχους του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας

Η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της παρέμβασης στο σχολείο μας ευθυγραμμίζονται με τους εννέα (9) στόχους που προτείνει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας για την πρόληψη της βίας (ΚΕΔΙΒΙΜ ΕΚΠΑ, 2025). Η προσέγγισή μας ενισχύει την αναγκαιότητα για ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που καλύπτει διαφορετικές πτυχές της πρόληψης, όπως:

- **Ανάπτυξη ηγεσίας, σχολικών πρακτικών και μεθόδων συντονισμού:** Η θέσπιση του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας (18ο ΔΣ Αμαρουσίου, 2024), η διαμόρφωση κοινού οράματος και ο ορισμός του ενήλικα εκπαιδευτικού-διαμεσολαβητή, αποτελούν σαφή παραδείγματα ανάπτυξης θεσμικών πρακτικών και συντονισμού εντός του σχολείου.
- **Συλλογή δεδομένων για τη βία και παρακολούθηση των αλλαγών:** Η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή των περιστατικών βίας και η αξιολόγηση των επιπτώσεων των διαμεσολαβήσεων, αν και ποιοτικού χαρακτήρα, συνιστούν μια προσπάθεια παρακολούθησης του φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον.
- **Εκπαίδευση παιδιών:** Τα εργαστήρια των "**6 σταθμών**" από το Παρατηρητήριο για τη Βία της Κύπρου (Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο, 2016), που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, στόχευαν στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, όπως η ενσυναίσθηση, η ενεργός ακρόαση και η επίλυση συγκρούσεων. Η εκπαίδευση των μαθητών/-τριών της ΣΤ' Τάξης ως μελλοντικών διαμεσολαβητών ομηλίκων και ο ενθουσιασμός τους για αυτόν τον ρόλο, αποτελεί άμεση ενδυνάμωση της πρωτοβουλίας τους στην επίλυση συγκρούσεων.
- **Υποστήριξη οικογενειών:** Η ενημέρωση και εκπαίδευση των γονέων/κηδεμόνων σε θέματα σχολικής διαμεσολάβησης και ενεργούς ακρόασης και η διαρκής πλαισίωση αυτών, καθώς και οι συνεντεύξεις που ανέδειξαν τις θετικές επιπτώσεις της διαμεσολάβησης στα παιδιά, συμβάλλουν στην ενίσχυση του ρόλου της οικογένειας στην πρόληψη της βίας.
- **Άμεση ανταπόκριση στη βία:** Το κοινό όραμα για την αποδοχή της διαφορετικότητας και ο Εσωτερικός Κανονισμός, προωθούν ένα περιβάλλον σεβασμού και μη βίας,

καθιστώντας το σχολείο ασφαλή χώρο για όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες. Σημαντική κρίνεται και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση καταστάσεων όταν τα παιδιά τους λένε ότι έχουν βιώσει βία.

- **Αναθεώρηση και προσαρμογή του χώρου του σχολείου:** Ο χωρισμός του προαυλίου σε ζώνες, καθεμία από τις οποίες αντιστοιχεί σε συγκεκριμένες τάξεις, με στόχο τη μείωση των εντάσεων, αναδείχθηκε ως πρόταση μέσα από την αναζήτηση πρακτικών τρόπων αποφυγής συγκρούσεων, τον σαφή καθορισμό των ορίων στον προαύλιο χώρο και την καθιέρωση οργανωμένης και συστηματικής εποπτείας.
- **Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες πρόληψης της βίας:** Η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής διαμεσολάβησης και διαχείρισης της βίας, συμπεριλαμβανομένης της ενεργούς συμμετοχής της διεύθυνσης του σχολείου σε σχετικά προγράμματα (ΚΕΔΙΒΙΜ ΕΚΠΑ, 2025), αποτελεί βασικό πυλώνα της παρέμβασης.
- **Συμμετοχή της κοινότητας σε δραστηριότητες πρόληψης της βίας** μέσα από τη συμμετοχή του σχολείου στο δίκτυο σχολείων σχολικής διαμεσολάβησης αλλά και στο δίκτυο σχολείων ενταξιακού αθλητισμού και στο δίκτυο της Unesco Aspnet.
- **Αξιολόγηση των δραστηριοτήτων πρόληψης της βίας:** Η συνεχής παρακολούθηση μέσω παρατηρήσεων και καταγραφών, όπως και η συλλογή ανατροφοδότησης από γονείς/κηδεμόνες, αποτελεί μέθοδο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των δράσεων.

Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων

Η μείωση των περιστατικών βίας, ιδιαίτερα στον χώρο της αυλής και η επιτυχής διαχείριση των συγκρούσεων, όπως παρατηρήθηκε στο σχολείο μας, μπορεί να αποδοθεί στον συνδυασμό των παραπάνω εφαρμοσμένων στρατηγικών. Ο Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας παρείχε ένα σαφές πλαίσιο κανόνων και προσδοκιών, ενώ τα εργαστήρια δεξιοτήτων εξόπλισαν τους/τις μαθητές/-τριες με τα απαραίτητα εργαλεία για την ειρηνική επίλυση των διαφορών τους. Η **συνεχής και συστηματική εποπτεία** στους χώρους της αυλής, σε συνδυασμό με την αυξημένη ευαισθητοποίηση και την εφαρμογή των διδαχθέντων δεξιοτήτων από τους/τις μαθητές/-τριες, συνέβαλε καθοριστικά στην πρόληψη και άμεση αντιμετώπιση περιστατικών σε αυτόν τον κρίσιμο χώρο. Η ενεργός ανάληψη ευθύνης και οι συγγνώμες από τους/τις μαθητές/-τριες υποδηλώνουν την εσωτερίκευση των αξιών του σεβασμού και της ενσυναίσθησης. Η επιτυχημένη διαμεσολάβηση από ενήλικες, καθώς και η θετική ανταπόκριση των γονέων/κηδεμόνων, ενισχύουν την εμπιστοσύνη στη διαδικασία και την αποτελεσματικότητά της.

Προκλήσεις και Περιορισμοί

Παρά τις θετικές επιδράσεις, η παρέμβαση αντιμετώπισε ορισμένες προκλήσεις και ανέδειξε περιορισμούς, σχετικούς με κρίσιμα ζητήματα για την ευρύτερη εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

- **Θεσμικοί και Επιμορφωτικοί Περιορισμοί:** Η απουσία **διαπιστευμένων διαμεσολαβητών** ειδικά για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και Διευθυντών/-ντριών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό θεσμικό κενό. Ενώ σε πολλές χώρες, όπως οι ΗΠΑ, ο Καναδάς και η Μεγάλη Βρετανία, η σχολική

διαμεσολάβηση έχει ενσωματωθεί επίσημα στο εκπαιδευτικό σύστημα με σαφείς οδηγίες και πρωτόκολλα (Ιωαννίδου, 2019· Κούτκου, 2023· Τσιούλη, 2019), στην Ελλάδα η ενσωμάτωση αυτή ακόμη δεν είναι πλήρης. Αυτό δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με τη συστηματική και υψηλής ποιότητας επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού για την ανάληψη του ρόλου του διαμεσολαβητή.

- **Προκλήσεις στη Διαμεσολάβηση Ομηλίκων:** Η απουσία επίσημων αιτημάτων για διαμεσολάβηση από συνομιλήκους, παρόλο που οι μαθητές/-τριες της ΣΤ' τάξης είχαν εκπαιδευτεί και επέδειξαν ενθουσιασμό, υποδηλώνει ότι η πλήρης ενεργοποίηση του θεσμού απαιτεί περαιτέρω ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας των μαθητών/-τριών, ενώ συνδέεται άμεσα με την **έλλειψη επίσημης εποπτείας** όταν η διαμεσολάβηση γίνεται από συνομιλήκους. Χωρίς ένα σαφές πλαίσιο εποπτείας (Μαναράκης κ.ά., 2023) και καθοδήγησης, οι μαθητές-διαμεσολαβητές ενδέχεται να δυσκολευτούν να αναλάβουν πλήρως τον ρόλο τους, ή να υπάρξουν ζητήματα διασφάλισης της ποιότητας της διαδικασίας. Απαιτείται **συνεχής αξιολόγηση** της αποτελεσματικότητας της διαμεσολάβησης ομηλίκων για την προσαρμογή και βελτίωση του προγράμματος.
- **Πρακτικά Ζητήματα Εφαρμογής:** Η εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης στην καθημερινότητα του σχολείου εγείρει πρακτικά ζητήματα. Ένα βασικό ερώτημα είναι **πότε μπορεί να λαμβάνει χώρα μια διαμεσολάβηση** ειδικά όταν οι συνομήλικοι έχουν μάθημα. Η ενσωμάτωση της διαδικασίας στο ήδη φορτωμένο σχολικό πρόγραμμα απαιτεί ευελιξία, σαφή οργάνωση αλλά και προσωπικό για συστηματική εποπτεία της διαδικασίας.
- **Ζήτημα Γονικής Συναίνεσης:** Ένα ακόμη κρίσιμο ζήτημα αφορά τη **γονική συναίνεση**. Τι συμβαίνει όταν ένας γονέας δεν συναινεί για το παιδί του να πάρει μέρος σε σχολική διαμεσολάβηση; Αν και η συμμετοχή στη διαμεσολάβηση είναι εθελοντική (Δρακοπούλου, 2015), για ανήλικους/-ες μαθητές/-τριες, ειδικά σε επίσημες διαδικασίες επίλυσης συγκρούσεων, η ρητή συναίνεση των γονέων είναι συχνά απαραίτητη ή τουλάχιστον συνιστάται έντονα για νομικούς και παιδαγωγικούς λόγους. Στις χώρες με εδραιωμένα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης, υπάρχουν συνήθως σαφή πρωτόκολλα για την λήψη γονικής συναίνεσης και την ενημέρωση των οικογενειών.
- **Μεθοδολογικοί Περιορισμοί:** Η αξιολόγηση βασίστηκε κυρίως σε ποιοτικά δεδομένα (παρατήρηση, καταγραφή, συνεντεύξεις γονέων) αλλά και ποσοτικά ευρήματα μόνο του δικού μας σχολείου, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων.

Επιπτώσεις και Μελλοντικές Κατευθύνσεις

Η εμπειρία του 18ου Δημοτικού Σχολείου Αμαρουσίου αναδεικνύει τη δυνατότητα ενός δημόσιου σχολείου να λειτουργήσει μεθοδικά, δημιουργώντας πρότυπες καλές πρακτικές πρόληψης της σχολικής βίας και διαχείρισης συγκρούσεων. Η μετατροπή της διαχείρισης του εκφοβισμού από μια αποσπασματική αντίδραση σε μια συνειδητή καθημερινή πρακτική, εδραιώνοντας μία κουλτούρα προληπτικής παρέμβασης και σεβασμού της διαφορετικότητας, αποτελεί σημαντική συνεισφορά. Τα ευρήματα ενισχύουν την επιχειρηματολογία υπέρ της **θεσμικής ενίσχυσης και επίσημης εφαρμογής της μεθόδου της**

σχολικής διαμεσολάβησης, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως υποστηρίζεται και από την ελληνική βιβλιογραφία (π.χ., Θάνος, 2017· Σουλιάρα, 2021).

Για το μέλλον, προτείνονται τα παρακάτω βήματα:

- Η περαιτέρω **ενδυνάμωση των μαθητών/-τριών** για την ανάληψη του ρόλου του διαμεσολαβητή ομηλίκων, μέσω πιο στοχευμένων δράσεων ενθάρρυνσης και προώθησης του θεσμού εντός της μαθητικής κοινότητας, σε συνδυασμό με τη θέσπιση σαφών πρωτοκόλλων εποπτείας.
- Η **συστηματική συλλογή ποσοτικών δεδομένων** (π.χ., μέσω ερωτηματολογίων σχολικού κλίματος πριν και μετά την παρέμβαση, λεπτομερέστερη καταγραφή περιστατικών) για την αντικειμενικότερη αξιολόγηση των επιπτώσεων.
- Η **διάχυση των καλών πρακτικών** του σχολείου σε ευρύτερα σχολικά δίκτυα, με σκοπό την ενίσχυση της σχολικής διαμεσολάβησης σε εθνικό επίπεδο.
- Η **συνέχιση της επιμόρφωσης** των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση του ρόλου τους ως διαμεσολαβητών, καθώς και η ανάπτυξη επίσημων δομών υποστήριξης για τη σχολική διαμεσολάβηση, συμπεριλαμβανομένης της πιστοποίησης διαμεσολαβητών.
- Η **διερεύνηση και υιοθέτηση βέλτιστων πρακτικών** από χώρες με εδραιωμένα συστήματα σχολικής διαμεσολάβησης για την αντιμετώπιση πρακτικών ζητημάτων, όπως εύρεση χρόνου διεξαγωγής διαμεσολαβήσεων και η διασφάλιση της γονικής συναίνεσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξένη Βιβλιογραφία

Baginsky, M. (2004). Conflict management strategies of academic unit chairs. *Journal of Research in Education*, *14*(1), 9.

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

Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2004). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *Journal of Social Issues*, *60*(3), 501–524. https://doi.org/10.1111/j.0022-4537.2004.00376.x

Bodine, R. J., & Crawford, D. K. (1996). *The handbook of conflict resolution education: A guide to building quality programs in schools*. Jossey-Bass.

Burrell, N. A. (2004). Conflict management and school communication. In J. S. McKinney (Ed.), *Managing conflict in schools: A practical guide* (pp. 43–58). Scarecrow Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom* (3rd ed.). Interaction Book Company.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). The Three Cs of Reducing Prejudice and Discrimination: Cooperation, Contact, and Communication. *Journal of Social Issues*, 60(4), 665–683.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell Publishing.

Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. Jessica Kingsley Publishers.

UNICEF (2006). *World report on violence against children*. UNESCO.

World Health Organization. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization (WHO) (2004). *School-based violence prevention: A practical handbook*. Geneva.

World Health Organization. (2015). *Preventing youth violence: an overview of the evidence*. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization & UNESCO. (2019). *Global standards for health-promoting schools and national standards*. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization (WHO) (2020). *Life skills education school handbook*. Geneva.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Βία στο σχολείο*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., Τσώλη, Κ., & Νικολόπουλος, Β. (2023). *Σχολικός εκφοβισμός: θεωρία, έρευνα και πρακτικές*. Διάδραση.

Γρηγοριάδη Ε., & Τέλλιου, Α. (2018). *Σχολική διαμεσολάβηση: Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλίκους*. Θεσσαλονίκη: ΑΝΤΙΓΟΝΗ.

Δρακοπούλου, Ε. (2015). *Σχολική Διαμεσολάβηση: Οδηγός για την Εκπαίδευση Μαθητών Ηλικίας 9-15 Ετών*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.

Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση: Θεωρία – Εφαρμογή – Αξιολόγηση*. Εκδόσεις Κυριακίδη.

Θάνος, Θ. (2019). Σχολική διαμεσολάβηση: Μια εναλλακτική πρακτική επίλυσης των διαφορών και της βίας στο σχολείο. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα Β΄*, (6), 28–36.

Κούτκου, Χ. (2023). *Σχολική Διαμεσολάβηση*. Διπλωματική Εργασία, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος.

Μαναράκης, Σ., Ρουμπέα, Γ., & Σφέτκου, Μ. (2023). *Σχολική διαμεσολάβηση*. Στο Α. Μπώλος (Επιμ.), *Διαμεσολάβηση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Π. Σάκκουλα.

Σουλιάρα, Ε. (2021). *Η σχολική διαμεσολάβηση ως επικοινωνιακή διαδικασία στην αντιμετώπιση του Bullying στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Εργασία, ΠΔΜ.

Τσιούλη, Μ. (2019). *Η αναγκαιότητα της διαμεσολάβησης στα σχολεία σήμερα*. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

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

Νομοθεσία

Υπουργείο Παιδείας (2011, 14 Φεβρουαρίου). *Εγκύκλιος 18890/Γ2/14.2.2011: Αποτύπωση καλών πρακτικών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και επιθετικότητας μεταξύ μαθητών* (ΑΔΑ: 4ΑΛΘ9-5Ζ). Μαρούσι: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2024, Οκτωβρίου 14). *Εγκύκλιος 120071/ΓΔ4/14-10-2024: Οδηγίες για τον Συλλογικό Προγραμματισμό του Εκπαιδευτικού Έργου σχολικών μονάδων και την υλοποίηση Σχεδίων Δράσης για το σχολικό έτος 2024–2025*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας. Διαθέσιμη στο: https://www.minedu.gov.gr

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2024). *Υπουργική Απόφαση 109697/ΓΔ4/2024: Οργάνωση, λειτουργία και αξιολόγηση του συλλογικού προγραμματισμού και των σχεδίων δράσης στις σχολικές μονάδες* (ΦΕΚ Β' 5387/26.09.2024). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. (2021, 13 Αυγούστου). *Υπουργική Απόφαση Φ.31/94185/Δ1/2021: Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (ΦΕΚ Β' 3791/13-08-2021).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2016α). *Πολυεπίπεδες προτάσεις μέτρων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού*. https://www2.iep.edu.gr/path-to-document.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2016α). *Πολυεπίπεδες προτάσεις μέτρων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: ΙΕΠ. https://www.iep.edu.gr/images/ethnika_sxedia_drasis/via/polyeipipedes_protaseis_2016.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2024). *Επιμόρφωση για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό: Υπεύθυνοι αποδεκτών αναφορών στη σχολική μονάδα*. ΙΕΠ https://www2.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/tmima_A/EBIE/8%CE%B7_%CE%95%CE%9D%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%91_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7_%CE%94%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CE%A7%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CE%A3%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%AF%CF%89%CE%BD_%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2016–2017). *Επίλυση συγκρούσεων στο Δημοτικό Σχολείο: Εγχειρίδιο εκπαιδευτικού με ενδεικτικές δραστηριότητες*. Λευκωσία: Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κυπριακό Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο.

18ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου (2024-2025)**.** *Εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας της σχολικής μονάδας*. Μαρούσι: 18ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου. https://blogs.sch.gr/18dimamarous/files/2024/11/18-ΔΣ-ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ-ΕΣΩΤ_ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ-2024-25.pdf

18ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου. (2024-2025). *Συλλογικός προγραμματισμός σχολικής μονάδας*. Μαρούσι: 18ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου. https://blogs.sch.gr/18dimamarous/syllogikos-programmatismos/

Αρβανιτάκης, Δ-Κ., Παπαδάκη, Θ. (2025). Ολιστική Διαχείριση της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού: Η Εφαρμογή Σχολικής Διαμεσολάβησης στο 18ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση,* 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Μαθηματικά Β΄ Δημοτικού: Πρωτότυπα παιχνίδια και εποπτικό υλικό

Ασλανίδου Τιτίκα
Δρ. ΠΕ70, 1ο Δημοτικό Σχολείο Χολαργού, titaslanidou@gmail.com

Περίληψη:
Παρουσιάζονται πρωτότυπα επιτραπέζια παιχνίδια και εποπτικό υλικό για την εκμάθηση της προπαίδειας και την αυτοματοποίηση της πρόσθεσης με αξιοποίηση της απτικής και της κιναισθητικής αντίληψης. Η «Αναδιπλούμενη προπαίδεια» δίνει την ευκαιρία στο παιδί να προσαρμόζει την εκμάθηση και την επανάληψη της προπαίδειας στους δικούς του ρυθμούς. Τα πρωτότυπα επιτραπέζια παιχνίδια «Η προπαίδεια του/της (όνομα)» και «Tangerin», για την προπαίδεια και για την αυτοματοποίηση της πρόσθεσης των αριθμών ως το 20 αντίστοιχα, κινητοποιούν το παιδί και αξιοποιούν τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης, ώστε μαζί με τις ρουτίνες εκτέλεσης πράξεων να επιτευχθεί αποτελεσματικά η αυτοματοποίηση των δύο βασικών πράξεων, της πρόσθεσης και του πολλαπλασιασμού.

Λέξεις-κλειδιά: παιχνίδι, εποπτικό υλικό, προπαίδεια, πρόσθεση, κοινωνική μάθηση.

Εισαγωγή

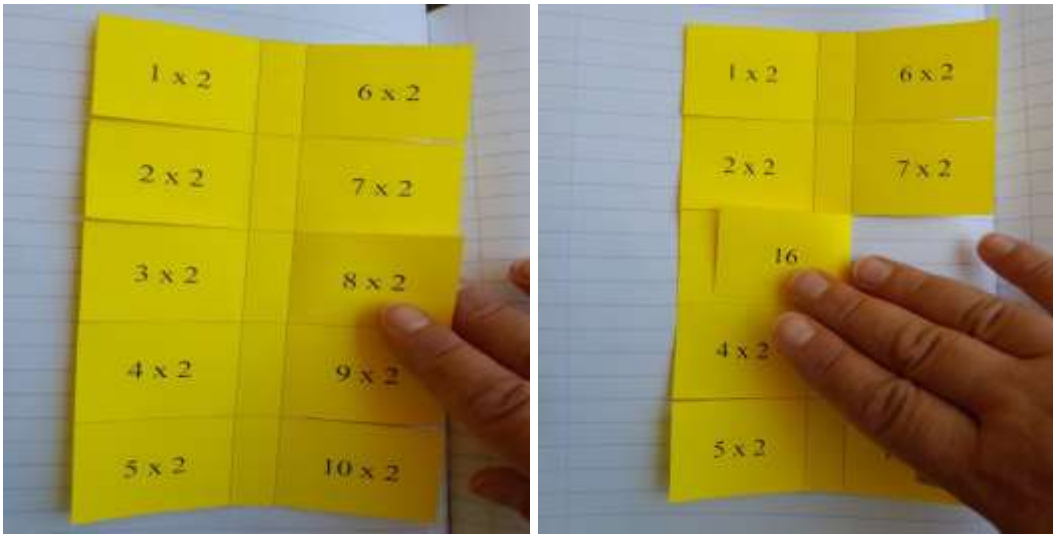
Η επιτυχής κατάκτηση της ύλης της Β΄ Δημοτικού μπορεί να χαρίσει στο παιδί πίστη στις ικανότητές του, η οποία θα του επιτρέψει να συνεχίζει να προοδεύει με βάση τις δικές του προσπάθειες. Συνεπώς η αυτοματοποίηση της πρόσθεσης και του πολλαπλασιασμού έχει μεγάλη σημασία για την όλη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Για τον σκοπό αυτό, το εποπτικό υλικό είναι αδιαμφισβήτητα εκ των ων ουκ άνευ, ιδίως στις μικρές ηλικίες. Ομοίως η σημασία του παιχνιδιού είναι γνωστή ήδη από τα πρώτα επιστημονικά βήματα της Παιδαγωγικής. Το πρωτότυπο υλικό θα παρουσιαστεί εδώ όπως χρησιμοποιήθηκε στην τάξη Β1 του 1ου Δημοτικού Σχολείου Χολαργού κατά το σχολικό έτος 2024-2025 σε συνδυασμό με γνωστό υλικό και μεθόδους.

«Αναδιπλούμενη προπαίδεια»

Συνήθως για την προπαίδεια χρησιμοποιείται ως εποπτικό υλικό πίνακας με την προπαίδεια των αριθμών από το 1 έως το 10. Κοντά σε αυτόν τον πίνακα, δόθηκε στα παιδιά η «Αναδιπλούμενη προπαίδεια» σταδιακά για κάθε αριθμό. Πρόκειται για συνολικά δέκα πίνακες, έναν πίνακα για την προπαίδεια κάθε αριθμού, τους οποίους κόλλησα με τη μεσαία μικρή στήλη τους στο Τετράδιο Μαθηματικών κάθε μαθητή/τριας, ενώ η δεξιά και η αριστερή στήλη είναι μεγαλύτερες και ελεύθερες για να διπλώνουν και να μπορεί να διαβαστεί και η πίσω μεριά του πίνακα. Ο πίνακας κατατέμνεται (με το ψαλίδι) στη δεξιά και στην αριστερή στήλη σε πέντε και πέντε πεδία αντίστοιχα τα οποία φέρουν στην μπροστινή μεριά τα γινόμενα (πέντε αριστερά: π.χ. 1x1, 2x1, 3x1, 4x1, 5x1 και πέντε δεξιά: π.χ. 6x1, 7x1, 8x1, 9x1, 10x1). Στην πίσω μεριά, που φαίνεται κάθε φορά που διπλώνει (γυρίζει) το παιδί το κάθε

πεδίο του πίνακα, πίσω ακριβώς από κάθε γινόμενο, διαβάζεται το αντίστοιχο σωστό αποτέλεσμα (π.χ. γυρίζοντας το πεδίο του πίνακα που έχει στη μπροστινή πλευρά το γινόμενο 8x2, στην πίσω μεριά θα διαβάζεται ο αριθμός 16) (Εικόνα 1).

Με τον πίνακα της «Αναδιπλούμενης προπαίδειας» κάθε μαθητής/τρια μπορεί να ελέγχει εύκολα τον ρυθμό με τον οποίο βλέπει το σωστό αποτέλεσμα του κάθε γινομένου, είτε κατά την πρώτη εκμάθηση της προπαίδειας ενός αριθμού είτε αργότερα κάθε φορά που θέλει να κάνει επανάληψη.



Εικόνα 1: "Αναδιπλούμενη προπαίδεια"

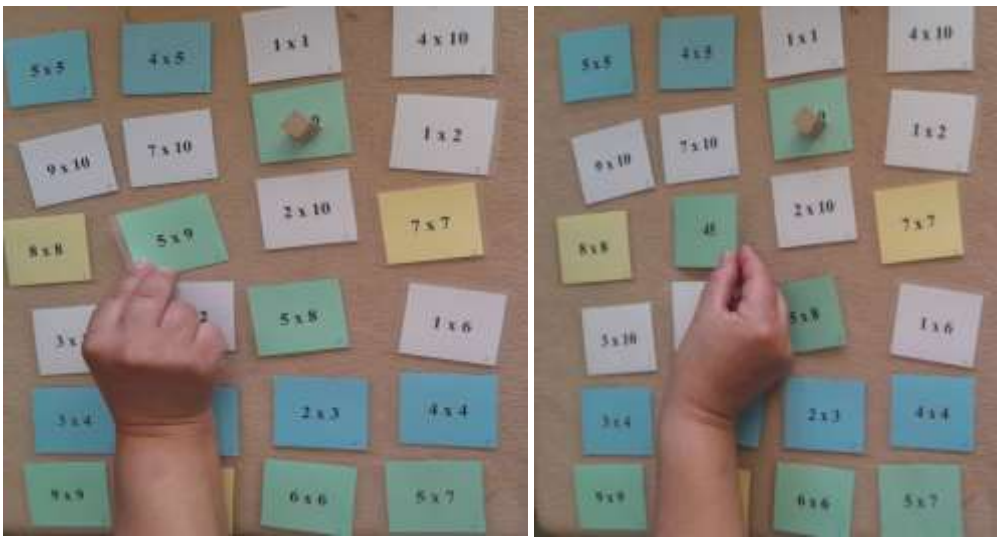
Στους πίνακες της Αναδιπλούμενης προπαίδειας χρησιμοποιήθηκε χρωματική κωδικοποίηση, δηλαδή εκτυπώθηκαν σε χρωματιστό χαρτί τεσσάρων χρωμάτων, ώστε να έχουν το ίδιο χρώμα: α. η προπαίδεια του 1, του 5 και του 10, β. η προπαίδεια του 2, του 4 και του 8, γ. η προπαίδεια του 3, του 6 και του 9. Ξεχωριστό χρώμα είχε ο πίνακας για την προπαίδεια του 7. Σκοπός ήταν α. οι «Αναδιπλούμενοι πίνακες» να ξεχωρίζουν εύκολα στο τετράδιο και β. να έχουν το ίδιο χρώμα οι πίνακες της προπαίδειας των αριθμών που έχουν πολλά κοινά γινόμενα (ή και είναι πολύ εύκολες, όπως στην περίπτωση του 1, του 5 και του 10).

Ενόσω οι μαθητές/τριες αντέγραφαν από τον πίνακα την προπαίδεια κάθε συγκεκριμένου αριθμού – ας πούμε εδώ για παράδειγμα του 8-, κολλούσα αντικριστά την αναδιπλούμενη προπαίδεια του 8 στο τετράδιό τους. Όποιο παιδί τελείωνε πρώτο την αντιγραφή από τον πίνακα της τάξης έλεγε την προπαίδεια του 8 με τη βοήθεια του Αναδιπλούμενου πίνακα, ώσπου να πουν όλα τα παιδιά. Κατόπιν, κάναμε χρήση μιας καρτέλας που είχε από την μια πλευρά αριθμογραμμή ως το 100 κι από την άλλη τους αριθμούς 1-10 σε 2 στήλες (αριστερή στήλη: 1-5 και δεξιά στήλη 6-10) για τις 1-10 «φορές» της προπαίδειας. Ένα ένα τα παιδιά έλεγαν την προπαίδεια του 8 τοποθετώντας για κάθε φορά μια 8άδα κυβάκια δίπλα στις «φορές». Ταυτόχρονα τα άλλα 19 παιδιά της τάξης έλεγαν πιο χαμηλόφωνα την προπαίδεια του 8 ενώ έκαναν τα αντίστοιχα «πηδηματάκια» στην αριθμογραμμή. Για τον σκοπό αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν κύβοι από υπάρχον προϊόν του εμπορίου. Εμείς χρησιμοποιήσαμε 10 χρωματιστά κυβάκια χειροτεχνίας και χρωματιστά κυβάκια που κόλλησα σε δυάδες, τριάδες, τετράδες, πεντάδες και δεκάδες χρησιμοποιώντας τα χρώματα με τρόπο ώστε να είναι εύκολο να μετρήσουμε πόσα κυβάκια

έχει μια ομάδα. Δηλαδή κάθε δυάδα είχε δύο χρώματα κυβάκια, όπως και κάθε τριάδα με το ζευγάρι εξωτερικά. Οι τετράδες είχαν επίσης δύο χρώματα κυβάκια, με τα ζευγαράκια τοποθετημένα δίπλα δίπλα. Οι πεντάδες είχαν 2 χρώματα κυβάκια τοποθετημένα π.χ. 2 κίτρινα, 1 μπλε, δύο κίτρινα. Οι δεκάδες είχαν επίσης 2 χρώματα, π.χ. 3 πράσινα, 2 μοβ, 3 πράσινα, 2 μοβ. Τις εξάδες, τις επτάδες, τις οκτάδες και τις εννιάδες τις σχηματίζαμε με 2 ομάδες κύβων, π.χ. για την οκτάδα το παιδί έπρεπε με το ένα χέρι να τοποθετήσει στον αριθμό της «φοράς» μία πεντάδα με το ένα χέρι και ταυτόχρονα μία τριάδα με το άλλο.

Επιτραπέζιο παιχνίδι «Η προπαίδεια του/της (όνομα)»

Το παιχνίδι αποτελείται από ένα ζάρι και 55 κάρτες: 20 άσπρες, 15 γαλάζιες, 10 πράσινες και 10 κίτρινες. Οι κάρτες στη μια πλευρά τους έχουν ένα γινόμενο της προπαίδειας και στην άλλη το αποτέλεσμα. Οι κάρτες ανάλογα με το χρώμα τους δίνουν και τους βαθμούς στους παίκτες: οι άσπρες κάρτες δίνουν 1 βαθμό, οι μπλε 2, οι πράσινες 6 και οι κίτρινες 8.



Εικόνα 2: "Η προπαίδεια του/της (όνομα)"

Το παιχνίδι έχει 2 επίπεδα. Στην αρχή στην τάξη παίξαμε σε ομάδες των 4 το 1ο επίπεδο που παίζεται και χωρίς ζάρι. Οι κάρτες τοποθετούνται σε τυχαία σειρά με το γινόμενο να φαίνεται. Κάθε παίκτης διαλέγει μια κάρτα, την αγγίζει, διαβάζει το γινόμενο και λέει το αποτέλεσμα προτού γυρίσει την κάρτα. Αν πει σωστά το αποτέλεσμα κερδίζει την κάρτα. Στο τέλος κερδίζει όποιος έχει κερδίσει περισσότερους πόντους από τις κάρτες που κέρδισε. Για να βγει ο νικητής, οι παίκτες θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν πολλαπλασιασμό και πρόσθεση, προκειμένου να καταλήξουν ποιος έχει τους περισσότερους βαθμούς. Ξεκινήσαμε με τις κάρτες για την προπαίδεια των αριθμών 1, 2 και 3 και προσθέταμε τις κάρτες της κάθε επόμενης προπαίδειας που μαθαίναμε (Εικόνα 2).

Αργότερα παίξαμε και το 2ο επίπεδο, στο οποίο το ζάρι δίνει τον αριθμό καρτών που μπορεί να ανοίξει ένας παίκτης. Αν πει λάθος αποτέλεσμα, χάνει τη σειρά του, αλλά και μπορεί κάποιος άλλος παίκτης να κλέψει την κάρτα αν πει το σωστό αποτέλεσμα προτού φανεί η πίσω πλευρά της κάρτας. Και πάλι για να βγει ο νικητής πρέπει να μετρηθούν οι βαθμοί των παικτών με πρόσθεση και πολλαπλασιασμό.

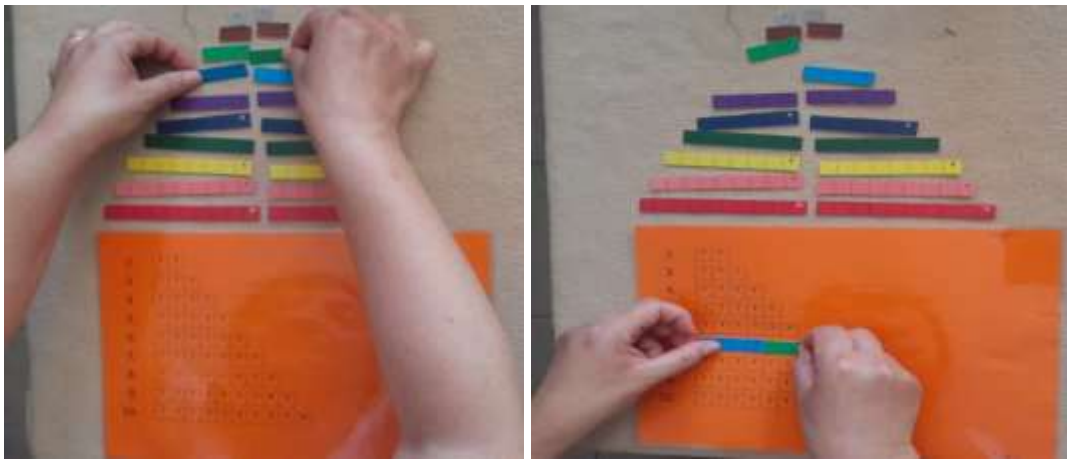
Εκτός από το παιχνίδι στην τάξη, τα παιδιά πήραν δώρο από ένα προσωποποιημένο επιτραπέζιο παιχνίδι προπαίδειας με οδηγίες και τίτλο «Η προπαίδεια του/της (όνομα)»,

ώστε να νιώθουν ότι είναι κάτι προσωπικά για το καθένα και να επιθυμούν να το παίξουν. Το επιτραπέζιο αποτελεί ιδανικό υλικό για επανάληψη της προπαίδειας «απέξω κι ανακατωτά» και σε μεγαλύτερες τάξεις. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα γινόμενα της προπαίδειας που περιλαμβάνει στις κάρτες του το παιχνίδι περιορίστηκαν σε 55, εφόσον ισχύει η αντιμεταθετική ιδιότητα στον πολλαπλασιασμό, με τον μικρό αριθμό πάντα να προηγείται και να έπεται ο μεγαλύτερος. Για παράδειγμα υπάρχει μόνο κάρτα 7x8, ενώ δεν υπάρχει κάρτα για το γινόμενο 8x7. Για τον ίδιο λόγο δόθηκε ξανά ο συγκεντρωτικός πίνακας με την προπαίδεια όλων των αριθμών από το 1 ως το 10 με τον μικρό αριθμό να προηγείται πάντα. Για παράδειγμα στην προπαίδεια του 4 έχουμε: 1x4=4, 2x4=8, 3x4=12, 4x4=16, 4x5=20, 4x6=24. 4x7=28, 4x8=32, 4x9=36, 4x10=40.

«Tangerin»

Το παιχνίδι αυτό δημιουργήθηκε από την ανάγκη να βοηθηθούν τα παιδιά στην αυτοματοποίηση της πρόσθεσης, αφού ακόμα και μετά την εκμάθηση της προπαίδειας πολλά παιδιά εξακολουθούσαν να χρησιμοποιούν για την πρόσθεση τα δακτυλάκια τους, χωρίς αυτό να θεωρείται μεμπτό. Συνεπώς το «Tangerin» μπορεί και ίσως είναι πιο χρήσιμο να χρησιμοποιηθεί από την Α΄ Δημοτικού.

Το παιχνίδι αποτελείται από α) μια καρτέλα με τους αριθμούς από το 2 έως το 20 να αναπαρίστανται με τετραγωνάκια και β) 20 κάρτες με τετραγωνάκια για τους αριθμούς από το 1 έως το 10 (δύο για κάθε αριθμό). Παίζεται με 2 ή περισσότερους παίκτες. Έχει 2 επίπεδα.



Εικόνα 3: "Tangerin"

Στο α΄ επίπεδο υπάρχουν 2 τρόποι παιξίματος: 1. Ορίζεται με πόσες κάρτες θα παίξουν οι παίκτες και ποιο αποτέλεσμα στην καρτέλα πρέπει να σχηματίσουν. Ο παίκτης που καταφέρνει πρώτος να σχηματίσει το ζητούμενο αποτέλεσμα φωνάζει «tangerin» και κερδίζει την παρτίδα, εφόσον ελεγχθεί σωστός ο σχηματισμός που επέλεξε. Όποιος κερδίσει περισσότερες παρτίδες κερδίζει το παιχνίδι. Π.χ. η μάνα ορίζει ότι οι παίκτες θα χρησιμοποιήσουν μόνο 2 κάρτες. Στη συνέχεια ζητάει να σχηματίσουν στην καρτέλα τον αριθμό 9. Όποιος παίκτης βάλει μαζί 2 κάρτες (π.χ. 2+7, 1+8 κλπ.) και σχηματίσει το 9 φωνάζει «tangerin» και κερδίζει την παρτίδα. 2. Οι παίκτες μπορούν να χρησιμοποιούν μόνο ζευγάρια καρτών και ορίζεται ποια θα είναι η μία από τις δύο κάρτες που θα χρησιμοποιήσουν. Στη συνέχεια ορίζεται ποιο αποτέλεσμα στην καρτέλα πρέπει να σχηματίσουν με τη δεδομένη κάρτα, ώστε οι παίκτες πρέπει να βρουν το ζευγαράκι-κάρτα που δίνει το ζητούμενο

αποτέλεσμα. Π.χ. η μάνα ορίζει ότι οι παίκτες θα χρησιμοποιήσουν μόνο 2 κάρτες και η μία θα είναι το 8. Στη συνέχεια ζητάει να σχηματίσουν τον αριθμό 15 στην καρτέλα. Όποιος παίκτης βάλει μαζί με το 8 το 7 και σχηματίσει το 15 φωνάζει «tangerin» και κερδίζει την παρτίδα. Σε αυτή την περίπτωση ερχόμαστε πιο κοντά και στην αντίθετη πράξη της πρόσθεσης, την αφαίρεση. Για να ελεγχθεί αν ο παίκτης έχει κάνει σωστά τον συνδυασμό κάθε φορά πρέπει να πει δυνατά το άθροισμα με το αποτέλεσμά του και για τους δύο τρόπους παιξίματος.

Στο β΄ επίπεδο οι παίκτες μπορούν να χρησιμοποιούν μόνο ζευγάρια καρτών. Ορίζεται ποιον αριθμό της καρτέλας πρέπει να σχηματίσουν με όλους τους δυνατούς συνδυασμούς 2 καρτών (ζευγαράκια). Οι παίκτες σχηματίζουν το ζητούμενο αποτέλεσμα με όσους περισσότερους τρόπους μπορούν και σημειώνουν σε χαρτί ποιους συνδυασμούς (ζευγαράκια) βρήκαν. Ο παίκτης που τελειώνει πρώτος φωνάζει «Tangerin» και λέει δυνατά όλα τα ζευγαράκια με το αποτέλεσμά τους. Για τη διευκόλυνση των παικτών, πάνω στην καρτέλα ο αριθμός (το αποτέλεσμα) που πρέπει να σχηματίσουν έχει δείκτη το πλήθος των ζευγαριών αριθμών με τον οποίο μπορεί να σχηματιστεί. Στις οδηγίες του παιχνιδιού περιλαμβάνεται και *Πίνακας ζευγαριών αριθμών που δίνουν άθροισμα κάθε αριθμό από το 2 έως το 20*.

Πλεονεκτήματα του υλικού

Το υλικό που παρουσιάστηκε παραπάνω μπορεί να ενταχθεί στην πολυαισθητηριακή μέθοδο (Main, 2021). Τόσο η «Αναδιπλούμενη προπαίδεια» και η «Η προπαίδεια του/της (όνομα)» όσο και το «Tangerin» χρησιμοποιούν την όραση, την αφή, την κίνηση, τον λόγο, την ακοή, αλλά και αξιοποιούν την συμμετοχή στην ομάδα.

Η «Αναδιπλούμενη προπαίδεια» δίνει την ευκαιρία στο παιδί να προσαρμόζει την εκμάθηση και την επανάληψη της προπαίδειας στους δικούς του ρυθμούς. Τα πρωτότυπα επιτραπέζια παιχνίδια «Η προπαίδεια του/της (όνομα)» και «Tangerin», για την προπαίδεια και για την αυτοματοποίηση της πρόσθεσης των αριθμών ως το 20 αντίστοιχα, κινητοποιούν το παιδί και αξιοποιούν τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης (Wertsch, 1985), ώστε μαζί με τις ρουτίνες εκτέλεσης πράξεων να επιτευχθεί αποτελεσματικά η αυτοματοποίηση των δύο βασικών πράξεων, της πρόσθεσης και του πολλαπλασιασμού.

Η σημασία του παιχνιδιού για τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και τη μάθηση έχει ήδη τονιστεί από τον Vygotzky (2016· Nilsson et al., 2018), ιδίως στις πολύ μικρές ηλικίες. Τα παιχνίδια βελτιώνουν τη μάθηση και την μνήμη, ενώ ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί τόσο η «Αναδιπλούμενη προπαίδεια» όσο και «Η προπαίδεια του/της (όνομα)» και το «Tangerin» προσομοιάζει σε εξέταση, δίνοντας σε βάθος χρόνου καλύτερα αποτελέσματα ως προς την μακροχρόνια μάθηση (Αμερικάνου et al., 2017). Η κιναισθητική αντίληψη (Mosley, 2022) συμβάλλει σημαντικά στην απομνημόνευση, καθώς σε συνδυασμό με κίνηση χαράσσεται βαθύτερα στη μνήμη ό, τι χρειάζεται να μάθει απέξω ο/η μαθητής/τρια. Σημαντικό στοιχείο στα παιχνίδια αποτελεί και η κοινωνική μάθηση (Vygotsky, 1997· Mcleod, 2025), που συμβάλλει στην κινητοποίηση και δίνει νόημα σε ένα σχετικά άχαρο στόχο όπως είναι η εκμάθηση της προπαίδειας και των αθροισμάτων ως το 20 απέξω.

Ενδιαφέρον θα είχε να ερευνηθεί σε τι βαθμό η χρήση του συγκεκριμένου υλικού φέρνει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Δεδομένου ότι χρησιμοποιήθηκε για πρώτη χρονιά το σχολικό έτος 2024-2025, επιφυλασσόμαστε για την αξιολόγησή του με μετρήσιμα στοιχεία.

Τυχόν ενδιαφερόμενοι/ες για το εν λόγω υλικό μπορούν να επισκεφτούν το blog: blogs.sch.gr/aslantit/

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αμερικάνου, Μ., Μασούρα, Ε., Παπαγεωργίου, Β, & Μωραΐτου, Δ. (2017), Long term effect of retrieval practice on learning demanding educational material. *Psychology. The Journal of Helenic Psychological Society, 22*(2), 32-34. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23253

Main, P (2021). *Multisensory learning in the classroom: A teacher's guide.* Ανακτήθηκε στις 22.6.2025 από https://www.structural-learning.com/post/multisensory-learning-in-the-classroom-a-teachers-guide

Mcleod, S. (2025). Vygotsky's Theory of Cognitive Development. *Simply Psychology*. https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html

Mosley, C. A. (2022), *Kinesthetic Learning Strategies: A Qualitative Study of 3rd-5th Grade Teachers*, Capella University ProQuest Dissertations & Theses. Ανακτήθηκε στις 25.6.2025 από https://www.proquest.com/docview/2708724953

Nilsson, M, Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). 'The playing-exploring child': Reconceptualizing the relationshipbetween play and learning in early childhood education, *Contemporary Issues in Early Childhood 19*(3), 231–245.

Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην Κοινωνία*, (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου), Εκδόσεις Gutenberg.

Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child, *International Research in Early Childhood Education 7*(2), 3-25.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Harvard University Press, 1985. ProQuest Ebook Central. https://ebookcentral-proquest-com.proxy.eap.gr/lib/eapgr/detail.action?docID=3300753.

Ασλανίδου, Τ. (2025). Μαθηματικά Β΄ Δημοτικού: Πρωτότυπα παιχνίδια και εποπτικό υλικό. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση,* 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Βασιλείου, Π., Γκουντή, Π. (2025). Διερεύνηση απόψεων των εκπ/κών κλάδου ΠΕ60 Νηπιαγωγών και ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας για την εφαρμογή και υλοποίηση του προγράμματος ΕΑΝ (Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο) καθώς και τη μεταξύ τους συνεργασία

Διερεύνηση απόψεων των εκπ/κών κλάδου ΠΕ60 Νηπιαγωγών και ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας για την εφαρμογή και υλοποίηση του προγράμματος ΕΑΝ (Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο) καθώς και τη μεταξύ τους συνεργασία

Βασιλείου Παναγιώτα
Σ.Ε. ΠΕ60 Νηπιαγωγών Β΄ Αθήνας, giouvane@gmail.com
Γκουντή Παναγιώτα
Σ.Ε. ΠΕ06 Αγγλικής Β’ Αθήνας, goudipanayiota@gmail.com

Περίληψη
Η εφαρμογή του Προγράμματος ΕΑΝ (Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο) σε όλα τα δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας, σηματοδότησε την απαρχή μιας καινοτόμου και, ταυτόχρονα, ρηξικέλευθης μεθοδολογικής και διδακτικής προσέγγισης, που είχε ως κύριο στόχο την ανάπτυξη βασικών γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων στην ξένη γλώσσα, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της θετικής στάσης προς τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση, την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, τη δημιουργία ευχάριστων, καθημερινών δραστηριοτήτων για την αβίαστη χρήση της αγγλικής γλώσσας και, γενικότερα, τη λειτουργική εμπειρία και μαθησιακή αλληλεπίδραση. Η παρούσα ποιοτική έρευνα διερευνά και καταγράφει τις απόψεις των νηπιαγωγών και εκπ/κών αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν σε Νηπιαγωγεία της ΔΙ.ΠΕ. Β΄ Αθήνας, αναφορικά με τις γενικότερες αντιλήψεις για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ειδικοτήτων, τα πλεονεκτήματα αλλά και τις προκλήσεις της εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Η έρευνα διεξήχθη κατά το δεύτερο τετράμηνο του σχολικού έτους 2024-25 και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων με νηπιαγωγούς και εκπ/κούς αγγλικής γλώσσας. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, υπάρχει θετική στάση ως προς τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, τη μεθοδολογική προσέγγιση και την ώσμωση των δύο διακριτών γνωστικών αντικειμένων, την αλληλένδετη συνύπαρξη και ανταλλαγή καλών πρακτικών, την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων αλλά και την ανάδειξη του κοινωνικο-παιδαγωγικού ρόλου του Νηπιαγωγείου.

Λέξεις-κλειδιά: Πρόγραμμα ΕΑΝ, διερεύνηση αντιλήψεων, μεθοδολογία, συνεργασία εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Το Πρόγραμμα ΕΑΝ (*Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο*) εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2020-21, αρχικά σε έναν περιορισμένο αριθμό Νηπιαγωγείων και στη συνέχεια, σε οριζόντια κατανομή ανά την ελληνική επικράτεια από το σχολικό έτος 2021-22.

Πρόκειται για μια καινοτόμο και επιστημονικά ρηξικέλευθη εκπαιδευτική πράξη που έχει ως κύριο στόχο την υποστήριξη και την εξοικείωση των μαθητών αυτής της βαθμίδας με την αγγλική γλώσσα, μέσω ειδικά σχεδιασμένων σεναρίων και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Βάσει του δομικού σχεδιασμού του ΕΑΝ, η αγγλική γλώσσα δεν αποτελεί διακριτό γνωστικό αντικείμενο αλλά ενσωματώνεται και εναρμονίζεται πλήρως με τις παιδαγωγικές αρχές, τη μεθοδολογική προσέγγιση και τον κοινωνικο-παιδαγωγικό προσανατολισμό του νέου Προγράμματος Σπουδών της Προσχολικής Εκπαίδευσης (Αλεξίου & Πεντέρη, 2022). Επιχειρείται ο εμπλουτισμός του προγράμματος του Νηπιαγωγείου αναφορικά με την ολόπλευρη ανάπτυξη της ψυχο-συναισθηματικής και γλωσσικής οντότητας των νηπίων, την ενίσχυση της πολυγλωσσικής επίγνωσης, την αποτελεσματική διαπολιτισμική κοινωνική επικοινωνία και τη διαμόρφωση της ταυτότητας ενεργού και παγκόσμιου πολίτη (Alexiou, 2020).

Στόχος και επιμέρους σκοποί του Προγράμματος ΕΑΝ

Το Πρόγραμμα ΕΑΝ εισάγει την αγγλική γλώσσα στο Νηπιαγωγείο με κύριο στόχο οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με αυτήν ως μέρος της διδακτικής πλαισίωσης που διέπει τη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης. Ο όρος '*διδακτική πλαισίωση*' εμπλουτίζει, κατά μια έννοια, τη χρήση του όρου 'διδασκαλία' καθώς αναφέρεται στη συστηματική διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης αναπτυξιακά κατάλληλων δραστηριοτήτων για τους μαθητές/ τριες της προσχολικής εκπαίδευσης, οι οποίες βασίζονται στη βιωματική και φυσική μάθηση, προάγουν τη συνεργασία και λαμβάνουν υπ' όψιν το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών καθώς και τις διαφοροποιημένες και ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Πεντέρη, 2022). Κατ' αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται μια θετική στάση απέναντι στη γενικότερη εκμάθηση γλωσσών, την πολυπολιτισμικότητα, την αλληλεπίδραση και επικοινωνία με διαφορετικές κουλτούρες και, ταυτόχρονα, υπογραμμίζεται και υποστηρίζεται περαιτέρω ο κοινωνικο-παιδαγωγικός ρόλος του Νηπιαγωγείου.

Οι επιμέρους σκοποί του Προγράμματος συνοψίζονται στην υποστήριξη της διερεύνησης και του παιγνιώδους χαρακτήρα στη διαδικασία της μάθησης, τη διαθεματική προσέγγιση στην εκπαίδευση μέσω δραστηριοτήτων που προάγουν τη δημιουργικότητα, την προαγωγή της ενεργούς και ουσιαστικής συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών/τριων στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, διευκολύνεται και αναπτύσσεται ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γλώσσας και του λόγου, η επαφή των μαθητών/τριων με ποικίλα γλωσσικά ερεθίσματα, ενώ προάγεται ο σεβασμός στην ολιστική προσέγγιση και διάσταση αλλά και την ανθρωποκεντρική αντίληψη της εκπαίδευσης και μάθησης, γενικότερα. Πολύ σημαντικό είναι, επίσης, το γεγονός ότι δημιουργείται κοινή αφετηρία μάθησης της αγγλικής γλώσσας και, επομένως, εξίσωσης όλων των μαθητών/τριων του Νηπιαγωγείου, ενισχύοντας τη συνεργασία μεταξύ ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα αλλά και ατόμων με ειδικές εκπ/κες ανάγκες και μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες.

Μεθοδολογικές Διαστάσεις του Προγράμματος ΕΑΝ

Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο ακολουθεί μια πρωτοπόρα θεώρηση του θέματος και βασίζει επίσημα τον σχεδιασμό του εγχειρήματος στην *Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Content and Language Integrated Learning-CLIL*), για

πρώτη φορά στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Σύμφωνα με τη μεθοδολογική προσέγγιση CLIL, οι μαθητές διδάσκονται το περιεχόμενο (*content*) ενός θέματος του Προγράμματος Σπουδών μέσω της ξένης γλώσσας (*language*). Κατ᾽ αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζεται ο χαρακτήρας της διπλής εστίασης της εκπαίδευσης, καθώς δίνεται ταυτόχρονη έμφαση στην ξένη γλώσσα και σε κάποιο θεματικό πεδίο ή ενότητα του προγράμματος του Νηπιαγωγείου. Υπό το πρίσμα αυτό, αναπτύσσονται *εκπαιδευτικά σενάρια* τύπου 'soft CLIL/ CLIL showers', με σαφή και ξεκάθαρο πρωταρχικό προσανατολισμό στη *γλώσσα* και δευτερευόντως την απόκτηση γνώσεων του περιεχομένου των θεματικών (Αλεξίου & Πεντέρη, 2022). Τα εκπαιδευτικά σενάρια του ΕΑΝ ακολουθούν μια συγκεκριμένη θεματική ανάπτυξη, ενσωματώνουν θεματικά πεδία που εμπεριέχονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης και προσφέρουν ένα νέο πλαίσιο μάθησης, γεμάτο νόημα και σκοπό. Μέσω των εκπαιδευτικών σεναρίων του ΕΑΝ, οι μαθητές του Νηπιαγωγείου εμπλέκονται σε ρεαλιστικές, καθημερινές συνθήκες επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας, αξιοποιούν τις κατακτημένες γλωσσικές γνώσεις τους αλλά και τις κοινωνικές-βιωματικές συνθήκες της ζωής τους.

Η γενικότερη φιλοσοφία που διέπει τον μεθοδολογικό σχεδιασμό του ΕΑΝ δίνει το προβάδισμα στον *προφορικό λόγο* και μόνο, την πολύ-αισθητηριακή εμπειρία μάθησης, την παιδοκεντρική προσέγγιση που επικεντρώνεται στην εξερεύνηση της γνώσης, τη συχνή και νοηματοδοτούμενη επανάληψη, την κίνηση, τον χορό, το τραγούδι, τα ποιήματα, τις ρίμες, τις κατασκευές, τις σύντομες ιστορίες, τις εικόνες (flashcards), τα πραγματικά αντικείμενα (realia), τη δραματοποίηση, τη ζωγραφική, το κουκλοθέατρο, την παντομίμα και τα παιχνίδια. Ακόμη, αξιοποιείται η μέθοδος της *Ολικής Αισθητηριακής Κινητικής Απόκρισης* (*Total Physical Response-TPR*), η οποία αποτελεί μια δυναμική διδακτική τεχνική που συνδυάζει γλωσσική μάθηση με σωματική κίνηση. Οι μαθητές ανταποκρίνονται στις γλωσσικές παραινέσεις (π.χ. 'τρέχουμε γύρω-γύρω'/'we run around') με κινήσεις και σωματική αντίδραση, χωρίς να είναι απαραίτητη η παραγωγή λόγου, ενισχύοντας τη μνήμη και την κατανόηση του λεξιλογίου με δράση. Η συγκεκριμένη μεθοδολογική κατεύθυνση δημιουργεί ένα ευχάριστο και ενεργό περιβάλλον μάθησης, μειώνει το άγχος και ενισχύει τη μακροπρόθεσμη απομνημόνευση.

Το πρόγραμμα ΕΑΝ εισάγει μια ακόμη πολύ σημαντική καινοτομία στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα: *το συνεργατικό μοντέλο* των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και νηπιαγωγών, οι οποίοι συν-υπάρχουν αρμονικά ταυτόχρονα στην σχολική αίθουσα, σχεδιάζουν από κοινού, αλληλεπιδρούν και συν-δημιουργούν το κατάλληλο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό κλίμα, συνθήκες μάθησης και διερεύνησης. Οι νηπιαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας συνεργάζονται σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διασφαλίζοντας ότι υπάρχει συνέχεια στο πρόγραμμα/θεματικές που εφαρμόζεται στην τάξη και τις δημιουργικές δραστηριότητες στην αγγλική γλώσσα, που 'παίρνουν τη σκυτάλη' και εμπλουτίζουν τη μαθησιακή εμπειρία. Δεδομένου ότι το Πρόγραμμα ΕΑΝ εφαρμόζεται καθολικά στη χώρα επί μια τετραετία, έχει βαρύνουσα σημασία η διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των άμεσα εμπλεκόμενων μελών, δηλ. των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας, ώστε να αποτιμηθεί η εφαρμογή του προγράμματος ΕΑΝ και η αποτελεσματικότητα της μεθοδολογικής προσέγγισης του συνεργατικού μοντέλου εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, θα δοθούν πληροφορίες για τις συμμετέχουσες, θα καταγραφούν τα ερωτήματα και θα αναλυθούν τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν, προκειμένου να αποτιμηθούν οι επιμέρους παράμετροι της εκπαιδευτικής συνεργασίας.

Ταυτότητα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσια Νηπιαγωγεία της ευρύτερης περιοχής της Δ/νσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας, κατά το δεύτερο τετράμηνο του σχολικού έτους 2024-2025. Διεξήχθη ποιοτική έρευνα, με ημι-δομημένες συνεντεύξεις, με είκοσι ερωτήσεις ανοικτού τύπου, σκοπός των οποίων ήταν η διερεύνηση του βαθμού συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ΠΕ06 και ΠΕ60 στην τάξη του νηπιαγωγείου, της επιτυχίας του προγράμματος ΕΑΝ και της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων του καθώς και η παράθεση προτάσεων βελτίωσης.

Συμμετέχουσες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος δέκα εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας και τρεις νηπιαγωγοί, όλες γυναίκες. Εστιάζοντας στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ΠΕ06 (85%) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και είχαν εργαστεί για τουλάχιστον δύο συνεχόμενα σχολικά έτη στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου. Σε ποσοστό 76%, οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας (ΠΕ06) διέθεταν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Σπουδών, ενώ υπήρξε και μια εκπαιδευτικός με Διδακτορικό Δίπλωμα.

Ερευνητική προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα οικοδομείται πάνω στη θεματική ανάλυση απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015) που συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας και νηπιαγωγούς, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα ΕΑΝ.

Η επιλογή ποιοτικής προσέγγισης είναι σκόπιμη καθώς επιτρέπει μια σε βάθος διερεύνηση των βιωμένων εμπειριών, των υποκειμενικών αντιλήψεων και των λεπτών αποχρώσεων στην κατανόηση της διαδικασίας συνεργασίας (Bryman, 2017). Αυτή η μεθοδολογία παρέχει πλούσια, ειδικά για το πλαίσιο δεδομένα, τα οποία υπερβαίνουν κατά πολύ τις απλές ποσοτικές μετρήσεις. Είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για την κατανόηση πολύπλοκων κοινωνικών φαινομένων, όπως η επαγγελματική συνεργασία σε ένα δυναμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσω της σύνθεσης των προ-αναλυμένων δεδομένων και από τις δύο οπτικές γωνίες – αυτή των νηπιαγωγών και αυτή των εκπαιδευτικών Αγγλικής – η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην παροχή μιας ολοκληρωμένης, ισορροπημένης και βαθιά εμπεριστατωμένης περιγραφής της συνεργασίας. Στοχεύει στην ανάδειξη των σημείων σύγκλισης και απόκλισης στις εμπειρίες και τις αντιλήψεις, προσφέροντας μια πολυδιάστατη κατανόηση του προγράμματος ΕΑΝ.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εμπλεκόμενων μελών, οι συμμετέχουσες απάντησαν σε είκοσι (20) ερωτήματα που αφορούσαν τους εξής θεματικούς άξονες: αυτενέργεια/συνεργασία στο επαγγελματικό περιβάλλον, ενημέρωση για το κοινωνικο-συναισθηματικό και γνωστικό προφίλ των μαθητών/τριών, τρόποι διδακτικού σχεδιασμού,

αξιοποίηση διαφοροποιημένης προσέγγισης στη διδακτική πράξη, δια-πολιτισμική διάσταση του προγράμματος ΕΑΝ, επαγγελματική ικανοποίηση από το πλαίσιο και το συγκεκριμένο πρόγραμμα, προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος ΕΑΝ.

Αποτελέσματα της έρευνας

- Το 70% των εκπ/κών αγγλικής έχει εργαστεί στον χώρο του νηπιαγωγείου για τουλάχιστον δύο συνεχή σχολικά έτη
- Σε ποσοστό 85% οι εκπ/κοί αγγλικής πιστεύουν ότι η αρχική περίοδος προσαρμογής στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου τους βοήθησε να εξοικειωθούν και να εντρυφήσουν σε νέες τεχνικές και πρακτικές
- Η μετάβαση από το περιβάλλον του ιδιωτικού τομέα, των φροντιστηρίων ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο περιγράφεται από τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής ως μια «μεγάλη πρόκληση». Αυτή η μετάβαση συνοδεύεται συχνά από «άγχος ή φόβο», κυρίως λόγω της «έλλειψης γνώσης» για τη συγκεκριμένη ηλικία των παιδιών και τη διαχείρισή τους.
- Το ίδιο ανέφεραν και οι νηπιαγωγοί, καθώς παρατήρησαν ότι αρχικά ορισμένοι εκπαιδευτικοί Αγγλικής προσπαθούσαν να δουλέψουν με «φύλλα εργασίας» και με μια «σχολειοποιημένη» προσέγγιση ως απόρροια της εμπειρίας τους σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης.
- Το 65% των εκπ/κών αγγλικής βιώνουν αγαστή συνεργασία με τη νηπιαγωγό της τάξης, νιώθουν ότι η συνύπαρξη προάγει τη μεθοδολογική και διδακτική ικανότητα τους, αισθάνονται ότι τους δίνεται ικανό περιθώριο αυτενέργειας ενώ, ταυτόχρονα, υπάρχει η δυνατότητα έμπειρης καθοδήγησης, σε περίπτωση τυχόν αστοχιών.
- Κάποιοι εκπ/κοί ΠΕ06 (48%) ανέφεραν ότι αρχικά αντιμετώπισαν θέματα διαχείρισης της τάξης, ειδικά λόγω του νεαρού της ηλικίας του μαθητικού πληθυσμού, αλλά η όποια δυσκολία αντιμετωπίστηκε με τη βοήθεια της νηπιαγωγού. Όπως αναφέρουν, η παρουσία της νηπιαγωγού είναι υποχρεωτική και απαραίτητη και αναγνωρίζουν με ευγνωμοσύνη ότι μαθαίνουν «πολλά από τις νηπιαγωγούς» σε θέματα διαχείρισης τάξης και αναπτυξιακών ζητημάτων των παιδιών, αξιοποιώντας την πολύτιμη εμπειρία τους.
- Οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι είναι παρούσες στην τάξη και δείχνουν ότι είναι «ανοιχτές σε ιδέες», δημιουργώντας ένα περιβάλλον συνεργασίας. Δηλώνουν με έμφαση ότι «συμμετέχουν στο μάθημα» και δεν αφήνουν την εκπαιδευτικό Αγγλικής μόνη της, δείχνοντας αίσθημα ευθύνης και ομαδικού πνεύματος. Παρά τον αναμφίβολα απαραίτητο υποστηρικτικό ρόλο, μια νηπιαγωγός ανέφερε ότι αντιλαμβάνεται τον ρόλο της κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Αγγλικών ως «κυρίως βοηθητικό», εστιάζοντας στη διαχείριση της τάξης και των παιδιών με δυσκολίες, κάτι που δημιουργεί «ακόμα ένα πρόσθετο βάρος» στις ήδη υπάρχουσες, απαιτητικές ευθύνες της.
- Άλλη νηπιαγωγός ανέφερε ότι η παρουσία στο τμήμα της επιτρέπει να «παρατηρεί το τμήμα» σε μια διαφορετική δυναμική, αποκτώντας νέες γνώσεις για τη συμπεριφορά και τους τρόπους μάθησης των παιδιών σε ένα διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο. Αυτή η παρατήρηση μπορεί να αποκαλύψει «ιδιαίτερες ικανότητες» σε

παιδιά που δεν είναι πάντα εμφανείς στο πλαίσιο του κύριου προγράμματος, προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα κάθε παιδιού.

- Παρά τις φωτεινές πτυχές της, η συνεργασία αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις που συχνά υπονομεύουν το πλήρες δυναμικό της. Η «έλλειψη κοινού χρόνου για προγραμματισμό και ανατροφοδότηση» αναγνωρίζεται ομόφωνα ως «το μεγαλύτερο πρόβλημά μας» από τις νηπιαγωγούς. Αυτή η έλλειψη χρόνου οφείλεται εν μέρει και στην «πίεση χρόνου» που προκαλείται από τις συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής σε «πολλά σχολεία».
- Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η επιτυχία της συνεργασίας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ατομική καλή θέληση, την προσαρμοστικότητα και την επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών που προσκρούει σε συστημικές αδυναμίες.
- Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπ/κών αγγλικής (86%), επιλέγει τα σενάρια και το ψηφιακό υλικό της πλατφόρμας του EAN για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων αλλά δημιουργεί και δικό του υλικό, για τον επιπλέον εμπλουτισμό της διαδικασίας. Συνήθως έρχονται «προετοιμασμένοι» με συγκεκριμένες δραστηριότητες, αλλά υπάρχει και «ευελιξία στον σχεδιασμό».
- Οι νηπιαγωγοί υπογραμμίζουν ότι η «αξιοποίηση υλικού από την πλατφόρμα 'EAN' βοήθησε πάρα πολύ τις εκπαιδευτικούς Αγγλικής», ιδίως στην αρχική τους προσαρμογή. Η δομή του προγράμματος θεωρείται «καλά μελετημένη» και «μεθοδολογικά εύστοχη», βασισμένη στις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις και, κυρίως, στα αναπτυξιακά ορόσημα των παιδιών.
- Οι εκπ/κοί αγγλικής δηλώνουν ότι ως επί το πλείστον συνεχίζουν τις δραστηριότητες που θέτει η νηπιαγωγός και ενσωματώνουν τις θεματικές ενότητες του νηπιαγωγείου στο μάθημα των Αγγλικών, καθιστώντας τη μάθηση πιο συνεκτική και ουσιαστική για τους μικρούς μαθητές.
- Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής αναφέρουν ότι εφαρμόζουν μια ποικιλία «διδακτικών τεχνικών» για να προσεγγίσουν τους μικρούς μαθητές (τραγούδι, κίνηση, δραματοποίηση/παιχνίδι ρόλων, παιχνίδια μνήμης και χρήση κούκλας (mascot), στοιχεία που είναι ιδιαίτερα ελκυστικά για την προσχολική ηλικία. Αναφέρουν επίσης τη χρήση «μαθητοκεντρικών» προσεγγίσεων και τη γνώση της μεθοδολογίας CLIL, η οποία επιδιώκει την ενσωμάτωση της γλώσσας σε γνωστικά αντικείμενα.
- Οι νηπιαγωγοί από την πλευρά τους εκφράζουν «ανησυχία» για το «περιορισμένο εύρος των μεθόδων διδασκαλίας» που χρησιμοποιούν ορισμένοι εκπαιδευτικοί Αγγλικής. Αυτό εκδηλώνεται ως «υπερβολική εστίαση στο ψηφιακό» υλικό (π.χ., βίντεο) και έλλειψη κατασκευών, ζωγραφικής ή ομαδοσυνεργατικής εργασίας, που είναι τόσο σημαντικές στην προσχολική αγωγή.
- Σημαντικές προκλήσεις αφορούν επίσης την «υλικοτεχνική υποδομή και το υλικό». Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής αναφέρουν έλλειψη βιβλιοθήκης με βιβλία και υλικό (π.χ., flashcards), εκτυπωτών/μελανιών και πλαστικοποιητών, προτείνοντας κάποια κρατική επιχορήγηση για τη δημιουργία αρχείου υλικού.
- Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπ/κων αγγλικής (90%) δηλώνει αδυναμία εφαρμογής διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ή/και διαφοροποιημένων τεχνικών για τα νήπια με ε.ε.α και διατυπώνει το αίτημα σχετικής επιμόρφωσης.

- Αρκετοί εκπαιδευτικοί Αγγλικής δηλώνουν ότι έχουν επικοινωνία με τους γονείς σε εβδομαδιαία βάση, ενώ άλλοι σημειώνουν ότι «η προσέγγιση από την πλευρά των γονέων δεν είναι ευρεία», παρόλο που η επικοινωνία με τους γονείς είναι δυνατή μέσω συναντήσεων κατά τις ώρες συνεργασίας, τηλεφωνικά ή μέσω του ιστολογίου. Οι νηπιαγωγοί επιβεβαιώνουν την «έλλειψη επικοινωνίας και μικρού ενδιαφέροντος» από τους γονείς» για το μάθημα των Αγγλικών αναδεικνύοντας την ανάγκη συστηματικότερης προσέγγισης των γονέων.
- Παρά τις αρχικές δυσκολίες, η εμπειρία των εκπαιδευτικών Αγγλικής στο νηπιαγωγείο εξελίσσεται συχνά σε κάτι βαθιά «θετικό». Πολλοί δηλώνουν ότι «αγάπησαν» την εργασία τους σε αυτή τη βαθμίδα και νιώθουν «ικανοποίηση και επιτυχία» βλέποντας τα αποτελέσματα της δουλειάς τους στα παιδιά. Παρότι επιβεβαιώνουν ότι ο εγκλιματισμός χρειάζεται χρόνο, προσαρμόζονται γρήγορα και νιώθουν ότι αποτελούν ενεργό και ισότιμο μέλος του πλαισίου του Νηπιαγωγείου με τις νηπιαγωγούς να λειτουργούν ως πολύτιμοι μέντορες.
- Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι το πρόγραμμα ΕΑΝ έχει «σαφή θετικά αποτελέσματα» στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής αναφέρουν σε μεγάλο ποσοστό ότι πετυχαίνουν τους εκπαιδευτικούς στόχους σε μεγάλο βαθμό. Παρατηρούν με χαρά ότι τα παιδιά «οικειοποιούνται πάρα πολύ γρήγορα τη γλώσσα», εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και μαθαίνουν να «επικοινωνούν σε βασικό επίπεδο» στην αγγλική γλώσσα. Θυμούνται εύκολα λέξεις και έννοιες μέσω «βιωματικών και ευχάριστων δραστηριοτήτων», κάτι που επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα της παιγνιώδους και διαδραστικής προσέγγισης.
- Και οι δύο ομάδες επισημαίνουν ότι το πρόγραμμα λειτουργεί ως μια πολύτιμη προετοιμασία για την «ομαλότερη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό». Τα παιδιά μαθαίνουν να προσαρμόζονται στην επαφή με διαφορετικά πρόσωπα και σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, αναπτύσσοντας «προσαρμοστικότητα και ευελιξία» και μειώνοντας το άγχος της μετάβασης.
- Οι εκπαιδευτικοί ΠΕ06 αναφέρουν ότι το πρόγραμμα λειτουργεί ως ένα «παράθυρο στον κόσμο», εισάγοντας τα παιδιά σε διαφορετικές κουλτούρες και παρέχοντας «κίνητρο για πολιτισμική γνώση» και ανάδειξη της διαφορετικότητας. Υπάρχει η δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής να φέρουν «πιο έντονα το πολιτισμικό κομμάτι» στην τάξη μέσω «βιωματικής προσέγγισης του πολιτισμού», καθιστώντας τη μάθηση πιο ζωντανή και διαδραστική.
- Όπως αναφέρουν οι νηπιαγωγοί, η παρουσία της εκπαιδευτικού Αγγλικής συμβάλλει και στη «συμπερίληψη», δίνοντας αφορμή για συζητήσεις για τη διαφορετικότητα και την αξία του καθενός, καλλιεργώντας τον σεβασμό και την αποδοχή.

Προτάσεις βελτίωσης

- Μόνιμη παρουσία και σταθερή απασχόληση: Είναι επιτακτική η εξασφάλιση «μόνιμης παρουσίας» και «οργανικής θέσης» για τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής σε κάθε σχολική μονάδα. Η διαρθρωτική αυτή αλλαγή θεωρείται «νούμερο ένα» για τη βελτίωση του προγράμματος.

- Αφιερωμένος κοινός χρόνος προγραμματισμού: Πρέπει να θεσμοθετηθεί και να εξασφαλιστεί συγκεκριμένος, «κοινός χρόνος για συνεργασία και σχεδιασμό εντός ωραρίου» μεταξύ νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών Αγγλικής. Αυτός ο χρόνος πρέπει να είναι οριοθετημένος για κοινό προγραμματισμό, ανατροφοδότηση και συζήτηση μεθοδολογικών ζητημάτων. Η έλλειψή του έχει αναγνωριστεί ως «το μεγαλύτερο πρόβλημά μας».
- Ενίσχυση της αίσθησης του «ανήκειν»: Πρέπει να γίνει ενεργή προσπάθεια για τη δημιουργία "χώρου" και την ενίσχυση της «αίσθησης του ανήκειν» για την εκπαιδευτικό Αγγλικής εντός της σχολικής κοινότητας, μέσω της συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες, γιορτές και projects.
- Δημιουργία «προστατευτικού πλαισίου» : Είναι απαραίτητη η μετατόπιση της εξάρτησης από την ατομική «καλή θέληση» σε ένα δομημένο, υποστηρικτικό πλαίσιο που θα διευκολύνει τη συνεργασία, διασφαλίζοντας τη συνέπεια και την ποιότητα ανεξάρτητα από τα άτομα.
- Εξειδικευμένη παιδαγωγική επιμόρφωση: Απαιτείται η παροχή υποχρεωτικής, συστηματικής και «εξειδικευμένης εκπαίδευσης» ή/και «πρακτικής άσκησης/παρατήρησης σε τάξεις νηπιαγωγείου» στους εκπαιδευτικούς Αγγλικής, εστιασμένη στις ιδιαιτερότητες και τον τρόπο δουλειάς του νηπιαγωγείου. Αυτό θα πρέπει να ενσωματωθεί στα «πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών», ώστε να εξασφαλιστεί «η σωστή προετοιμασία από την αρχή».
- Ενθάρρυνση διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας: Πρέπει να προωθηθεί η υιοθέτηση ευρύτερου φάσματος «βιωματικών, παιγνιωδών και ομαδοσυνεργατικών προσεγγίσεων», με λιγότερη εστίαση στο ψηφιακό υλικό, το οποίο, αν και χρήσιμο, δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη διαδραστική μάθηση.
- Αφιερωμένος προϋπολογισμός υλικού: Είναι απαραίτητη η διάθεση χρηματοδότησης για τη δημιουργία και συντήρηση κατάλληλου αρχείου υλικού σε κάθε σχολείο (π.χ., βιβλία, flashcards) και την προμήθεια βασικού εξοπλισμού (εκτυπωτές, πλαστικοποιητές), διευκολύνοντας το έργο των εκπαιδευτικών.
- Δημιουργία «γωνιάς βιβλιοθήκης Αγγλικών»: Η δημιουργία μιας «γωνιάς βιβλιοθήκης» με αγγλόφωνα βιβλία ή ακουστικό υλικό που θα παραμένει σε κάθε νηπιαγωγείο, θα ενισχύσει τη γλωσσική έκθεση των παιδιών και θα προσφέρει πρόσθετους πόρους μάθησης.
- Ενισχυμένες στρατηγικές επικοινωνίας με γονείς: Είναι κρίσιμη η εφαρμογή «ενίσχυσης της επικοινωνίας με τους γονείς» μέσω συστηματικών προσεγγίσεων, όπως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών Αγγλικής στις γενικές συναντήσεις γονέων, η χρήση ειδικών επικοινωνιών μέσω email ή σχολικών ιστολογίων, ώστε οι γονείς να ενημερώνονται και να εμπλέκονται ενεργά.

Συμπεράσματα

- Παρά τη θετική διαπροσωπική δυναμική μεταξύ των εκπαιδευτικών και τα σημαντικά οφέλη για τους μαθητές, το πρόγραμμα EAN αντιμετωπίζει ουσιαστικές διαρθρωτικές και πρακτικές προκλήσεις.

- Η τρέχουσα επιτυχία του προγράμματος αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό στην ατομική αφοσίωση και προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών και δυσχεραίνει τη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα του προγράμματος.
- Η αντιμετώπιση των υποκείμενων διαρθρωτικών δυσκολιών είναι πρωταρχικής σημασίας για την πλήρη αξιοποίηση των ωφελειών του προγράμματος και τη διασφάλιση της δίκαιης και ποιοτικής εφαρμογής του σε όλα τα νηπιαγωγεία.

Επίλογος

Η παρούσα ποιοτική έρευνα ανέλαβε το έργο της ολοκληρωμένης ανάλυσης της πολύπλευρης συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο του προγράμματος "Εφαρμογή Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο" (ΕΑΝ), μια πρωτοβουλία που έχει πλέον συμπληρώσει τέσσερα χρόνια λειτουργίας χωρίς συστηματική αποτίμηση. Η έρευνα προσπάθησε να ρίξει φως στη δυναμική αυτής της συνεργασίας, εξετάζοντας όχι μόνο τις θετικές της πτυχές, αλλά και τις εγγενείς προκλήσεις που ανακύπτουν, καθώς και τους τομείς που χρήζουν άμεσης βελτίωσης. Οι πληροφορίες αντλήθηκαν απευθείας από τις βιωμένες εμπειρίες και τις οπτικές γωνίες και των δύο εμπλεκόμενων ομάδων εκπαιδευτικών, προσφέροντας μια αυθεντική εικόνα της πραγματικότητας. Ο απώτερος στόχος αυτής της έρευνας είναι να αξιοποιήσει τα ευρήματα για την ενημέρωση πολιτικών και πρακτικών που θα ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, διασφαλίζοντας ότι τα δυνητικά οφέλη του προγράμματος για τους μικρούς μαθητές θα αξιοποιηθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alexiou, T. (2020). Introducing EFL in preschools: Facts and Fictions. In Zoghbor, W. & Alexiou, T. Advancing English Language Education. Dubai, UAE: Zayed University publications, p. 61-74.

Αλεξίου, Θ. & Πεντέρη, Ε. (2022). Φιλοσοφία και ταυτότητα του Προγράμματος ΕΑΝ. Επιμορφωτικό υλικό ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα πλαίσια του Υποέργου 1 «Σχεδιασμός-Εποπτεία εφαρμογής του προγράμματος & δημιουργία επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού» ΑΠΘ της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563.

Αλεξίου, Θ. & Πεντέρη, Ε. (Επιμ.) (2022). Εκπαιδευτικά Σενάρια ΕΑΝ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στα πλαίσια της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)», ΕΣΠΑ με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563. Προσβάσιμο στο διαδίκτυο https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2023/03/1.Pub-341660.pdf

Bryman, A. (2017). Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας. (Π. Σακελλαρίου, Μετ.). Gutenberg.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr

ΚΥΑ Φ.80378/ΓΔ4/26-07-2021 (ΦΕΚ 3311, τ. Β) με θέμα «Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου».

Πεντέρη, Ε. Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ. (2021). Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5035542.

Βασιλείου, Π., Γκουντή, Π. (2025). Διερεύνηση απόψεων των εκπ/κών κλάδου ΠΕ60 Νηπιαγωγών και ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας για την εφαρμογή και υλοποίηση του προγράμματος ΕΑΝ (Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο) καθώς και τη μεταξύ τους συνεργασία*. Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση,* 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Η επίδραση της εφαρμογής του μοντέλου Hellison στο δημοτικό σχολείο

Βαστάκη Μαρία
Υπ. Διδάκτωρ ΣΕΦΑΑ-ΕΚΠΑ, Διευθύντρια, 6ο Δ. Σχ. Αμαρουσίου,
mariavastaki@gmail.com

Περίληψη
Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη χρήση του μοντέλου Hellison (Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) τόσο σε προγράμματα αθλητισμού και Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) όσο και σε ευρύτερες παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Η παρούσα μελέτη εξετάζει την εφαρμογή του μοντέλου TPSR στην ανάπτυξη προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης μαθητών/τριών ΣΤ' Δημοτικού μέσω της συμμετοχικής έρευνας δράσης. Συνολικά 24 μαθητές (αγόρια = 10, κορίτσια = 14), η διευθύντρια-ερευνήτρια, τέσσερις εκπαιδευτικοί (γυναίκες = 3, άνδρας = 1) και ο εκπαιδευτικός ΦΑ συμμετείχαν σε εξάμηνη παρέμβαση, η οποία περιλάμβανε δύο εβδομαδιαία μαθήματα ΦΑ με έμφαση στη συνεργασία και την αυτογνωσία. Η αξιολόγηση μέσω του Ερωτηματολογίου Προσωπικής και Κοινωνικής Ευθύνης και η στατιστική ανάλυση με το Wilcoxon Signed Rank Test κατέδειξαν σημαντικές βελτιώσεις τόσο στην κοινωνική (p = 0, 006) όσο και στην προσωπική ευθύνη (p = 0, 002). Τα αποτελέσματα τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα του TPSR στην ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Προσωπική και Κοινωνική Ευθύνη, Φυσική Αγωγή, Μοντέλο Hellison

Εισαγωγή:

Στις μέρες μας, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων παρατηρούν αύξηση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών των μαθητών τόσο στην τάξη όσο και στο σχολείο γενικότερα. Ανεπιθύμητη συμπεριφορά θεωρείται η συμπεριφορά που ενοχλεί τον ίδιο τον μαθητή και τους ανθρώπους με τους οποίους αλληλεπιδρά, προκαλώντας δυσάρεστα συναισθήματα σε αυτόν και στους γύρω του, όπως βία, επιθετικότητα, εκφοβισμό κ.λπ. (Kalantzi-Azizi, 1985; McNeil et al., 1991). Οι Arbuckle και Little (2004) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως ορίζουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά ως συμπεριφορά που εμποδίζει τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Για τον λόγο αυτό, μια από τις μεγαλύτερες ανάγκες που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική κοινότητα είναι η εφαρμογή προγραμμάτων που, αφενός, θα επικεντρωθούν στην κατανόηση της φύσης και των αιτιών της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών και, αφετέρου, θα παρέχουν καθοδήγηση για την πρόληψη ή και την επιτυχή αντιμετώπισή της.

Είναι σημαντικό να εφαρμόζονται τέτοια προγράμματα, επειδή οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιτύχουν αλλαγή συμπεριφοράς στους μαθητές, ενισχύοντας τις θετικές συμπεριφορές και αναθεωρώντας τις αρνητικές. Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός και ίσως ο πιο σημαντικός για να επιφέρει αυτή την αλλαγή (Kazak & Koyuncu, 2021). Η απόκτηση επιθυμητών συμπεριφορών, η πρόληψη ή η μείωση των ανεπιθύμητων

συμπεριφορών είναι ζωτικής σημασίας και διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης. Η γνώση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και των επιπτώσεών τους μπορεί να βοηθήσει στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών που μπορεί να εμφανιστούν στην τάξη, καθώς και να συμβάλει στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με τη γνώση και την εφαρμογή του μοντέλου TPSR για την αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών (Kazak & Koyuncu, 2021). Τέλος, είναι πολύ σημαντικό όλοι οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται και να εκπαιδεύονται συνεχώς, προκειμένου να αποκτούν νέες διδακτικές στρατηγικές.

Το μοντέλο TPSR είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την υπευθυνότητα των μαθητών, προκειμένου να βελτιώσουν ή και να εξαλείψουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και έτσι οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ζωής, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να έχουν μια καλύτερη ζωή ως μελλοντικοί πολίτες, που θα σέβονται τους συνανθρώπους τους και θα δείχνουν την αλληλεγγύη τους στην πράξη (Dania, 2024; Hellison, 1985, 2011). Αυτό το μοντέλο αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1970, από τον Don Hellison, όταν ο ίδιος εργαζόταν με ομάδες υψηλού κινδύνου νέων, στο Πόρτλαντ των ΗΠΑ, που πλήττονταν από το έγκλημα και τη βία. Με τη βοήθεια της σωματικής δραστηριότητας, ο Hellison προσπάθησε να τους βοηθήσει να κατανοήσουν και να σκεφτούν τις δικές τους ηθικές αποφάσεις, να συμβάλουν στην ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικά υπεύθυνων προσωπικοτήτων, παρά τη φτώχεια, ρατσισμό και βία που τους χαρακτήριζε (Hellison, 2011). Αργότερα το μοντέλο TPSR βρήκε την εφαρμογή του στη Φ.Α. και την εκπαίδευση γενικότερα, στον αθλητισμό, στα προγράμματα για τη νεολαία κ.λπ. Επίσης, βασίζεται σε εγγενή κίνητρα και εστιάζει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών. Ενθαρρύνει τους μαθητές να εφαρμόσουν θετική κοινωνική συμπεριφορά μέσω δραστηριοτήτων, όπως ο καθορισμός στόχων, ο στοχασμός και η ομαδική συζήτηση (Hellison, 2011). Το TPSR περιλαμβάνει πέντε βασικά επίπεδα: σεβασμός, συμμετοχή & προσπάθεια, αυτοκατεύθυνση, φροντίδα και μεταβίβαση εκτός τάξης (Πίνακας 1). Ο σεβασμός και η φροντίδα αναφέρονται στην κοινωνική ευθύνη και τα άλλα αναφέρονται στην προσωπική ευθύνη. Αυτά τα επίπεδα ενισχύουν την προσωπική και κοινωνική ευθύνη (Hellison 2003, 2011).

Επίπεδα Υπευθυνότητας (Levels of Responsibility)

Επίπεδο	**Κύρια Χαρακτηριστικά**
1 Φροντίδα (Caring)	- Αρνητική στάση. - Διακοπή του μαθήματος. - Έλλειψη σεβασμού προς τους συμμαθητές και τον δάσκαλο. - Ανεκτικότητα στις διαφορές.
2 Προσπάθεια (Trying / Participation)	- Προσπαθεί να συμμετέχει - Αποδέχεται καθοδήγηση. - Δείχνει αυτοέλεγχο υπό επίβλεψη. - Αρχίζει να προσπαθεί.
3 Αυτοκαθοδήγηση (Self-Direction)	- Θέτει και επιδιώκει προσωπικούς στόχους. - Συμμετέχει χωρίς επίβλεψη. - Αυτορρυθμίζεται. - Αναλαμβάνει ευθύνες.
4 Φροντίδα (Caring)	- Δείχνει υποστήριξη και συμπόνια. - Είναι προσεκτικός απέναντι στους άλλους

	- Συνεργάζεται. - Βοηθά τους άλλους.
5 Μεταφορά (Transfer)	- Μεταφέρει την υπεύθυνη συμπεριφορά σε άλλα περιβάλλοντα (σπίτι, κοινότητα, άλλες δραστηριότητες).

Πίνακας 1. *Επίπεδα υπευθυνότητας των μαθητών. Ανακτημένα από τον (Hellison, 1985, 2011)*

Τέλος, τα τελευταία χρόνια στον τομέα των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών στην Ελλάδα, δεν έχουν διεξαχθεί πολλές μελέτες σχετικά με την ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής ευθύνης των μαθητών δημοτικού σχολείου και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών μέσω της συμμετοχικής έρευνας δράσης. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι υλοποιήθηκαν δύο μελέτες, κυρίως στο μάθημα της ΦΑ (Koutelidas et. al., 2022; Mylosis & Patsouri, 2005). Η ανασκόπηση αυτών των μελετών δείχνει ότι τα προγράμματα που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα είναι περιορισμένα και επικεντρώνονται σε δραστηριότητες που αφορούν μόνο το μάθημα της ΦΑ και τα συμπεράσματά τους δεν έχουν γενικευτεί σε άλλα διδακτικά αντικείμενα.

Τέτοια προγράμματα συνεργασίας και μεταφοράς αξιών εντός και μέσω των διδακτικών αντικειμένων ενός σχολείου θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση ή και στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών, ενισχύοντας θετικές συμπεριφορές, καθώς και αναθεωρώντας αρνητικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες ζωής, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να έχουν μια καλύτερη ζωή. Ο θεμελιώδης στόχος των παρεμβάσεων αυτού του τύπου είναι η μεταφορά οφελών και αξιών εντός της κοινότητας, στοιχεία που θα προάγουν την εργασία και όλων (Escarti et al., 2012).

Η επιλογή της συμμετοχικής έρευνας δράσης βασίστηκε στο γεγονός ότι προάγει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών (Frankham & Howes, 2006), καθώς και τη συνεργατική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητή (Avgitidou, 2009). Σε όλα τα στάδια της έρευνας δράσης, τα μέλη της ομάδας κατέχουν ισότιμους ρόλους, οι οποίοι δύνανται να προσαρμόζονται ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες.

Η συμμετοχική έρευνα δράσης συνιστά μια κυκλική και αναδρομική διαδικασία, η οποία εξελίσσεται μέσα από τέσσερα διακριτά στάδια: σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση και αναστοχασμός. Η διαδικασία αυτή υλοποιείται μέσα από μια «σπειροειδή» ακολουθία βημάτων, που περιλαμβάνουν: τον εντοπισμό και την αμφισβήτηση ενός συγκεκριμένου ζητήματος, τον αναστοχασμό και τη διερεύνησή του, την ανάπτυξη σχεδίου δράσης, καθώς και την εφαρμογή και συνεχή βελτίωσή του (Kemmis, 1988; Leitch & Day, 2000;· McIntyre, 2007; Noffke & Somekh, 2005).

Σκοπός της μελέτης είναι η προώθηση της ανάπτυξης προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης, της θετικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών, αξιολογώντας παράλληλα την αποτελεσματικότητα του μοντέλου TPSR.

Τέλος, το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης είναι: «Ποιος θα είναι ο αντίκτυπος αυτού του προγράμματος στην ατομική και κοινωνική ευθύνη των μαθητών;»

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας, εφαρμόζοντας τη δειγματοληψία ευκολίας, η οποία βασίζεται στην πρόσβαση σε άτομα που είναι άμεσα

διαθέσιμα και πρόθυμα να συμμετάσχουν στην έρευνα (Taherdoost, 2016). Αυτή η μέθοδος προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα όσον αφορά την άμεση και εύκολη πρόσβαση σε μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, το χαμηλό κόστος και την ταχεία συλλογή δεδομένων. Ωστόσο, παρά τα πλεονεκτήματα της ευκολίας και της ταχύτητας, η δειγματοληψία ευκολίας μπορεί να περιορίσει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς το δείγμα δεν είναι απαραίτητα αντιπροσωπευτικό ολόκληρου του πληθυσμού. Ένα επιπλέον μειονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι η πιθανότητα μεροληψίας, καθώς οι συμμετέχοντες μπορεί να έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους (Etikan & Bala, 2017). Το πρόγραμμα διήρκεσε 12 εβδομάδες, περιλαμβάνοντας δύο μαθήματα ΦΑ την εβδομάδα και συνολικά 48 συνεδρίες.

Συμμετέχοντες και εργαλεία

Συμμετείχαν 24 μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου, αστικής περιοχής και συγκεκριμένα στο Μαρούσι Αττικής, (αγόρια = 10, κορίτσια = 14), ηλικίας περίπου 12 ετών. Επίσης, συμμετείχαν η διευθύντρια και ερευνήτρια, τέσσερις εκπαιδευτικοί (γυναίκες = 3, άνδρας = 1), καθώς και ένας άνδρας εκπαιδευτικός ΦΑ. Είχαν προϋπηρεσία από 5 έως 30 χρόνια.

Το Ερωτηματολόγιο Προσωπικής και Κοινωνικής Ευθύνης Personal and Social Responsibility Questionary (PSRQ) των Li et. al. 2008 δόθηκε από τον εκπαιδευτικό ΦΑ στους μαθητές που είχαν δηλώσει τη συμμετοχή τους στην έρευνα, την ώρα της ΦΑ, για να προσδιοριστεί το επίπεδο ευθύνης τους. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 14 ερωτήσεις που αξιολογούν τα τέσσερα από τα πέντε επίπεδα του μοντέλου TPSR (προσπάθεια, αυτοκατεύθυνση, σεβασμός και ενδιαφέρον για τους άλλους) (Hellison, 1985, 2011), δηλαδή 4 ερωτήσεις για την προσπάθεια, 3 για την αυτοκατεύθυνση, 3 για τον σεβασμό και 4 για την υποστήριξη των άλλων. Χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα τύπου Likert 6 βαθμών, που κυμαινόταν από «Διαφωνώ απόλυτα» (=1) έως «Συμφωνώ απόλυτα» (=6). Μόνο μία ερώτηση είχε αντίστροφη κατεύθυνση βαθμολόγησης (π.χ. «Δεν θέτω στόχους»), η οποία ανακωδικοποιήθηκε στις στατιστικές αναλύσεις. Έχει χρησιμοποιηθεί και σταθμιστεί σε αρκετές μελέτες στο εξωτερικό (Agbuga et al., 2015; Hsu et al., 2014; Martins et al., 2015) και στην Ελλάδα (Agiasotelis et al., 2017, Korovilla, 2021).

Προηγήθηκε επιμόρφωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην αρχή του σχολικού έτους για τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας δράσης και συγκεκριμένα στη συμμετοχική έρευνα-δράση, στο μοντέλο TPSR και στη χρήση εργαλείου αξιολόγησης που βασίζονται στις αρχές του μοντέλου. Η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια της της Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΣΕΦΑΑ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) και εκπαιδευτικό ΦΑ σχολείου άλλης περιοχής της Αττικής, η οποία είχε πολυετή εμπειρία σε πρακτικό και επιμορφωτικό επίπεδο στο σχολείο της. Η επιμόρφωση διήρκησε δύο μήνες (Δεκέμβριος 2023 – Ιανουάριος 2024), σε σύνολο 15 ωρών.

Ανάλυση Δεδομένων

Για την αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο στατιστικής ανάλυσης: Statistical Package for Social Sciences 22 (SPSS 22.). Πραγματοποιήθηκε t-test εξαρτημένων μεταβλητών για να προσδιοριστεί εάν υπήρξε αλλαγή στην προσωπική και κοινωνική ευθύνη των μαθητών, και πραγματοποιήθηκε ανάλυση ANOVA επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για να προσδιοριστεί μια αλλαγή στην εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας που προσανατολίζονται στην

ανάπτυξη της μαθητικής ευθύνης (Field, 2016). Τόσο οι βαθμολογίες κοινωνικής όσο και προσωπικής ευθύνης έδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση, υποδεικνύοντας την επιτυχία του μοντέλου TPSR. Η διαφορά μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης αξιολογήθηκε με βάση την κατανομή του Kolmogorov-Smirnov Test. Χρησιμοποιήθηκε το Wilcoxon Test λόγω της απουσίας κανονικής κατανομής των δεδομένων. Οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι η προσωπική και η κοινωνική ευθύνη, και η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι ο χρόνος μέτρησης πριν και μετά την παρέμβαση.

Ηθική της Έρευνας

Η παρούσα ερευνητική πρόταση εγκρίθηκε από την Επιτροπή Δεοντολογίας Έρευνας-Βιοηθικής της ΣΕΦΑΑ-ΕΚΠΑ (αριθμός πρωτοκόλλου 1531/17-05-2023). Πριν από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου στους μαθητές, δόθηκε στους γονείς τους σχετική δήλωση συγκατάθεσης, η οποία αναφερόταν στον σκοπό της έρευνας.

Το PSRQ των Li et. al. (2008), το οποίο δόθηκε στους μαθητές, είναι σταθμισμένο και διασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είναι η μεταφρασμένη έκδοση του ερωτηματολογίου. Ακολουθήθηκε μια αντίστροφη διαδικασία μετάφρασης. Αρχικά, μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά. Στη συνέχεια, ένας δεύτερος ειδικός μετέφρασε το ερωτηματολόγιο από τα ελληνικά στα αγγλικά και ακολούθησε σύγκριση των μεταφράσεων των ερωτήσεων.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι οι μαθητές επέδειξαν αυξημένη υπευθυνότητα, καλύτερη κοινωνική κατανόηση και εσωτερικευμένες αξίες. Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν μια ουσιαστική αλλαγή στις αξίες και την αυτογνωσία των μαθητών, ενισχύοντας την αντίληψή τους για την ευθύνη τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές να αναγνωρίσουν την πολυπλοκότητα της ευθύνης σε κοινωνικές καταστάσεις. Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν επίσης με τα ευρήματα άλλων πρόσφατων μελετών, όπως των Gordon (2020) και Wright et al. (2021).

Τόσο οι βαθμολογίες προσωπικής όσο και κοινωνικής ευθύνης έδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση, υποδεικνύοντας την επιτυχία του μοντέλου TPSR. Τα αποτελέσματα από το τεστ Wilcoxon με προσήμανση κατάταξης έδειξαν στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις. Η βαθμολογία βελτιώθηκε από 2, 00 σε 1, 63 για την προσωπική ευθύνη. Τα αποτελέσματα από το τεστ Wilcoxon με προσήμανση κατάταξης έδειξαν στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις. Η βαθμολογία βελτιώθηκε από 2, 00 σε 1, 58 για την κοινωνική ευθύνη (Πίνακας 2).

	Στατιστική Ανάλυση			
N	Κοινωνική Ευθύνη αρχικός	Τελικός Κοινωνικής Ευθύνης	Αρχικός Προσωπικής Ευθύνης	Τελικός Προσωπικής Ευθύνης
	24	24	24	24
Απόντες	0	0	0	0
Διάμεσος	2.0000	1.5833	2.0000	1.6250

Z = 30, 00, p = 0, 002 Κοινωνική Ευθύνη

Z = 22, 50, p = 0, 006 Προσωπική Ευθύνη

Πίνακας 2. *Αποτελέσματα – Προσωπική και Κοινωνική Ευθύνη*

Συζήτηση και Συμπέρασμα

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τον αντίκτυπο μιας σχολικής παρέμβασης που βασίζεται στο μοντέλο TPSR στην προσωπική και κοινωνική ευθύνη των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης, επειδή μεταβαίνουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ποσοτικά δεδομένα (ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς) παρείχαν μια ολοκληρωμένη κατανόηση των αλλαγών που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Το μοντέλο TPSR (Hellison, 1985, 2011) αποδείχθηκε αποτελεσματική μέθοδος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ειδικά μέσω της ΦΑ ως μέσου εκπαίδευσης αξιών. Συνολικά, η μελέτη επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που βασίζονται στο TPSR στην ενίσχυση της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Οι μαθητές επέδειξαν σημαντικές βελτιώσεις τόσο στην προσωπική όσο και στην κοινωνική ευθύνη, όπως υποδεικνύεται από τις μειωμένες βαθμολογίες μετά την παρέμβαση σε μια κλίμακα αντίστροφης κωδικοποίησης. Αυτά τα ευρήματα αντικατοπτρίζουν τα αποτελέσματα από παρόμοια προγράμματα TPSR (π.χ., Carbonero et al., 2017; Shen et al., 2022), ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα του μοντέλου στην καλλιέργεια φιλοκοινωνικών συμπεριφορών μέσω δομημένων σωματικών δραστηριοτήτων και δραστηριοτήτων στην τάξη. Επιπλέον, η έρευνά συμβάλλει στην αυξανόμενη αναγνώριση της ΦΑ ως σημαντικού μέσου για την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών, πέρα από την καθαρά σωματική ανάπτυξη και αποσκοπούσε στην «ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών». Αυτή η προσέγγιση είναι συνεπής με την πεποίθηση ότι τα προγράμματα ΦΑ μπορούν να αποτελέσουν ισχυρό πλαίσιο για τη διδασκαλία ηθικής συμπεριφοράς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής. Η μελέτη από την Ισπανία των Lorente & Joven (2011), δείχνει ότι το TPSR μπορεί να ενθαρρύνει στάσεις και αξίες για μια ενεργό ζωή, που είναι ο απώτερος εκπαιδευτικός στόχος της ΦΑ.

Περιορισμοί και μελλοντική έρευνα

Παρόλο που αυτή η έρευνα δράσης παρείχε πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την εφαρμογή του μοντέλου TPSR σε ένα σχολικό περιβάλλον πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πρέπει να αναγνωριστούν αρκετοί περιορισμοί. Η μελέτη διεξήχθη σε ένα μόνο σχολείο με σχετικά μικρό δείγμα εκπαιδευτικών και μαθητών, γεγονός που μπορεί να περιορίσει τη γενίκευση των ευρημάτων (Cohen et. al., 2018). Η συγκεκριμένη σχολική κουλτούρα, η δυναμική της ομάδας και η δέσμευση των εκπαιδευτικών πιθανότατα επηρέασαν τα αποτελέσματα και παρόμοιες παρεμβάσεις σε διαφορετικά θεσμικά πλαίσια μπορεί να αποφέρουν διαφορετικά αποτελέσματα.

Ο διττός ρόλος του επικεφαλής ερευνητή ως συντονιστή και ως συμμετέχοντα-παρατηρητή, αν και συνεπής με τις αρχές της έρευνας δράσης (Kemmis & McTaggart, 1988), ενδέχεται να εισήγαγε ακούσια προκατάληψη κατά τη συλλογή και ερμηνεία δεδομένων.

Τέλος, η παρούσα μελέτη περιορίζεται σε μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου και συγκεκριμένα στο μάθημα της ΦΑ. Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι ο εκπαιδευτικός ΦΑ υπηρετεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συνεπώς, τα ευρήματα θα πρέπει να ερμηνευτούν στο πλαίσιο αυτής της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας και μαθήματος, λαμβάνοντας υπόψη τα γνωστικά, σωματικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά αυτού του αναπτυξιακού σταδίου.

Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να διερευνήσει τις διαχρονικές επιπτώσεις, τις διακυμάνσεις μεταξύ των σχολικών πολιτισμών και τις προσαρμογές του TPSR σε διεπιστημονικά προγράμματα σπουδών. Επιπλέον, θα ήταν ωφέλιμο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών για την ευθύνη και την αυτονομία σε σχέση με το πολιτισμικό πλαίσιο και το αναπτυξιακό στάδιο.

Αναλυτικότερα η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αντιμετωπίσει αυτούς τους περιορισμούς επεκτείνοντας την παρέμβαση σε πολλαπλά σχολεία, τάξεις και κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, ώστε να ενισχυθεί η δυνατότητα μεταφοράς της υπευθυνότητας. Τα διαχρονικά σχέδια θα επέτρεπαν τη μελέτη της διαρκούς επίδρασης των πρακτικών που βασίζονται στο TPSR στην ανάπτυξη των μαθητών, την αυτονομία συμπεριφοράς και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους με την πάροδο του χρόνου (Hellison, 2011). Η ενσωμάτωση πιο ποικίλων ποιοτικών πηγών δεδομένων, ιδίως από μαθητές και γονείς, θα μπορούσε να παρέχει μια πιο ολιστική άποψη της επιρροής της παρέμβασης και να ενημερώσει τον σχεδιασμό πολιτισμικά ευαίσθητων και αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών. Επιπλέον, η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι πολιτικές σε επίπεδο σχολείου, η διοικητική υποστήριξη και η εμπλοκή της οικογένειας αλληλεπιδρούν με τις στρατηγικές σε επίπεδο τάξης θα προσέφερε πολύτιμες γνώσεις σχετικά με τις συστημικές συνθήκες που επιτρέπουν ή εμποδίζουν την επιτυχή εφαρμογή της εκπαίδευσης που βασίζεται στην ευθύνη.

Το TPSR μπορεί να ενσωματωθεί σε ευρύτερες εκπαιδευτικές πολιτικές και σε όλα τα μαθήματα, με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να είναι απαραίτητη για την επιτυχή εφαρμογή του. Ο εκπαιδευτικός ΦΑ μπορεί επίσης να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, ώστε τα θετικά αποτελέσματα της ανάπτυξης υπευθυνότητας να επιτευχθούν και σε άλλα μαθήματα (Walton-Fisette & Sutherland, 2020; Wright et al., 2021).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Agbuga, B., Xiang, P., & McBride, R. E. (2015). Relationship between achievement goals and students' self-reported personal and social responsibility behaviors. *The Spanish Journal of Psychology*, *18*, E22. https://doi.org/10.1017/SJP.2015.26

Agiasotelis, E., Dingelidis, N., Koutelidas, A., & Syrpas, I. (2017). Personal and social responsibility, goal orientations, and motivational climate in physical education. *Inquiries in Sport & Physical Education*, *15*(3), 11–20. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/329351787_Personal_and_Social_Responsibility_Goal_Orientations_and_Motivational_Climate_in_Physical_Education

Arbuckle, C., & Little, E. (2004). Teachers' Perceptions and Management of Disruptive Classroom Behaviour during the Middle Years (Years Five to Nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 4*, 59-70. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ815553

Avgitidou, S. (2009). Participation, roles and processes in a collaborative action research project: A reflexive account of the facilitator. *Educational action research, 17*(4), 585-600. https://doi.org/10.1080/09650790903309441

Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Otero, L., & Monsalvo, E. (2017). Program to promote personal and social responsibility in the secondary classroom. *Frontiers in Psychology, 8*, 809. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00809

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.

Dania, A. (2024). What Is Social Pedagogy: Connections between Theory and Practice. In Dania, A., & Farias, C., (Eds) Social Pedagogy in Physical Education (pp. 7-17). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003411536-3

Escarti, A, Pascual, C., Gutierrez, M., Marin, D., Martinez, M., &Tarin, S. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility (TPSR) in Spanish school's context: Lesson learned. *Agora para la educacion fisica y el deporte, 14*(2), 178-196.

Etikan, I., & Bala, K. (2017). Sampling and sampling methods. *Biometrics & Biostatistics International Journal*, *5*(6), 00149. doi.org/10.15406/bbij.2017.05.00149

Field, A. (2016). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications.

Frankham, J., & Howes, A. (2006). Talk as action in "collaborative action research": making and taking apart teacher/researcher relationships. *British Education Research Journal*, *32*(4), 617-632. https://doi.org/10.1080/01411920600775324

Gordon, B. (2020). An alternative conceptualization of the Teaching Personal and Social Responsibility Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *91*(7), 8–14.

Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Human Kinetics.

Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. Human Kinetics.

Hsu, L. (2004). Moral thinking, sports rules and education. *Sport, Education and Society, 14*, 339-352. doi.org/10.1080/1357332042000175854

Kalantzi-Azizi, A. (1985). Modeling the psychological determinants of life satisfaction. *Social Indicators Research*, *16*(1), 1–34. doi.org/10.1007/BF00317657 ir.library.illinoisstate.edu+5

Kazak, E., & Koyuncu, V. (2021). Undesired Student Behaviors, the Effects of These Behaviors and Teachers' Coping Methods. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 11*(2), 637-659. doi.org/10.18039/ajesi.815506

Kemmis, S. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research reader.* Deakin University Press, Australia.

Koutelidas, A. A., Digelidis, N., & Syrmpas, I. (2019). Applying Hellison's Responsibility Model in elementary school physical education classes: A practical inquiry approach. *Inquiries in Sport & Physical Education*, *17*(2), 97–110.

Korovila, D. (2021). Assessment of levels of personal and social responsibility in taekwondo athletes. Unpublished MSc thesis, EKPA-SEFAA, Athens.

Leitch, R., & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: Towards a holistic view, Educational Action Research. *Research Gate*, *8*(1), 179-193. https://doi:10.1080/09650790000200108

Li, W., Wright, P., Rukavina, P. B., y Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 27 (2), 167-178.

McNeil, C.B., Eyberg, S., Eisenstadt, T.H., Newcomb, K., & Funderburk, B. (1991). Parent–Child Interaction Therapy with behavior problem children: Generalization of treatment effects to the school setting. *Journal of Clinical Child Psychology, 20*(2), 140–151. doi.org/10.1207/s15374424jccp2002_5

Lorente, E., & Joven, A. (2011). The impact of physical education based on autonomy and responsibility on students' everyday life: A longitudinal case study. *Exercise and Quality of Life, 3*(2), 1–18. https://doi.org/10.31382/EQOL201102062L

Mcintyre, A. (2008). *Participatory action research*. Sage Publications.

McNeil, C.B., Eyberg, S., Eisenstadt, T.H., Newcomb, K., & Funderburk, B. (1991). Parent–Child Interaction Therapy with behavior problem children: Generalization of treatment effects to the school setting. *Journal of Clinical Child Psychology, 20(2), 140–151.* https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2002_5

Mylosis, D., & Patsouri, (2005). Self-regulated learning: Theories and applications. *Modern Education: Quarterly Review of Educational Issues, 143*.

Noffke, S., & Somekh, B. (2005). Action Research. In B. Somekh and C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 89-96). London: SAGE Publications.

Shen, Y., Martinek, T., & Dyson, B. P. (2022). Navigating the processes and products of the teaching personal and social responsibility model: A systematic literature review. *Quest, 74*(1), 91–107. https://doi.org/10.1080/00336297.2021.2017988

Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology; how to choose a sampling technique for research. *International Journal of Academic Research in Management*, *5*(2), 23-39.

Walton-Fisette, J. L., & Sutherland, S. (2020). Transforming PETE's initial standards: Ensuring social justice for Black students in physical education. *Quest: A Journal of Physical and Health Education*, *73*(1), 22–44. https://doi.org/10.1080/00336297.2020.1838305

Wright, P. M., & Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument development, content validity, and inter-rater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *15*(3), 204–219. doi.org/10.1080/1091367X.2011.590084 clevelandmetroschools.org+8

Wright, P. M., Jacobs, J. M., & Richards, K. A. (2021). Students' perceptions of learning life skills through the Teaching Personal and Social Responsibility model: An exploratory study. *Frontiers in Sports and Active Living*, *4*, 898738. https://doi.org/10.3389/fspor.2022.898738

Βαστάκη, Μ. (2025). Η επίδραση της εφαρμογής του μοντέλου Hellison στο δημοτικό σχολείο *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση,* 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Βατάλα, Ε. (2025). Όταν τα παιδιά γράφουν ιστορίες. Δημιουργική Γραφή και Παιδαγωγική Πράξη: Το παράδειγμα του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής στο 4ο Δημοτικό Σχολείο Μεταμόρφωσης

Όταν τα παιδιά γράφουν ιστορίες. Δημιουργική Γραφή και Παιδαγωγική Πράξη: Το παράδειγμα του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής στο 4ο Δημοτικό Σχολείο Μεταμόρφωσης

Βατάλα Ευσεβία
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 ΜΑ, 4ο Δ.Σ. Μεταμόρφωσης, vatalasevi@gmail.com

Περίληψη
Η Δημιουργική Γραφή (ΔΓ) αποτελεί ένα σύγχρονο παιδαγωγικό πεδίο που εντάσσεται ολοένα και περισσότερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο παρόν άρθρο εξετάζεται η ιστορική εξέλιξη και το θεωρητικό υπόβαθρο της ΔΓ, οι παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές/μαθήτριες. Επίσης, διερευνάται η χρήση του κινηματογράφου ως εργαλείου στη ΔΓ και η εμφάνισή της στα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών του δημοτικού σχολείου. Τέλος παρουσιάζεται το παράδειγμα του Σχολικού Ομίλου «Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής» που λειτουργεί από το 2023 στο 4ο Δημοτικό Σχολείο Μεταμόρφωσης. Παρουσιάζονται οι αρχές λειτουργίας του Εργαστηρίου, η δομή και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται.

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, Δημοτικό Σχολείο, κριτική ανάγνωση, Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής

Εισαγωγή

Η σημασία της ΔΓ στην εκπαίδευση έχει αναδειχθεί στην Ελλάδα και διεθνώς ιδίως τα τελευταία χρόνια. Πολλές σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις υπογραμμίζουν ότι η δημιουργικότητα είναι θεμελιώδες στοιχείο της μάθησης (Runco, 2014) και η ΔΓ αποτελεί όχημα για να καλλιεργηθεί η δημιουργική σκέψη και έκφραση μέσα στην τάξη (Γρόσδος, 2014). Ο Donald Graves, πρωτοπόρος στην παιδαγωγική της γραφής, ήδη από τη δεκαετία του 1980 τόνισε ότι δίνοντας στους μαθητές/μαθήτριες αυθεντικές ευκαιρίες να γράψουν, ενισχύεται η συμμετοχή και η απόλαυσή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Graves, 1983). Σε αυτό το πλαίσιο, η ΔΓ αντιμετωπίζεται πλέον ως ουσιώδες μέρος του γραμματισμού: ο μαθητής/μαθήτρια εξελίσσεται τόσο ως συγγραφέας όσο και ως αναγνώστης μέσα από βιωματικές πρακτικές γραφής (Κωτόπουλος, 2011).

Δημιουργική Γραφή και Παιδαγωγική Πράξη

Σύμφωνα με τον Κωτόπουλο (2014) ο όρος «Δημιουργική Γραφή» σήμερα χρησιμοποιείται με διττή σημασία: αφενός δηλώνει την ικανότητα ελέγχου των δημιουργικών σκέψεων και την μετατροπή τους σε γραφή, αφετέρου αναφέρεται ευρύτερα στο σύνολο των εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών που αποσκοπούν στο να αποκτήσει κάποιος συγγραφικές – κυρίως λογοτεχνικές – δεξιότητες. Πρόκειται δηλαδή για τις παιδαγωγικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες, ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητα με κατάλληλα

ερεθίσματα, επιτυγχάνεται η παραγωγή λόγου με τρόπο ευχάριστο, παιγνιώδη και δημιουργικό.

Ιστορική εξέλιξη και θεωρητικό υπόβαθρο

Η ΔΓ εισάγεται ως εκπαιδευτική πρακτική στις αρχές του 20ού αιώνα, στο πλαίσιο της προοδευτικής εκπαίδευσης. Ο Hughes Mearns, διδάσκοντας στο πειραματικό σχολείο Lincoln του Columbia University, προώθησε τη μαθητοκεντρική προσέγγιση της γλωσσικής έκφρασης, τονίζοντας την αυθόρμητη και αυθεντική δημιουργία κειμένων από τα παιδιά (Κωτόπουλος, 2012). Η προσέγγιση του Mearns αποτέλεσε ρήξη με τις παραδοσιακές μεθόδους και άνοιξε τον δρόμο για μια πιο βιωματική και δημιουργική προσέγγιση της γραφής. Στη δεκαετία του 1980, ο Donald Graves ανέδειξε το μοντέλο του «εργαστηρίου γραφής», σύμφωνα με το οποίο η γραφή διδάσκεται μέσα από την ίδια τη διαδικασία παραγωγής και αναθεώρησης κειμένων (Graves, 1983). Παράλληλα, ερευνητές όπως ο Runco (2014) θεμελίωσαν θεωρητικά τη ΔΓ ως πλαίσιο ανάπτυξης της δημιουργικότητας μέσα στην τάξη.

Η ΔΓ εδράζεται στις αρχές της βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης καθώς και στη μεταγνωστική προσέγγιση της γλώσσας, αφού εστιάζει όχι μόνο στην πράξη της γραφής αλλά και στον στοχασμό γύρω από αυτήν: ο μαθητής/μαθήτρια καλείται να λειτουργήσει τόσο ως δημιουργός όσο και ως αναστοχαστικός αναγνώστης του έργου του (Cremin & Myhill, 2012; Grainger et al., 2005). Η βασική της παιδαγωγική πρόταση είναι ότι η δημιουργικότητα αποτελεί καλλιεργήσιμη ικανότητα όλων και όχι εγγενές ταλέντο λίγων (Swann & Maybin, 2007).

Στην Ελλάδα, οι πρώτες θεωρητικές αναζητήσεις καταγράφονται από τη δεκαετία του 1990, με σημαντική συμβολή του Μίμη Σουλιώτη (1995). Η ακαδημαϊκή αναγνώριση ήρθε με την ίδρυση μεταπτυχιακών σπουδών (Παν. Δυτικής Μακεδονίας, Ε.Α.Π.) και τη διοργάνωση σχετικών συνεδρίων.

Διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι

Η παιδαγωγική της ΔΓ εξελίσσεται ακολουθώντας τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις. Η έμφαση μετατοπίζεται: από τον ρόλο του δασκάλου στον ρόλο του μαθητή, από τη μονόδρομη διδασκαλία στον ενεργό διάλογο και τη συνεργασία, από τα στενά δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου στις ερμηνευτικές του δυνατότητες, από την εστίαση στη γραφή στις πολλαπλές οπτικές ερμηνείες και δημιουργικές αναπλάσεις, από τους κανόνες στα νοηματικά πεδία που ενεργοποιούνται μέσα από τη δημιουργία. Διότι το νόημα που παράγεται μέσα από προσωπική εμπλοκή έχει αντίκτυπο στα παιδιά. Γίνεται εμπειρία που εντυπώνεται στη μνήμη, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη διαμόρφωση της σκέψης και της προσωπικότητάς τους. (Αναγνώστου & Κωτόπουλος, 2015).

Η **βιωματική προσέγγιση** τοποθετεί τον μαθητή/μαθήτρια στον ρόλο του συγγραφέα, ενισχύοντας τη μάθηση μέσα από την πράξη. Ο/Η εκπαιδευτικός διευκολύνει τη διαδικασία, προσφέροντας ερεθίσματα και ανατροφοδότηση χωρίς να περιορίζει τη φαντασία (Graves, 1983; Cremin & Myhill, 2012). Η **δημιουργική ανάγνωση** λειτουργεί ως πρότυπο: λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούνται ως αφετηρία συγγραφής, επιτρέποντας στους μαθητές/μαθήτριες να μιμηθούν τεχνικές και να αναπτύξουν προσωπική γραφή (Κιοσσές, 2013). Η **αξιολόγηση** αποκτά ένα χαρακτήρα υποστηρικτικό, ενθαρρυντικό και προωθητικό στοχεύοντας στην καλυτέρευση των γραπτών και όχι στην επισήμανση των λαθών και

αδυναμιών. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τις αποτυχίες στα επιτεύγματα κάθε παιδιού. (Αναγνώστου & Kiosses, 2015). Η **συνεργατική γραφή** ενισχύει τη δημιουργικότητα μέσα από την αλληλεπίδραση. Οι μαθητές/μαθήτριες συνθέτουν ιστορίες, ανταλλάσσοντας ιδέες και χτίζουν συλλογικά αφηγήματα ή ποιήματα (Cremin & Myhill, 2012). Τέλος, η **παιγνιώδης διάσταση** είναι κεντρική: λεκτικά παιχνίδια, σενάρια φαντασίας και ασκήσεις τύπου «τι θα γινόταν αν...» κινητοποιούν τη φαντασία και καθιστούν τη γραφή διασκεδαστική. (Runco, 2014; Γρόσδος, 2014).

Οφέλη της Δημιουργικής Γραφής

Η συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών σε δραστηριότητες ΔΓ συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση του γραπτού λόγου και των γλωσσικών δεξιοτήτων. Μέσα από τη συχνή έκθεση στη γραφή, οι μαθητές/μαθήτριες μαθαίνουν να οργανώνουν αφηγηματικά τις σκέψεις τους, να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και να αντιλαμβάνονται τη γλώσσα ως δυναμικό εργαλείο έκφρασης και αναθεώρησης (Graves, 1983; Temizkan, 2010). Ενδεικτικά, η συστηματική ενασχόληση με τη ΔΓ έχει συνδεθεί με αύξηση της λεξιλογικής ποικιλίας και της συνοχής λόγου.

Παράλληλα, η γραφή μετατρέπεται σε βιωματική και ευχάριστη εμπειρία. Οι μαθητές/μαθήτριες αρχίζουν να συμμετέχουν πιο ενεργά όταν εκφράζονται δημιουργικά (Babayigit, 2019). Η ενεργοποίηση της φαντασίας και της αποκλίνουσας σκέψης ενισχύει τη δημιουργικότητα και τη συνθετική ικανότητα, καθώς τα παιδιά συνδυάζουν στοιχεία με πρωτότυπο τρόπο (Runco, 2014; Καρακίτσιος, 2013).

Η ΔΓ προσφέρει επίσης πεδίο για προσωπική έκφραση και αυτογνωσία. Μέσα από τα κείμενά τους και χωρίς τον φόβο του σωστού και του λάθους (Morley, 2007), τα παιδιά εκφράζουν συναισθήματα και βιώματα, κατανοούν τον εαυτό τους και τους άλλους, αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση (Ντάγιου, 2015). Ταυτόχρονα, καλλιεργείται η φιλαναγνωσία, αφού η συγγραφική εμπειρία ενθαρρύνει την αναζήτηση σχετικής λογοτεχνίας και δημιουργεί πιο κριτικούς αναγνώστες (Cremin & Myhill, 2012· Ντάγιου, 2015). Όταν ο μαθητής/μαθήτρια ασκείται στη δημιουργία κειμένων, καλλιεργεί ταυτόχρονα την αναγνωστική του δεξιότητα, καθώς αποκτά εσωτερική επίγνωση των αφηγηματικών τεχνικών και των τρόπων με τους οποίους δομείται το νόημα (Κωτόπουλος, 2013).

Τέλος, η σύνδεση ΔΓ και ανάγνωσης συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, δηλαδή της ικανότητας των μαθητών/μαθητριών να αντιλαμβάνονται τα κείμενα ως προϊόντα ιδεολογικών και γλωσσικών επιλογών (Kress, 2000; Κωτόπουλος, 2013). Μέσα από δραστηριότητες όπως η ανασυγγραφή ενός τέλους ή η αλλαγή οπτικής γωνίας, οι μαθητές/ μαθήτριες συνειδητοποιούν ότι τα κείμενα μπορούν να γραφούν διαφορετικά καλλιεργώντας έτσι τη μεταγνώση και τη δημιουργική ερμηνεία.

Η χρήση του κινηματογράφου στη Δημιουργική Γραφή

Ο κινηματογράφος, ως πολυτροπικό αφηγηματικό μέσο, μπορεί να λειτουργήσει δημιουργικά στην τάξη, προσφέροντας πλούσια ερεθίσματα για την καλλιέργεια της ΔΓ. Οι κινηματογραφικές εικόνες κινητοποιούν τη φαντασία και το συναίσθημα των παιδιών, λειτουργώντας ως αφετηρίες για τη γλωσσική έκφραση (Γρόσδος, 2013).

Η αφηγηματική δομή του κινηματογράφου προσφέρει επιπλέον δυνατότητες στη διδασκαλία της γραφής. Τα παιδιά μπορούν να μάθουν να οργανώνουν τα γραπτά τους με όρους «σκηνών» και «μοντάζ», να δημιουργούν αλλαγές ρυθμού, να «βλέπουν» την ιστορία πριν τη γράψουν. Αυτό ενισχύει τη σύνδεση μεταξύ σκέψης και γλώσσας, προσφέροντας ένα

πρακτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη πλοκής, χαρακτήρων και ύφους (Bazalgette & Buckingham, 2013; Parry, Potter & Bazalgette, 2011). Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες αφήγησης οι μαθητές/μαθήτριες ασκούν τη δημιουργικότητά τους και κατανοούν βαθύτερα τη δομή της αφήγησης. Με αυτό τον τρόπο, η ΔΓ συνδέεται άμεσα με την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και αναγνωστικής επίγνωσης (Κωτόπουλος, 2012).

Τέλος, η αξιοποίηση του κινηματογράφου προωθεί τον πολυγραμματισμό: τα παιδιά καλούνται να ερμηνεύσουν και να δημιουργήσουν περιεχόμενο με βάση πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης – λόγο, εικόνα, ήχο (Kress, 1997). Μέσα από σενάρια, διασκευές ή ακόμα και απλά κινηματογραφικά πρότζεκτ στην τάξη, οι μαθητές/μαθήτριες αναπτύσσουν δεξιότητες αναπαράστασης και έκφρασης, που ξεπερνούν τα όρια του γραπτού λόγου και ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

Η Δημιουργική Γραφή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού

Η ΔΓ παρότι δεν έχει ακόμη θεσπιστεί ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, ενσωματώνεται σταδιακά στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Γλώσσας, αναγνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο της στην καλλιέργεια της προσωπικής έκφρασης και της δημιουργικότητας. Οι πρώτες αλλαγές στο περιεχόμενο και τη φιλοσοφία της γλωσσικής διδασκαλίας καταγράφονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του 2001 με την εισαγωγή ποικιλίας κειμενικών ειδών και ελεύθερων γραπτών δραστηριοτήτων που υποδηλώνει μια μετατόπιση προς περισσότερο δημιουργικές μορφές παραγωγής λόγου (Κωτόπουλος, 2014).

Η ουσιαστική στροφή καταγράφεται με την εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (2011) και κορυφώνεται στα πρόσφατα Αναλυτικά Προγράμματα του 2021. Σε αυτά, η «δημιουργική έκφραση» αποτελεί δηλωμένο στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας, ενώ προτείνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες ΔΓ για όλες τις τάξεις του δημοτικού (ΙΕΠ, 2021). Το Πρόγραμμα δίνει έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών ως συγγραφέων και στην ανάπτυξη της φαντασίας και του προσωπικού ύφους μέσα από πολυτροπικές προσεγγίσεις και δημιουργικές ασκήσεις, όπως η συγγραφή ιστοριών, η δραματοποίηση και η εναλλαγή ρόλων (ΙΕΠ, 2021). Η ελληνική εμπειρία επηρεάζεται και από την αντίστοιχη της Κύπρου, όπου η ΔΓ ενσωματώνεται ρητά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως βασική δεξιότητα του μαθήματος της Λογοτεχνίας (Σουλιώτης, 2012).

Το παράδειγμα του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής στο 4ο Δημοτικό Σχολείο Μεταμόρφωσης

Το Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής ξεκίνησε τη λειτουργία του στο 4^{ο} Δημοτικό Σχολείο Μεταμόρφωσης Αττικής, τον Οκτώβριο του 2023, στο πλαίσιο των Εκπαιδευτικών Ομίλων, σύμφωνα με το ΦΕΚ 4509/Β/25-8-2022. Συμμετέχουν μαθητές και μαθήτριες της Στ΄ τάξης και οι συναντήσεις πραγματοποιούνται ένα δίωρο την εβδομάδα κατά τις ώρες λειτουργίας του Ολοήμερου Προγράμματος (14.00-16.00μ.μ.).

Βασικές αρχές και στόχοι

Οι βασικές αρχές που διέπουν το Εργαστήρι βασίζονται στον Morley (2007) ο οποίος υποστηρίζει ότι η διαδικασία της γραφής μπορεί να μας καθηλώσει, να μας κάνει να αισθανθούμε ζωντανοί, απόλυτα συγκεντρωμένοι και γεμάτοι ενθουσιασμό. Συχνά, η ίδια η πορεία της συγγραφής προσφέρει μεγαλύτερη ικανοποίηση από το τελικό κείμενο. Η Δημιουργική Γραφή, όπως κάθε τέχνη που προϋποθέτει επιδεξιότητα, μπορεί να διδαχθεί

και να κατανοηθεί, με τρόπους παρόμοιους με εκείνους ενός ουσιαστικού και απολαυστικού παιχνιδιού.

Στο Εργαστήρι μας ασχολούμαστε κυρίως με τον πεζό λόγο και τις αφηγηματικές τεχνικές, χρησιμοποιώντας ως εργαλεία την παιδική λογοτεχνία και τον κινηματογράφο. Μαθαίνουμε, δηλαδή, να δημιουργούμε ιστορίες. Δεν πρόκειται για μάθημα έκθεσης, αλλά για έναν χώρο όπου καλλιεργούμε τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη συγγραφή μιας ιστορίας. Άλλωστε οι ιστορίες μάς περιβάλλουν παντού. Δεν περιορίζονται μόνο στη λογοτεχνία ή την ποίηση· ζουν στο θέατρο, τον κινηματογράφο, τα κόμικς, την τηλεόραση, τα τραγούδια, τη δημοσιογραφία, τη διαφήμιση και το μάρκετινγκ. Σε κάθε εποχή, ο κόσμος θα έχει ανάγκη από δυνατές, καλοειπωμένες ιστορίες.

Βασικός στόχος του Εργαστηρίου είναι η καλλιέργεια ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει όλους τους μαθητές/μαθήτριες να γράφουν με αυτοπεποίθηση και ελευθερία. Πρόκειται για ένα μη ανταγωνιστικό πλαίσιο, στο οποίο κυριαρχούν η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ενσυναίσθηση και η χαρά της δημιουργίας, απαλλαγμένο από το άγχος της επίδοσης ή της βαθμολόγησης. Οι ιστορίες των παιδιών αναγνωρίζονται ως αυθεντικές εκφράσεις, δεν διορθώνονται, ούτε βαθμολογούνται.[1]

Όπως σημειώθηκε και στο πρώτο μέρος του παρόντος άρθρου, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ΔΓ είναι ότι μετατρέπει την παραδοσιακά παθητική πρόσληψη της λογοτεχνίας σε ενεργητική εμπλοκή.[2] Το παιδί-συγγραφέας καλείται να σκεφτεί κριτικά, να σχεδιάσει, να επανεξετάσει, να αναθεωρήσει και να επεξεργαστεί το κείμενό του μέσα σε ένα πλαίσιο αυθεντικής γραφής. Έτσι, η ΔΓ λειτουργεί ταυτόχρονα σε δύο διαστάσεις: αφενός ως η ίδια η πράξη της γραφής, αφετέρου η αναστοχαστική επεξεργασία αυτής της πράξης και των αποτελεσμάτων της. Η δομή του Εργαστηρίου μας στηρίζεται σε αυτές τις δύο διαστάσεις. [3]

Δομή και μεθοδολογία Εργαστηρίου

Όπως προαναφέρθηκε, το Εργαστήριο πραγματοποιείται ένα δίωρο την εβδομάδα. Την πρώτη ώρα τα παιδιά διαβάζουν την ιστορία τους στην ολομέλεια. Τα υπόλοιπα παιδιά σχολιάζουν και ανατροφοδοτούν τις ιστορίες επισημαίνοντας τα θετικά σημεία και προτείνοντας βελτιώσεις και αλλαγές όπου κρίνουν ότι χρειάζεται. Η εκπαιδευτικός σχολιάζει τελευταία την ιστορία του κάθε παιδιού πάντα σε σχέση και με τα σχόλια που έχουν προηγηθεί. Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν έχει δημιουργηθεί μέσα στο Εργαστήρι το κλίμα σεβασμού και ενσυναίσθησης που σημειώθηκε παραπάνω.

Τη δεύτερη ώρα διερευνάται το νέο αφηγηματικό στοιχείο που θα μελετηθεί. Για να καταλάβουν τα παιδιά πως λειτουργεί το κάθε αφηγηματικό στοιχείο σε μία ιστορία χρησιμοποιούνται αποσπάσματα από ιστορίες παιδικής λογοτεχνίας[4] κατάλληλα επιλεγμένες ώστε να προβάλλουν το νέο στοιχείο. Ακολουθεί συζήτηση και εντοπισμός των στοιχείων από τα παιδιά. Στη συνέχεια προβάλλονται κινηματογραφικά[5] παραδείγματα από

[1] Βλ. «*Διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι*»
[2] Βλ. «*Διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι*»
[3] Βλ. «*Ιστορική εξέλιξη και θεωρητικό υπόβαθρο*»
[4] Βλ. «*Οφέλη της δημιουργικής γραφής*»
[5] Βλ. «*Η χρήση του κινηματογράφου στη Δημιουργική Γραφή*»

ταινίες μικρού μήκους κατάλληλες για τα παιδιά αυτής της ηλικίας (11-12 ετών). Οι πλατφόρμες που παρέχουν πλήθος βραβευμένων ταινιών που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός είναι η CINEDU[6] του Ελληνικού Κέντρου Κινηματογράφου και το PSAROLOCO[7] του Psaroloco Media Literacy. Οι δύο πλατφόρμες προσφέρουν εκπαιδευτικό υλικό και ηλικιακή σήμανση για τις ταινίες.

Ακολουθεί μικρή δημιουργική άσκηση μέσα στην τάξη που στόχο έχει την εφαρμογή και κατανόηση του νέου στοιχείου με θέματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, κινητοποιούν τη φαντασία και προσδίδουν στη γραφή χαρακτήρα παιχνιδιού και απόλαυσης.[8] Τα παιδιά για την επόμενη φορά θα φέρουν την ιστορία που τους ζητήθηκε, σχετική με το θέμα που διερευνήθηκε. Η ιστορία αυτή συνήθως είναι επέκταση της ιστορίας που ήδη έχουν γράψει στο Εργαστήρι και έχει έκταση δύο-τριών παραγράφων. Τα κείμενα των παιδιών θα διαβαστούν και θα σχολιαστούν την πρώτη ώρα του Εργαστηρίου.

Τα πέντε ερωτήματα

Στη γραφή μιας ιστορίας, είναι απαραίτητο να απαντηθούν πέντε βασικά ερωτήματα που διαμορφώνουν το αφηγηματικό οικοδόμημα. (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011). Τα πέντε αυτά ερωτήματα μας απασχολούν σταδιακά καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς:

- Το ερώτημα «Ποιος» αφορά τον κύριο ήρωα, τον χαρακτήρα. Στο Εργαστήριο ασχολούμαστε με τα στοιχεία που χτίζουν τον χαρακτήρα όπως: εμφάνιση, κίνητρα, στόχοι, ελαττώματα, διλήμματα, αντιφάσεις, συγκρούσεις, εμπόδια.
- Το «Πού» ορίζει το σκηνικό. Διερευνούμε το φανταστικό ή ρεαλιστικό σκηνικό, το σκηνικό ως πρωταγωνιστή της ιστορίας, το σκηνικό ως χώρο επικοινωνίας και το σκηνικό ως καταφύγιο.
- Το «Πότε» καθορίζει το χρονικό πλαίσιο. Εμείς ασχολούμαστε με τη διάκριση ανάμεσα στον πραγματικό και αφηγηματικό χρόνο, την τεχνική flashback, in media res και τον εγκιβωτισμό.
- Το «Τι» αφορά την πλοκή, το κεντρικό δράμα ή την ένταση που κινεί την ιστορία και αναπτύσσει την αφήγηση. Δουλεύουμε χρησιμοποιώντας την πυραμίδα του Freytag (SLN, 2021) και αξιοποιώντας την κινηματογραφική γλώσσα επιλεγμένων ταινιών .
- Τέλος, το «Πώς» συγκροτείται από το ύφος, την οπτική γωνία, τα είδη αφηγητή ενώ πειραματιζόμαστε και με την τεχνική «show don't tell» (Morley, 2007)

Ποίηση

Κατά τη διάρκεια λειτουργίας του Εργαστηρίου αφιερώνονται 3-4 δίωρα μαθήματα στον ποιητικό λόγο. Ασχολούμαστε κυρίως με ποιητικά παιχνίδια αυτόματης γραφής, συνεργατικά ποιήματα και ποιήματα που γράφονται έχοντας ως ερέθισμα εικόνες που διεγείρουν τη φαντασία (τύπου Dixit)[9]. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν τον ποιητικό λόγο ως ένα

[6] CiNEDU. Πλατφόρμα Οπτικοακουστικού & Κινηματογραφικού Γραμματισμού – Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου. https://www.cinedu.gr/
[7] Psaroloco. Psaroloco Media Literacy Project. https://www.psaroloco.org/
[8] Συχνά αξιοποιούμε κλασικά παραμύθια, τα οποία οι μαθητές καλούνται να μετασχηματίσουν δημιουργικά, εφαρμόζοντας τα αφηγηματικά στοιχεία που εξερευνούμε στο Εργαστήρι. Για παράδειγμα, η *Σταχτοπούτα* ξαναγράφεται μέσα από την οπτική γωνία της κακιάς μητριάς, δίνοντας νέα πνοή και προοπτική στην ιστορία.
[9] Οι κάρτες του παιχνιδιού Dixit, με τις ονειρικές και πολυσημειακές τους εικόνες, λειτουργούν ως ισχυρά ερεθίσματα φαντασίας. Στο Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής, τις αξιοποιούμε για να εμπνεύσουμε ποιητικές εικόνες, μεταφορές και προσωπικές αφηγήσεις. Για παράδειγμα το ποίημα *Αν* (απόσπασμα):
Αν ο ήλιος ήταν άλλο χρώμα λες οι άνθρωποι να τον συμπαθούσαν;
Αν ήμουν κι εγώ κόκκινο, θα ήταν όλα καλύτερα.

παιχνίδι λέξεων, εικόνων, μεταφορών και συναισθημάτων. Ακολουθούν τρία παραδείγματα. Το πρώτο αφορά ένα μικρό απόσπασμα από ένα παιχνίδι αυτόματης γραφής με ερωτήσεις και απαντήσεις σε ζευγάρια:

-Θα χόρευες ποτέ με μια γάτα;
-Ναι, αν δε με γρατζουνούσε.
-Θα 'βαζες τη γιαγιά σου σε αερόστατο;
-Ναι, άμα δε λιποθυμούσε.

Το δεύτερο απόσπασμα προέρχεται από το συνεργατικό ποίημα με τίτλο «Φιλία είναι…»:

Τα φύλλα και τα δέντρα που στην καταιγίδα
δυναμώνουν τις ρίζες τους.
Ένα αεράκι, ένα δροσερό ποτό
μες στο καλοκαίρι το ζεστό.
Τα παιδιά που μιλάνε με χαρτάκια
την ώρα του μαθήματος.

Το τρίτο παράδειγμα είναι ένα απόσπασμα από το συνεργατικό ποίημα «Αν ήμουν βιβλίο» που γράφτηκε με αφορμή την παγκόσμια Ημέρα Ποίησης και την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού βιβλίου, εμπνευσμένο από το ομώνυμο βιβλίο του José Jorge Letria (2015).

Αν ήμουν βιβλίο
θα ήμουν βουνό
για να ψηλώνω με κάθε λέξη.
Αν ήμουν βιβλίο
θα 'θελα να 'μαι
το χάδι της μητέρας σου.
Θα 'θελα να μ' αγαπούν
όπως τη σοκολάτα.

Δράσεις του Εργαστηρίου

Το Εργαστήρι μας διοργανώνει και συμμετέχει σε διάφορες δράσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

- Παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και συζήτηση με τους θεατρικούς συγγραφείς.
- Επίσκεψη συγγραφέων παιδικής-εφηβικής λογοτεχνίας και δημιουργία από κοινού με τους μαθητές/μαθήτριες ιστοριών και ποιημάτων.
- Παρουσίαση από τους μαθητές/μαθήτριες του Εργαστηρίου των συνεργατικών τους ποιημάτων σε λογοτεχνικές βραδιές που διοργανώνει ο δήμος μας.
- Δράσεις για την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου και Παγκόσμιας Ημέρας Ποίησης.
- Παρουσίαση της δουλειάς των παιδιών στους υπόλοιπους μαθητές/μαθήτριες του σχολείου και στο site του σχολείου.
- Δημιουργία βίντεο με τα ποιήματα των παιδιών και δημοσιοποίησή τους.
- Συνεργασία με ομίλους φιλαναγνωσίας σχολείων του δήμου μας.

Οι δράσεις[10] αυτές έχουν ως στόχο αφενός να γνωρίσουν τα παιδιά συγγραφείς, να αλληλεπιδράσουν μαζί τους και να ακούσουν συμβουλές και σχόλια για τα κείμενά τους και

Αν μπορούσα να διαβάζω τ' άστρα θα 'γραφα τα λόγια τους σ' ένα άσπρο χαρτί.

[10] Για εκτενέστερη πληροφόρηση γύρω από τις δράσεις του εργαστηρίου: https://4dim-metam.att.sch.gr/?cat=45

αφετέρου να δοθεί νόημα στην προσπάθειά τους μέσα από τη δημοσιοποίηση των έργων τους αφού σύμφωνα με τον Graves (1983) με την ύπαρξη πραγματικού ακροατηρίου, η γραφή αποκτά για τους μαθητές/μαθήτριες προσωπική και επικοινωνιακή σημασία.

Συμπεράσματα

Η ΔΓ στο Δημοτικό Σχολείο δεν στοχεύει στο να «φτιάξει μικρούς συγγραφείς». Στόχος είναι να δώσει σε όλα τα παιδιά φωνή, να τους δείξει ότι οι ιδέες τους έχουν αξία και μπορούν να πάρουν μορφή, να τα βοηθήσει να αγαπήσουν τη γλώσσα ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας. Μέσω της ΔΓ, το παιδί μαθαίνει βιωματικά τη δύναμη του γραπτού λόγου: ότι μπορεί να φτιάξει κόσμους με τις λέξεις, να συγκινήσει, να διασκεδάσει, να επικοινωνήσει.

Τα οφέλη που περιγράφηκαν δείχνουν ότι η ΔΓ είναι ένα ουσιώδες εργαλείο μάθησης. Γι' αυτό τόσο διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα, ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί και ερευνητές αναγνωρίζουν την αξία της. Σήμερα, με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και με την πληθώρα τεχνικών (συμπεριλαμβανομένης της αξιοποίησης του κινηματογράφου και άλλων μέσων), η ΔΓ έχει όλα τα εχέγγυα να ανθίσει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για τον εκπαιδευτικό, η πρόκληση είναι να εντάξει δημιουργικές δραστηριότητες με τρόπο οργανικό στο πρόγραμμά του και να καθοδηγήσει με ευαισθησία τους μαθητές/μαθήτριες σε αυτή την πορεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Babayigit, O. (2019). Examining the effect of creative writing activities on reading, writing and language lesson attitudes of elementary school fourth grade students. *European Journal of Educational Research,* 8(1), 213-220. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.213

Bazalgette, C., & Buckingham, D. (2013). Literacy, media and multimodality: a critical response. *Literacy,* 47(2), 95-102. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1741-4369.2012.00666.x

Cremin, T., & Myhill, D. (2012). *Writing Voice: Creating Communities of Writers*. Abingdon: Routledge.

Grainger, T., Goouch, K., & Lambirth, A. (2005). *Creativity and Writing: Developing Voice and Verve in the Classroom*. London: Routledge.

Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers & Children at Work*. Exeter, NH: Heinemann.

Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.

Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Parry, R. L., Potter, J., & Bazalgette, C. (2011). Creative, Cultural and Critical: Media Literacy Theory in the Primary Classroom. Στο *7th Global Conference: Creative Engagements – Thinking with Children*. Oxford, UK, 2011. https://eprints.whiterose.ac.uk/id/eprint/84854/10/POVPUB.pdf

Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and Themes – Research, Development, and Practice* (2nd ed.). San Diego: Academic Press (Elsevier).

Swann, J., & Maybin, J. (2007). Introduction: Language creativity in everyday contexts [Editorial]. *Applied Linguistics*, 28(4), 491–496. https://doi.org/10.1093/applin/amm047

Temizkan, M. (2011). The effect of creative writing on the story writing skill. *Educational Sciences: Theory & Practice, 10*(3), 1541–1561. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ927384.pdf

Αναγνώστου, Ν & Kiosses, S. (2015). Δημιουργική γραφή και αξιολόγηση, ή: επιχειρώντας μια δημιουργική αξιολόγηση. *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής,* Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015.

Αναγνώστου, Ν & Κωτόπουλος, Τ. (2015). Η Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής. *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής,* Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015.

Γρόσδος, Σ. (2013). Εικόνα και Δημιουργική Γραφή: Τα ζωγραφικά έργα, οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και οι εικόνες του κινηματογράφου ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο. Μία διδακτική πρόταση, *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής*, Αθήνα 4-6 Οκτωβρίου 2013.

Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση. Από το παιδί γραμματέα στο παιδί δημιουργό κειμένων –Στρατηγικές Δημιουργικής Γραφής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Επιμορφωτικό υλικό Ι.Ε.Π. (2021). Νέα Προγράμματα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό, κωδικός ΟΠΣ(MIS) 5035542.

Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της λογοτεχνίας και δημιουργική γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κιοσσές, Σ. (2013). Προς μια "παιδαγωγική" της δημιουργικής γραφής. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής*, Αθήνα 4-6 Οκτωβρίου 2013.

Κωτόπουλος, Η.Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Παπαντωνάκης, Γ., Κωτόπουλος, Τ.Η. *Τα ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων.

Κωτόπουλος, Η.Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας.* https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.543

Κωτόπουλος, Η.Τ. (2013). Φιλαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή. Στο Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές. Συλλογικός Τόμος (επιμ.) Κατσίκη – Γκιβάλου Α., Πολίτης, Δ. (σσ.113-125). Αθήνα: Διάδραση.

Κωτόπουλος, Η.Τ. (2014). Πράξη και Διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Πρακτικά Ε΄ Επιστημονικού Συνεδρίου ¨Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014), οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία», Θεσσαλονίκη 2-5 Οκτωβρίου 2014.* https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf

Letria, J.J. (2015). *Αν ήμουν βιβλίο,* Μετάφραση Ε. Δουκάκη, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Ντάγιου, Ε. (2015). Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας με όχημα τη δημιουργική γραφή: Το παιδί ως συγγραφέας και αναγνώστης., *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής*. Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). (2011). Προγράμματα σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαντωνάκης, Γ.Δ. & Κωτόπουλος, Η.Τ. (2011). *Σκηνικό Χαρακτήρες Πλοκή*, Αθήνα: Ίων.

Σουλιώτης, Δ. (1995). Δημιουργική γραφή: θεωρία και πράξη. *Νέα Παιδεία,* 76*,* 120-128.

Σουλιώτης, Μ. & Ομάδα Εργασίας: Συμεωνάκη, Α. (συντονίστρια), Λαρδούτσου, Ε., Ιωακειμίδου, Χ., Ζάουρα, Ε. & Αρμεύτη, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

StoryLogicNet (2021). *Collaborative Writing for Children's Multiliteracy Skills Utilising Multimodal Tools– SLN Toolkit-GREEK*. Πρόγραμμα Erasmus + SLN.https://storylogicnet.weebly.com/uploads/1/6/2/1/16214540/sln_toolkit_gr.pdf

ΦΕΚ 4509/Β/25-8-2022 (2022) https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-102939-gd4-2022.html

Βατάλα, Ε. (2025). Όταν τα παιδιά γράφουν ιστορίες. Δημιουργική Γραφή και Παιδαγωγική Πράξη: Το παράδειγμα του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής στο 4ο Δημοτικό Σχολείο Μεταμόρφωσης. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση,* 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Καλλιεργώντας την Ενσυναίσθηση και την Ενεργό Πολιτειότητα μέσω της Τέχνης και της Συμπερίληψης

Γεμιστού Θεονύμφη,
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ08, 1ο Δημοτικό σχολείο Ν.Ηρακλείου, theagemistou@gmail.com
Μαστορίδου Αικατερίνη,
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ86, 1ο Δημοτικό σχολείο Ν.Ηρακλείου, katerinamast@hotmail.com
Μήτσου Βαΐα,
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ05, 1ο Δημοτικό σχολείο Ν.Ηρακλείου, vaniamitsou@gmail.com
Ρεζίτη Αγγελική,
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ06, 1ο Δημοτικό σχολείο Ν.Ηρακλείου, rez.angel@yahoo.gr

Περίληψη
Το παρόν άρθρο εντάσσεται στο θεματικό άξονα της Εκπαίδευσης για την Ενεργό Πολιτειότητα και τη Συμπερίληψη. Βασίζεται στη βιωματική μάθηση, την κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή και την παιδαγωγική της τέχνης. Η μεθοδολογία περιλάμβανε τη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών σε ποικίλες βιωματικές δράσεις που υλοποιήθηκαν κατά τα σχολικά έτη 2023–2025: η εικαστική παρέμβαση «Asphalt Art» - ζωγραφική στον δρόμο, το Καλλιτεχνικό Φεστιβάλ Μαθητικής ζωγραφικής «Ζούμε μαζί στην ίδια πόλη», το Πανελλαδικό «WOW Festival» και το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα eTwinning με τίτλο: «Music, Art and Sports: The Sky is the Limit!». Με τις δράσεις αυτές, μέσω της τέχνης, της μουσικής, της τεχνολογίας και της συνεργασίας, οι μαθητές ανέπτυξαν ενσυναίσθηση, ενεργό συμμετοχή και κοινωνική ευθύνη.

Λέξεις-κλειδιά:
ενσυναίσθηση, ενεργός πολιτειότητα, τέχνη, συμπερίληψη, βιωματική μάθηση

Εισαγωγή:
Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων και υπεύθυνων πολιτών. Η ενσυναίσθηση, η ενεργός συμμετοχή στην κοινωνία και η αποδοχή της διαφορετικότητας αναδεικνύονται ως κεντρικές αξίες που μπορούν να ενισχυθούν μέσα από καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές. Στο πλαίσιο αυτό, η τέχνη και η δημιουργική έκφραση προσφέρουν μοναδικά εργαλεία για την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων, καθώς ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη, την ομαδικότητα και τη βιωματική μάθηση (Eisner, 2002). Η παρουσίαση του έργου εξέχουσων προσωπικοτήτων ενθαρρύνει την μίμηση προτύπων, ενώ δίνει κίνητρα και υψηλότερους στόχους ανεβάζοντας την αυτοεκτίμηση και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και διευρύνοντας τους ορίζοντές τους.

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια σειρά δράσεων που υλοποιήθηκαν στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής κατά τα σχολικά έτη 2023-2025, με θέμα «Καλλιεργώντας την Ενσυναίσθηση και την Ενεργό Πολιτειότητα μέσω της Τέχνης και της Συμπερίληψης». Οι δράσεις αυτές περιλαμβάνουν: το πρόγραμμα ζωγραφικής στο δρόμο «Asphalt Art», τη συμμετοχή σε Μαθητικό Καλλιτεχνικό Φεστιβάλ ευαισθητοποίησης για την Αστεγία, τη συμμετοχή στο WOW Festival με θέμα την έννοια της συναίνεσης και την υλοποίηση του ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning: «Music, Art and Sports: The Sky is the limit!». Μέσα από αυτές τις πρωτοβουλίες, οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες συνεργασίας, ενσυναίσθησης, σεβασμού και έκφρασης, ενώ παράλληλα διευρύνουν τους ορίζοντές τους πέρα από τα όρια της σχολικής μονάδας, ενισχύοντας την ιδιότητα του «πολίτη του κόσμου». Το άρθρο αναλύει τους στόχους, τη μεθοδολογία υλοποίησης των δράσεων, τα οφέλη τους και τα συμπεράσματα που προκύπτουν .

Παιδαγωγικό Πλαίσιο

Η παρούσα εισήγηση με τίτλο «Καλλιεργώντας την Ενσυναίσθηση και την Ενεργό Πολιτειότητα μέσω της Τέχνης και της Συμπερίληψης» παρουσιάζει σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές που προωθούν τη βιωματική μάθηση, τη διεπιστημονικότητα και την κοινωνική συμμετοχή. Μέσω της τέχνης, της μουσικής και του αθλητισμού, το σχολείο καλλιεργεί την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις που αφορούν ευαίσθητα κοινωνικά θέματα τούς βοηθούν να αναπτύξουν την ενεργό πολιτειότητα και την υπευθυνότητα απέναντι στην κοινότητα. Επιπλέον, η χρήση ψηφιακών εργαλείων ενισχύει τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών και υποστηρίζει τη διεπιστημονική προσέγγιση. Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning ενισχύουν την πολυπολιτισμική αντίληψη των μαθητών και δημιουργούν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και ανταλλαγή εμπειριών με μαθητές άλλων χωρών, προωθώντας το αίσθημα «του ανήκειν» σε μια παγκόσμια μαθητική κοινότητα (Decety & Jackson, 2004).

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε βασίστηκε στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε κοινωνικές, εικαστικές και άλλες παιδαγωγικές δράσεις, καθώς και στη χρήση ποικίλων διδακτικών μέσων και προσεγγίσεων. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

Βιωματική Μάθηση και Διερεύνηση: Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε δράσεις που συνδύασαν θεωρητική γνώση και πρακτικές εμπειρίες, όπως η μελέτη κοινωνικών φαινομένων, η επαφή με την τέχνη, η γνωριμία με προσωπικότητες της τέχνης, της μουσικής και του αθλητισμού που αντιμετώπισαν δυσκολίες ζωής και η συμμετοχή με βιωματικό τρόπο (experiential learning) (Κόκκος, 2005) σε παραολυμπιακά αθλήματα στο προαύλιο του σχολείου. Η μέθοδος αυτή οδήγησε στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης, της αυτοπεποίθησης και της ελευθερίας των μαθητών να δοκιμάσουν και να πειραματιστούν με διαφορετικές τεχνικές και μέσα, καλλιεργώντας τη δημιουργικότητά τους.

Διεπιστημονική Προσέγγιση: Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν διαφορετικά μαθησιακά αντικείμενα (Gardner, 2006) όπως Εικαστικά, Μουσική, Πληροφορική και Φυσική Αγωγή και η υλοποίησή τους προϋποθέτει τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, προωθώντας τη διαθεματικότητα μέσω εφαρμογής καλών πρακτικών, μέσω διάχυσης και συνεργατικότητας σύμφωνα με το «Ανοιχτό Σχολείο» (Μπαδικιάν, 2017).

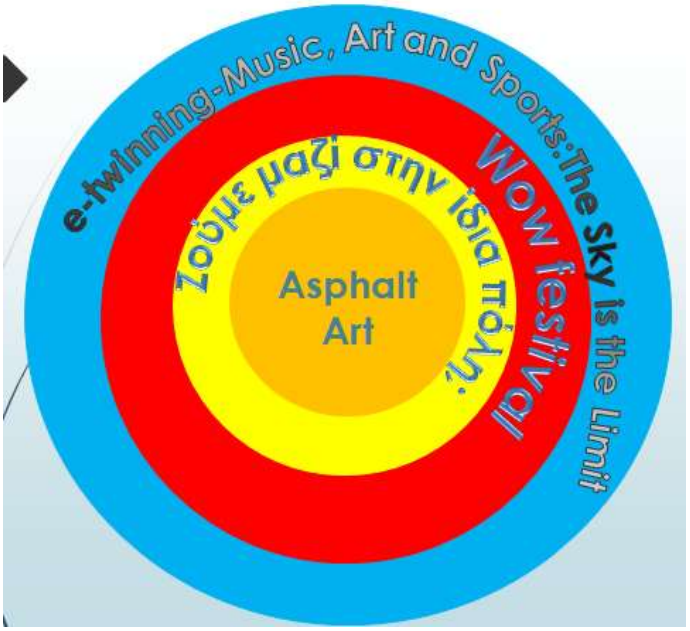
- **Χρήση Ψηφιακών Εργαλείων**: Η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων, όπως το Storyjumper, το Padlet, το Wordclouds, το Kahoot κ.ά. παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακών βιβλίων, κουίζ και συνεργατικών παρουσιάσεων, διευκολύνοντας τη συμμετοχή των μαθητών και την ανάδειξη των δημιουργιών τους.
- **Διαπολιτισμική Συνεργασία**: Στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning, πραγματοποιήθηκαν κοινές δραστηριότητες και ανταλλαγή πληροφοριών σε συνεργασία με σχολεία από την Τουρκία, την Ισπανία και άλλες περιοχές της Ελλάδας, δίνοντας στους μαθητές ευκαιρίες να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλοκατανόησης σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.
- **Κοινωνική Ευαισθητοποίηση και Ενεργός Πολιτειότητα**: Μέσω της συζήτησης, της κριτικής σκέψης και της καλλιτεχνικής έκφρασης, οι μαθητές προβληματίστηκαν και ευαισθητοποιήθηκαν πάνω σε κοινωνικά ζητήματα, όπως η αστεγία, η συναίνεση, η διαφορετικότητα και η αναπηρία, ενισχύοντας την αίσθηση κοινωνικής ευθύνης, αποδοχής της διαφορετικότητας και αλληλεγγύης (UNESCO, 2015).
- **Τελική Διάχυση και Αξιολόγηση**: Οι μαθητικές δημιουργίες καθώς και οι στόχοι και τα αποτελέσματα των δράσεων αναρτήθηκαν στο blog του 1ου Δ.Σ. Ηρακλείου Αττικής και είναι διαθέσιμες στο σύνδεσμο που ακολουθεί: Δράσεις 1ου Δ.Σ. Ηρακλείου Αττικής σχολ. έτος: 2024-2025, ενώ παρουσιάστηκαν και στο 1ο Επιστημονικό Συνέδριο με τίτλο «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση» που διοργάνωσε η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β’ Αθήνας και πραγματοποιήθηκε στο 2ο Δ.Σ. Ηρακλείου Αττικής στις 16-18 Ιουνίου 2025.

  Οι βασικοί στόχοι των δράσεων για τους μαθητές ήταν :
  - βιωματική μάθηση,
  - κοινωνική και συναισθηματική αγωγή,
  - ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευθύνης των μαθητών,
  - ενεργός πολιτειότητα,
  - ανάπτυξη ψηφιακών και εικαστικών δεξιοτήτων,
  - καλλιέργεια κριτικής σκέψης και ενίσχυση ομαδοσυνεργατικότητας.

  Ενώ οι βασικοί στόχοι για τη σχολική μονάδα ήταν:
  - παιδαγωγική της τέχνης,
  - προώθηση της ιδέας του Ανοιχτού Σχολείου και ανάγκη για εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας,
  - προώθηση της διαθεματικής προσέγγισης και σύνδεση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων για τη διενέργεια δράσεων-projects.

Υλοποίηση των Δράσεων

Οι δράσεις στις οποίες συμμετείχε το 1ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής ήταν τέσσερις, κατανεμημένες στα σχολικά έτη 2023–2024 και 2024–2025. Η υλοποίησή τους ακολούθησε μια εξελικτική πορεία: ξεκίνησαν από το άμεσο σχολικό περιβάλλον και σταδιακά επεκτάθηκαν στον χώρο της τοπικής κοινότητας, της ευρύτερης Αθήνας, της Ελλάδας και της Ευρώπης, ενισχύοντας τόσο την τοπική δράση όσο και τη διασχολική και διεθνή συνεργασία.



Εικόνα 1. Δράσεις

Σχολικό έτος 2023–2024

Δράση 1: Asphalt Art – Ζωγραφική στον Δρόμο

Η πρώτη δράση που υλοποιήθηκε ήταν το πρόγραμμα Asphalt Art – Ζωγραφική στον δρόμο, υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού των Εικαστικών. Συμμετείχαν οι Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του σχολείου. Εντός δύο ημερών οι μαθητές σχεδίασαν δύο εικαστικά έργα σε δημόσιους δρόμους της περιοχής. Η θεματική των έργων εστίασε στην οδική ασφάλεια, την επιβράδυνση της κυκλοφορίας και την ενίσχυση της προσβασιμότητας για τους πεζούς. Η εικαστική παρέμβαση αποτελεί έναν δημιουργικό και ταυτόχρονα κοινωνικά επεμβατικό τρόπο ευαισθητοποίησης του τοπικού πληθυσμού.

Εικόνα 2. Έργα Asphalt Art

Τα οφέλη της δράσης ήταν τόσο παιδαγωγικά όσο και κοινωνικά (Γαλανός, 2011). Αρχικά, αναβαθμίστηκε αισθητικά το περιβάλλον του σχολείου και της γειτονιάς. Ενισχύθηκε η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα και η ευαισθητοποίησή τους σε θέματα κυκλοφοριακής αγωγής. Οι μαθητές καλλιέργησαν την υπευθυνότητά τους, κατέγραψαν ελλείψεις, προβλήματα και πρότειναν λύσεις. Πρόκειται για έναν συμβολικό αποχαιρετισμό των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης, οι οποίοι άφησαν πίσω τους ένα έργο προς όφελος των επόμενων γενεών του σχολείου. Η δράση λειτούργησε ως μορφή εξωτερικής καλλιτεχνικής έκφρασης, αλλά και ως εργαλείο κοινωνικής παρέμβασης, με στόχο τη βελτίωση του δημόσιου χώρου και την ενίσχυση της συλλογικής ευθύνης (Ξανθάκου, 2012).

Σχολικό έτος 2024–2025

Δράση 2: «Ζούμε μαζί στην ίδια πόλη;» – Εικαστική και Ψηφιακή Παρέμβαση με θέμα την Αστεγία

Στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Ημέρας Αστεγίας (10 Οκτωβρίου), το 1ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής συμμετείχε στο 6ο Δεκαήμερο Καλλιτεχνικό Φεστιβάλ Ευαισθητοποίησης και Κοινωνικής Αφύπνισης, με τίτλο «Ζούμε μαζί στην ίδια πόλη», που διοργανώθηκε από την Ομάδα «Humanlinks» – Ανθρώπινοι Δεσμοί. Το φεστιβάλ πραγματοποιήθηκε στο Μπάγκειον Μέγαρον στο κέντρο της Αθήνας, φιλοξενώντας έργα παιδικής ζωγραφικής από σχολεία της Αττικής, καθώς και πλήθος παράλληλων δράσεων, ομιλίες, καλλιτεχνικά δρώμενα, performances και εκθέσεις γνωστών εικαστικών.

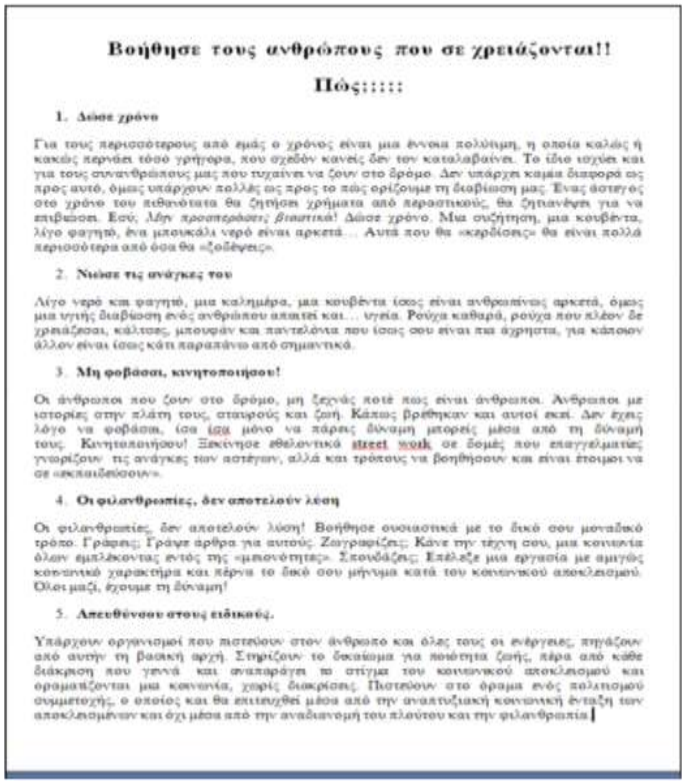
Εικόνα 3. Αφίσα φεστιβάλ

Η δράση προετοιμάστηκε μέσα από συστηματική παιδαγωγική επεξεργασία του θέματος της αστεγίας στο μάθημα των Εικαστικών (Gombrich, 2001). Αρχικά, πραγματοποιήθηκε προβολή μαθητικών βίντεο και βραβευμένων κόμικ /animation με θεματικές γύρω από την αστεγία και τη σύγχρονη πόλη, τους ανθρώπους και τα αίτια που οδηγούν στην αστεγία. Οι μαθητές ανέγνωσαν αποσπάσματα από τα έργα «Όλιβερ Τουίστ» και «Χωρίς οικογένεια» και προέκυψαν σημαντικοί προβληματισμοί για τις έννοιες της απώλειας, της επιμονής και της κοινωνικής ανισότητας. Έπειτα δημιουργήθηκαν ομάδες εργασίας για την ιστοαναζήτηση του φαινομένου σχετικά με τα αίτια και τα επίπεδα φτώχειας στη χώρα μας, έγινε συσχετισμός με τα επίπεδα φτώχειας άλλων χωρών, αναλύθηκαν έννοιες και ορολογίες και αναζητήθηκαν τρόποι αντιμετώπισης και μέτρα πρόληψης του φαινομένου. Το κεντρικό ερώτημα που αναδύθηκε ήταν: «Ζούμε όλοι μαζί στην ίδια πόλη;», οδηγώντας στην καλλιτεχνική τρισδιάστατη κατασκευή σπιτιού, του «Διάφανου Σπιτιού», μιας συμβολικής εικαστικής κατασκευής που «αγκαλιάζει» τις ανησυχίες και τις σκέψεις των παιδιών για τους «αόρατους» ανθρώπους του περιθωρίου (Noddings, 2013). Οι μαθητές των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων δημιούργησαν έργα ζωγραφικής, κολάζ και σκίτσα με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών των Εικαστικών και της Πληροφορικής. Τα έργα τους είχαν στόχο να ευαισθητοποιήσουν το κοινό μπροστά στο φαινόμενο της αστεγίας (Hantzopoulos & Bajaj, 2021). Η χρήση έντονων χρωμάτων και φωτεινών συμβόλων δηλώνει ελπίδα, αισιοδοξία και πίστη στη συμπερίληψη.

Εικόνα 4. Εικαστικά έργα των μαθητών μας

Η παρέμβαση περιλάμβανε όμως και ψηφιακές δημιουργίες στο μάθημα της Πληροφορικής (Μπούνια, Νικονάνου & Οικονόμου, 2008). Οι μαθητές χωρίστηκαν σε:

- Ομάδα ιστοεξερεύνησης: Ανέλυσαν το φαινόμενο της αστεγίας και μέσα από κριτική σκέψη πρότειναν εφικτά και άμεσα πραγματοποιήσιμα μέτρα για την αντιμετώπισή της. Τα μέτρα αυτά συντάχθηκαν σε ενημερωτικό έντυπο, το οποίο διανεμήθηκε στο κοινό του φεστιβάλ.



Βοήθησε τους ανθρώπους που σε χρειάζονται!!

Πώς:::::

1. **Δώσε χρόνο**

Για τους περισσότερους από εμάς ο χρόνος είναι μια έννοια πολύτιμη, η οποία καλώς ή κακώς περνάει τόσο γρήγορα, που σχεδόν κανείς δεν τον καταλαβαίνει. Το ίδιο ισχύει και για τους συνανθρώπους μας που τυχαίνει να ζουν στο δρόμο. Δεν υπάρχει καμία διαφορά ως προς αυτό, όμως υπάρχουν πολλές ως προς το πώς ορίζουμε τη διαβίωση μας. Ένας άστεγος στο χρόνο του πιθανότατα θα ζητήσει χρήματα από περαστικούς, θα ζητιανέψει για να επιβιώσει. Εσύ, *Μην προσπεράσεις βιαστικά!* Δώσε χρόνο. Μια συζήτηση, μια κουβέντα, λίγο φαγητό, ένα μπουκάλι νερό είναι αρκετά… Αυτά που θα «κερδίσεις» θα είναι πολλά περισσότερα από όσα θα «ξοδέψεις».

2. **Νιώσε τις ανάγκες του**

Λίγο νερό και φαγητό, μια καλημέρα, μια κουβέντα ίσως είναι ανθρωπίνως αρκετά, όμως μια υγιής διαβίωση ενός ανθρώπου απαιτεί και… υγεία. Ρούχα καθαρά, ρούχα που πλέον δε χρειάζεσαι, κάλτσες, μπουφάν και παντελόνια που ίσως σου είναι πια άχρηστα, για κάποιον άλλον είναι ίσως κάτι παραπάνω από σημαντικά.

3. **Μη φοβάσαι, κινητοποιήσου!**

Οι άνθρωποι που ζουν στο δρόμο, μη ξεχνάς ποτέ πως είναι άνθρωποι. Άνθρωποι με ιστορίες στην πλάτη τους, σταυρούς και ζωή. Κάπως βρέθηκαν και αυτοί εκεί. Δεν έχεις λόγο να φοβάσαι, ίσα ίσα μόνο να πάρεις δύναμη μπορείς μέσα από τη δύναμή τους. Κινητοποιήσου! Ξεκίνησε εθελοντικά street work σε δομές που επαγγελματίες γνωρίζουν τις ανάγκες των αστέγων, αλλά και τρόπους να βοηθήσουν και είναι έτοιμοι να σε «εκπαιδεύσουν».

4. **Οι φιλανθρωπίες, δεν αποτελούν λύση**

Οι φιλανθρωπίες, δεν αποτελούν λύση! Βοήθησε ουσιαστικά με το δικό σου μοναδικό τρόπο. Γράφεις; Γράψε άρθρα για αυτούς. Ζωγραφίζεις; Κάνε την τέχνη σου, μια κοινωνία όλων εμπλέκοντας εντός της «μειονότητες». Σπουδάζεις; Επέλεξε μια εργασία με αμιγώς κοινωνικό χαρακτήρα και πέρνα το δικό σου μήνυμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού. Όλοι μαζί, έχουμε τη δύναμη!

5. **Απευθύνσου στους ειδικούς.**

Υπάρχουν οργανισμοί που πιστεύουν στον άνθρωπο και όλες τους οι ενέργειες, πηγάζουν από αυτήν τη βασική αρχή. Στηρίζουν το δικαίωμα για ποιότητα ζωής, πέρα από κάθε διάκριση που γεννά και αναπαράγει το στίγμα του κοινωνικού αποκλεισμού και οραματίζονται μια κοινωνία, χωρίς διακρίσεις. Πιστεύουν στο όραμα ενός πολιτισμού συμμετοχής, ο οποίος και θα επιτυχθεί μέσα από την αναπτυξιακή κοινωνική ένταξη των αποκλεισμένων και όχι μέσα από την αναδιανομή του πλούτου και την φιλανθρωπία.

Εικόνα 5. *Ενημερωτικό έντυπο*

- Ομάδα ιδεοθύελλας: Δημιούργησαν συννεφόλεξα (word clouds) με έννοιες και συναισθήματα που προέκυψαν από τη συζήτηση για την αστεγία, αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία (Wordclouds.com).

Εικόνα 6. *Συννεφόλεξα μαθητών*

- Ομάδα ψηφιακής εικονογράφησης: Δημιούργησαν ψηφιακά έργα τέχνης βασισμένα στο ερώτημα «Ζούμε μαζί στην ίδια πόλη;», συνδυάζοντας παραδοσιακές και σύγχρονες μορφές έκφρασης.

Η συγκεκριμένη δράση συνέδεσε την τέχνη, την κοινωνική εκπαίδευση και την τεχνολογία, δίνοντας φωνή στους μαθητές και μετατρέποντάς τους σε φορείς κοινωνικής ευαισθητοποίησης, αλληλεγγύης και ενσυναίσθησης.

Δράση 3: WOW Festival – «Ας μιλήσουμε για τη Συναίνεση»

Η τρίτη δράση του σχολείου εντάσσεται στο πλαίσιο του πανελλαδικού μαθητικού προγράμματος WOW Festival (Women of the World), το οποίο διοργανώθηκε για τρίτη συνεχόμενη χρονιά στο Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος. Το φεστιβάλ εστιάζει στους ρόλους της γυναίκας στον 21ο αιώνα και προσεγγίζει κρίσιμα κοινωνικά ζητήματα, όπως τα δικαιώματα, η ισότητα, η έμφυλη βία και η συναίνεση, ενισχύοντας τη φωνή των νέων μέσα από

δημιουργικές δράσεις. Το φετινό θέμα της μαθητικής αγοράς ήταν: «Ας μιλήσουμε για τη συναίνεση».

Εικόνα 7. *Αφίσα φεστιβάλ*

Η δράση ξεκίνησε με την ερώτηση «Τι είναι συναίνεση;» που τέθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος. Ακολούθησε προβολή υλικού από τα εκπαιδευτικά σεμινάρια του φεστιβάλ, ενώ με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας (brainstorming) οι μαθητές κατέγραψαν τις σκέψεις τους, καταλήγοντας σε βασικούς θεματικούς άξονες:

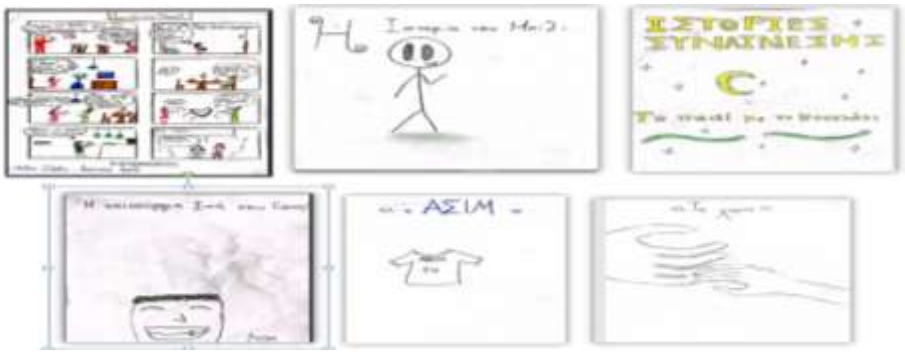
- σεβασμός στα όρια,
- δικαιώματα του παιδιού,
- αποδοχή,
- έμφυλα στερεότυπα,
- σχολικός εκφοβισμός και
- έμφυλη βία.

Μέσα από συζήτηση και βιωματικές δραστηριότητες, οι μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης επεξεργάστηκαν την έννοια της συναίνεσης ως στοιχείο ενσυναίσθησης, σεβασμού και συνεργασίας στις ανθρώπινες σχέσεις και εκφράστηκαν δημιουργικά με:

1. Ζωγραφικά έργα και χειροποίητα βιβλία στο πλαίσιο του μαθήματος των Εικαστικών. Οι μαθητές δημιούργησαν βιβλία και προσέγγισαν ποικίλες θεματικές: κριτική για την εμφάνιση (body shaming), κατηγορίες βίας, εκφοβισμός (bullying), περιθωριοποίηση ατόμων με αναπηρία, κοινωνικός αποκλεισμός, κακοποίηση, φιλοζωία, μετανάστευση, στερεότυπα. Αρχικά, παρουσιάστηκαν κινήματα ζωγραφικής και ομάδες καλλιτεχνών με μηνύματα για την κοινωνία, την πολιτική και την ανθρώπινη κατάσταση. Ακολούθησε συζήτηση και προβληματισμός μέσω ιδεοθύελλας, ανάλυση και ορισμός της έννοιας της συναίνεσης και δημιουργία ομάδων. Έπειτα, καταχωρήθηκαν έννοιες σε ένα βιβλίο που ονομάσαμε Βιβλίο Εννοιών και Λέξεων. Παρουσιάστηκαν αυτοσχέδια σκετς μέσα στην τάξη με δραματοποίηση και μέσα από συζήτηση οι μαθητές εξήγαγαν συμπεράσματα που βοήθησαν στις θεματικές των βιβλίων. Οι μαθητές επεξεργάστηκαν τα βιβλία ταυτόχρονα στο μάθημα των Εικαστικών και της Πληροφορικής με συνδιδασκαλία

των εκπαιδευτικών (Σοφός & Kron, 2010), διορθώθηκαν, ακολούθησε η βιβλιοδεσία και η προετοιμασία για την παρουσίασή τους.

Εικόνα 8α. *Εξώφυλλα χειροποίητων βιβλίων*



Εικόνα 8β. *Εξώφυλλα χειροποίητων βιβλίων*

2. Ψηφιακά βιβλία (e-books) στην πλατφόρμα StoryJumper με ιστορίες που πραγματεύονται την έννοια της συναίνεσης και της αλληλεγγύης:
   - Ιστορία 1 – StoryJumper Link 1
   - Ιστορία 2 – StoryJumper Link 2
3. Συννεφόλεξα (word clouds) με έννοιες-κλειδιά, όπως ενσυναίσθηση, αποδοχή, όρια, συνεργασία, σεβασμός.

Εικόνα 9. *Συννεφόλεξα*

Στις 7 Απριλίου 2025, σχολεία από όλη την Ελλάδα παρουσίασαν τα έργα τους είτε δια ζώσης είτε διαδικτυακά. Το 1ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής συμμετείχε διαδικτυακά, με τους μαθητές να αυτοπαρουσιάζονται, να αφηγούνται τις ιστορίες των χειροποίητων και ψηφιακών βιβλίων τους, να συμμετέχουν σε διάλογο για την έννοια της συναίνεσης, να ανταλλάσσουν ιδέες και συναισθήματα με μαθητές από άλλα σχολεία και να παίρνουν μέρος σε διαδραστικά κουίζ.

Η εμπειρία υπήρξε βαθιά βιωματική, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την καλλιτεχνική έκφραση και κυρίως την κοινωνική

ευαισθητοποίηση των μαθητών. Ενισχύθηκε η διαθεματική μάθηση, αφού η δράση είχε διεπιστημονικό χαρακτήρα, με τη συμμετοχή τόσο της εκπαιδευτικού των Εικαστικών όσο και της εκπαιδευτικού της Πληροφορικής (Bonk, 2009).

Δράση 4: Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα eTwinning με τίτλο «Music, Art and Sports: The Sky is the limit!»

Το σχολείο μας διεύρυνε τη δράση του πέρα από τα όρια της σχολικής μονάδας, ανοίγοντας διαύλους συνεργασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω του προγράμματος eTwinning. Στο πλαίσιο αυτό, ίδρυσε το έργο: «Music, Art and Sports: The Sky is the limit!», στο οποίο συνιδρυτής ήταν το σχολείο Arkas Bilim ve Sanat Merkezi (İzmir, Τουρκία). Στο έργο συμμετείχαν, επίσης, σχολεία από:

- Ισπανία: CEIP Principe de Asturias (Navacerrada, Μαδρίτη) και CEIP La Arboleda de Pioz (Pioz, Castilla La Mancha),
- Ελλάδα: 1ο Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης Αγρινίου και Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Περατάτων Κεφαλονιάς.

Με το πρόγραμμα eTwinning αναπτύχθηκε η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη των μαθητών και βελτιώθηκαν οι ψηφιακές τους δεξιότητες (Freire, 1970). Καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση για θέματα αναπηρίας, συμπερίληψης και αποδοχής της διαφορετικότητας και ενισχύθηκε η συνεργασία μεταξύ σχολείων, ώστε οι μαθητές να διευρύνουν τους ορίζοντές τους πέρα από τα τοπικά και εθνικά όρια, νιώθοντας ενεργοί πολίτες του κόσμου (Greene, 1995/2000).

Η πρώτη δράση του προγράμματος περιελάμβανε την γνωριμία των μαθητών, που πραγματοποιήθηκε μέσω της πλατφόρμας Padlet, όπου κάθε σχολείο παρουσίασε τον εαυτό του και αντάλλαξε μηνύματα γνωριμίας με τους εταίρους: Padlet γνωριμίας. Παράλληλα, υλοποιήθηκε και παραδοσιακή αλληλογραφία, μέσω ανταλλαγής επιστολών με το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Περατάτων Κεφαλονιάς. Μέσα από αυτήν την επικοινωνία, ψηφιακή και ταχυδρομική, οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι, παρά τις γεωγραφικές αποστάσεις και τις διαφορετικές καθημερινότητες, μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα και βιώματα, υπερβαίνοντας πολιτισμικά στερεότυπα.

Εικόνα 10. *Γνωριμία μαθητών*

Σε επόμενο στάδιο, όλα τα σχολεία δημιούργησαν προτάσεις για το λογότυπο του έργου και στη συνέχεια, όλοι οι μαθητές συμμετείχαν σε ηλεκτρονική ψηφοφορία, επιλέγοντας το επίσημο λογότυπο που θα εκπροσωπούσε το έργο μας.

Εικόνα 11. *Επιλογή λογότυπου*

Τον πρώτο μήνα του προγράμματος, οι μαθητές από κάθε συμμετέχουσα χώρα επέλεξαν έναν καλλιτέχνη με αναπηρίες ή με δυσκολίες ζωής, με σκοπό να μελετήσουν τη βιογραφία και το έργο του και να εμπνευστούν για δικές τους δημιουργίες. Οι μαθητές του σχολείου μας επέλεξαν τη Frida Kahlo, την οποία αποτύπωσαν σε ζωγραφικά πορτρέτα και κόμικ, στο πλαίσιο του μαθήματος των Εικαστικών. Τα έργα των μαθητών και οι βιογραφίες των καλλιτεχνών συγκεντρώθηκαν και παρουσιάστηκαν σε ένα συνεργατικό ψηφιακό βιβλίο, δημιουργημένο στην πλατφόρμα Storyjumper: Storyjumper Online Book. Παράλληλα, κάθε χώρα δημιούργησε ψηφιακά κουίζ σχετικά με τον καλλιτέχνη που επέλεξε, τα οποία απαντήθηκαν από μαθητές των άλλων χωρών, προάγοντας έτσι τη διαδραστική μάθηση και τη συνεργασία.

Εικόνα 12. *Προσωπικότητες τέχνης*

Τον δεύτερο μήνα, οι μαθητές εστίασαν σε μουσικούς με αναπηρίες ή δυσκολίες. Το σχολείο μας επέλεξε τον Λούντβιχ βαν Μπετόβεν (Green, 2008) που συνέθεσε κορυφαία μουσικά έργα παρά την πλήρη απώλεια της ακοής του. Στο μάθημα των Εικαστικών, οι μαθητές ζωγράφισαν ακούγοντας μουσική του Μπετόβεν, ενώ στο μάθημα της Μουσικής γνώρισαν τη ζωή και το έργο του, δημιουργώντας μία χρονογραμμή με τις σημαντικές στιγμές της πορείας του.

Εικόνα 13. *Προσωπικότητες μουσικής*

Τον τρίτο και τελευταίο μήνα του έργου, η εστίαση στράφηκε σε αθλητές παραολυμπιονίκες. Σε συνεργασία με τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής και την εκπαιδευτικό των Εικαστικών, οι μαθητές ενημερώθηκαν για τους Ολυμπιακούς και Παραολυμπιακούς Αγώνες και εξοικειώθηκαν με τα αθλήματα των Παραολυμπιακών Αγώνων. Πραγματοποιήθηκε δράση στον αύλειο χώρο του σχολείου, όπου οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε παραολυμπιακά αθλήματα, όπως αγώνες δρόμου και βόλεϊ (Horn & Smith, 2022).

Εικόνα 14. *Παραολυμπιακά αθλήματα στο σχολείο*

Όλες οι παραπάνω δράσεις και τα έργα των συμμετεχόντων σχολείων περιλαμβάνονται σε μία διαδραστική εικόνα με ενεργούς συνδέσμους, που δημιουργήθηκε ως τελικό προϊόν του έργου: Interactive Image - The Sky is the Limit

Εικόνα 15. *Τελικό προϊόν*

Ιδιαίτερη στιγμή αποτέλεσε η δημιουργία του τραγουδιού «The Sky is the Limit!» από το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Περατάτων Κεφαλονιάς. Το τραγούδι, που εκφράζει μηνύματα διαφορετικότητας, συμπερίληψης και ενσυναίσθησης, ενθουσίασε τους μαθητές όλων των συμμετεχόντων χωρών και αποτελεί ύμνο του έργου (Elliott, 1995). Μέσα από τους στίχους του, τονίζεται ότι με την αγάπη και την αποδοχή, μπορεί κανείς να φτάσει ψηλά και να πραγματοποιήσει τα όνειρά του. Δείτε το τραγούδι εδώ

Αντίκτυπος και Συμπεράσματα

Η εφαρμογή των δράσεων που παρουσιάζονται στην παρούσα εισήγηση ανέδειξε τη σημασία της τέχνης ως πολλαπλασιαστή κοινωνικών μηνυμάτων και παιδαγωγικών στόχων μέσα στη σχολική κοινότητα, όσο και της συνεργασίας στην εκπαίδευση.

Η συνδυαστική χρήση βιωματικών δράσεων, διαθεματικών προσεγγίσεων και ψηφιακών εργαλείων ενίσχυσε τις συναισθηματικοκοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, καθιστώντας την εκπαίδευση πιο βιωματική και ανθρωποκεντρική (Mezirow & Associates, 2000). Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν, καθώς ενισχύθηκε το αίσθημα υπερηφάνειας και συμμετοχής σε μια μαθητική κοινότητα με κοινά ιδανικά.

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι η ενσυναίσθηση και η ενεργός πολιτειότητα μπορούν να καλλιεργηθούν αποτελεσματικά μέσω της Τέχνης και της Συμπερίληψης, δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ μαθητών διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών υποβάθρων. Επιπλέον, η διασχολική και διεθνής συνεργασία μέσω του προγράμματος eTwinning δημιούργησε ευκαιρίες για διαπολιτισμικό διάλογο, καλλιέργησε την ενεργό πολιτειότητα και ενίσχυσε την αντίληψη των μαθητών ως παγκόσμιων πολιτών με κοινές αξίες και υπευθυνότητα. Οι συζητήσεις και οι δημιουργίες γύρω από το θέμα της αστεγίας, της συναίνεσης, των αναπηριών και των παραολυμπιακών αθλημάτων ενδυνάμωσαν την κριτική σκέψη, την κοινωνική συνείδηση, την πρόθεση για ενεργό κοινωνική δράση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Τα θέματα που προσεγγίστηκαν ήταν πολλαπλά και η χρήση ψηφιακών εργαλείων, όπως το Storyjumper, το Padlet και τα ψηφιακά κουίζ, ενίσχυσε τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών και ενθάρρυνε την καινοτόμο δημιουργικότητα και κριτική αντίληψη. Τα χειροποίητα βιβλία, τα κόμικς, οι τρισδιάστατες κατασκευές, τα ζωγραφικά έργα, οι ψηφιακές παρουσιάσεις και οι συμμετοχές σε ποικίλες δράσεις και φεστιβάλ, με σκοπό την προβολή και εξωτερίκευση του σχολείου, επέτρεψαν στους μαθητές να εκφραστούν πολυδιάστατα και να συμμετέχουν ενεργά (Κόκκος, 2005).

Οι δράσεις αυτές αποτελούν παράδειγμα επιτυχημένων πρακτικών που μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπο και να εμπνεύσουν εκπαιδευτικούς και σχολεία να υιοθετήσουν αντίστοιχες δράσεις, προωθώντας ένα σχολείο ανοιχτό, δημοκρατικό και με επίκεντρο τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bonk, C. J. (2009). *The world is open: How Web technology is revolutionizing education.* Jossey-Bass.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, *3*(2), 71–100. https://doi.org/10.1177/1534582304267187

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education.* Oxford University Press.

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

Gardner, H. (2006). Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice. Ingram Publisher Services US.

Gombrich, E. H. (2001). *Το χρονικό της τέχνης* (Λ. Κάσδαγλη Μετάφρ.). Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Routledge.

Greene M. (1995/2000). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change.* Jossey-Bass.

Hantzopoulos, M., & Bajaj, M. (2021). *Educating for peace and human rights: An introduction*. Bloomsbury Academic.

Horn, T. S., & Smith, A. L. (Επιμ.). (2022). *Ψυχολογία της άσκησης και του αθλητισμού* (M. Βρεττού, Μετάφρ.). Εκδόσεις Παπαζήσης.

Mezirow, J. & Associates (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO Publishing.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (2022). *Ψυχολογία του αθλητισμού και της άσκησης: Θεμελιώδεις αρχές* (M. M. Ψυχουντάκη & N. A. Σταύρου, Επιμ.). Π.Χ. Πασχαλίδης.

Γαλανός, Γ. (2011). *Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση*. Έκδοση: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Ελεύθερη διάθεση. https://www.openbook.gr/axiopoiisi-twn-texnwn-stin-ekpaideysi/

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο.

Μπαδικιάν, Σ. (2017). *Συνεργατικά σχολεία με την παιδαγωγική Freinet: Διαδικασίες Εφαρμογής.* Εκδόσεις Σκασιαρχείο. https://bit.ly/4lCCreF

Μπούνια, Α., Νικονάνου, Ν., & Οικονόμου, Μ. (Επιμ.). (2008). *Η τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς: Διαχείριση, εκπαίδευση, επικοινωνία* [Συλλογικό έργο]. Καλειδοσκόπιο.

Ξανθάκου, Γ. (2012). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία.* Εκδόσεις Διάδραση.

Σοφός, Α., & Kron, F. (2010). *Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση μέσων: Από τα προσωπικά και πρωτογενή στα τεταρτογενή και ψηφιακά μέσα*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γεμιστού, Θ., Μαστορίδου, Α., Μήτσου, Β., Ρεζίτη, Α. (2025). Καλλιεργώντας την Ενσυναίσθηση και την Ενεργό Πολιτειότητα μέσω της Τέχνης και της Συμπερίληψης. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση,* 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Γκότση Ε. (2025). Συναισθηματικές Διαταραχές και Προβλήματα Συμπεριφοράς σε Παιδιά και Εφήβους με Μαθησιακές Δυσκολίες

Συναισθηματικές Διαταραχές και Προβλήματα Συμπεριφοράς σε Παιδιά και Εφήβους με Μαθησιακές Δυσκολίες

Γκότση Ελένη
Msc Ειδικής Αγωγής, ΕΚΠΑ,
ΠΕ70, 14ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής, elegkotsi@sch.gr

Περίληψη
Τα παιδιά και οι έφηβοι που έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες, εμφανίζουν συχνά συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς, γεγονός που καθιστά την αντιμετώπιση του προβλήματος ακόμα πιο δύσκολη. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση, μέσω του εργαλείου Achenbach, του βαθμού εμφάνισης συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές που έχουν διαγνωστεί με Μαθησιακές Δυσκολίες. Συγκεκριμένα, το εργαλείο αυτό απευθύνεται σε εφήβους ηλικίας 11-18 χρονών και μετράει οκτώ σύνδρομα: άγχος, κατάθλιψη, απόσυρση, σωματικά ενοχλήματα, κοινωνικά προβλήματα, προβλήματα σκέψης και προσοχής, επιθετική και παραβατική συμπεριφορά. Το δείγμα αποτελείται από 96 μαθητές που συλλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Η έρευνα αποκάλυψε ότι το δείγμα εμφάνισε υψηλότερα ποσοστά στην απόσυρση-κατάθλιψη, στα σωματικά ενοχλήματα, τα προβλήματα προσοχής και σκέψης και τα κοινωνικά προβλήματα. Αντίθετα, μικρότερα ποσοστά συγκέντρωσαν το άγχος, η επιθετικότητα και η παραβατικότητα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι χρειάζεται περαιτέρω έρευνα και πιο εξειδικευμένη πάνω στα δευτερογενή αυτά προβλήματα των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Λέξεις-κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα συμπεριφοράς, παιδιά, έφηβοι.

Εισαγωγή

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες», αν και σχετίζεται με συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, τις «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες», χρησιμοποιείται στην πράξη πολυσυλλεκτικά και με μεγάλη ευκολία (Παντελιάδου, 2011). Σύμφωνα με την Πολυχρόνη (2011), με βάση τον παραπάνω ορισμό, επιχειρείται κάποια διάκριση μεταξύ Γενικών και Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» αναφέρεται στην περίπτωση που ένα παιδί δυσκολεύεται να μάθει, παρόλο που δεν παρουσιάζει κάποια αισθητηριακή ανεπάρκεια, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές ή σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν πρωτογενές πρόβλημα, αφού η φύση του προβλήματος είναι ενδογενής. Ακόμα και σε επαρκείς συνθήκες διδασκαλίας το παιδί δεν μπορεί να ανταπεξέλθει μαθησιακά. Αντίθετα, οι «Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες» αναφέρονται στις περιπτώσεις εκείνες που τα παιδιά δεν μαθαίνουν, όταν οι συνθήκες μάθησης είναι αντίξοες. Έτσι, οι «Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες» είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των χαρακτηριστικών των ατόμων και του περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης που θα υποστηρίξει τα άτομα αυτά (Πολυχρόνη, 2011).

Τα τελευταία χρόνια έχει καθιερωθεί από την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, σύμφωνα με την τελευταία έκδοση του εργαλείου ταξινόμησης διαταραχών (DSM-5), ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» ("Specific Learning Disorder") και περιλαμβάνει ελλείμματα στις μαθησιακές ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στην γραπτή έκφραση. Παρόλο που η συννοσηρότητα στις μαθησιακές δυσκολίες υποτίθεται ότι έχει υψηλά ποσοστά, είναι σημαντικό να παρατηρηθεί ότι μπορεί να παρουσιάζονται ελλείμματα σε συγκεκριμένους μαθησιακούς τομείς και μεμονωμένα, δηλαδή να παρουσιαστούν μεταξύ διαφορετικών αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση (δυσλεξία) και στην κατανόηση ή ελλείμματα στην φωνολογική ενημερότητα. Αυτά τα συγκεκριμένα ελλείμματα χαρακτηρίζονται από διαφορετικές γνωστικές αιτίες και απαιτούν διαφορετική παρέμβαση. Έτσι η πέμπτη έκδοση του εργαλείου ταξινόμησης διαταραχών (DSM–5) ακολουθεί μία διαφορετική προσέγγιση στις μαθησιακές δυσκολίες αυξάνοντας την ακρίβεια της διάγνωσης. Στην γενική διάγνωση «Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία» παρέχει επιπρόσθετες πληροφορίες για τις περιοχές που έχουν επηρεαστεί. Τρεις τύποι Μαθησιακών Δυσκολιών μπορούν να αποτυπωθούν: ελλείμματα στην ανάγνωση, ελλείμματα στον γραπτό λόγο και ελλείμματα στα Μαθηματικά, τα οποία μπορούν να προσδιοριστούν με περισσότερες λεπτομέρειες, όπως για παράδειγμα στον τομέα της ανάγνωσης: ελλείμματα στην ακρίβεια, την ευχέρεια και την κατανόηση (Moll, Kunze, Neuhoff, Bruder & Schülte – Korne, 2014).

Μαθησιακές Δυσκολίες και Συναισθηματικές Διαταραχές

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγάλη πιθανότητα να εμφανίσουν συναισθηματικές διαταραχές. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με δευτερογενή προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες, ενώ σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012), τα πιο συνηθισμένα συναισθηματικά προβλήματα που παρουσιάζουν είναι το άγχος, η κατάθλιψη, η απόσυρση και η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη.. Η ταυτότητά τους δομείται γύρω από αισθήματα αδυναμίας, ανεπάρκειας και ανικανότητας, με αποτέλεσμα το σχηματισμό αρνητικής εικόνας για τον εαυτό τους (Ζακοπούλου, Ζωσιμίδου, Γεωργίου & Μυλωνά, 2013).

Άγχος και Μαθησιακές Δυσκολίες

Το άγχος είναι μία δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση αναταραχής και φόβου, η οποία προκαλεί στο άτομο ψυχική δυσφορία, διέγερση και ανησυχία (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011).

Παρόλο που οι αγχώδεις διαταραχές εμφανίζονται στο γενικό πληθυσμό των παιδιών σχολικής ηλικίας σε ποσοστό μεταξύ 10 -21%, οι νέοι με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, με αποτέλεσμα 30- 40% αυτών να εγκαταλείπουν το σχολείο κάθε χρόνο (Thaler, Kazemi & Wood, 2010). Οι μαθητές με σημαντικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πιο πιθανό να παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα άγχους και στρες, αφού βιώνουν τέτοια συμπτώματα ως απάντηση στις επαναλαμβανόμενες αποτυχίες τους μέσα στην τάξη. Ειδικότερα, οι Μαθησιακές Δυσκολίες συνδέονται με το κοινωνικό άγχος, το οποίο χαρακτηρίζεται από κοινωνική απομόνωση και κοινωνική ανικανότητα (Mammarella, Ghisi, Bomba, Bottesi, Caviola, Broggi & Nacinovich, 2016).

Κατάθλιψη και Μαθησιακές Δυσκολίες

Η κατάθλιψη θεωρείται ως μία από τις πιο αθεράπευτες συναισθηματικές διαταραχές και μάλιστα στους νέους και επέρχεται όταν υπάρχει έντονο άγχος και έντονη θλίψη που καταλήγει πολλές φορές σε κατάθλιψη (Πολυχρονοπούλου, 2012). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μία συγκεκριμένη ομάδα μαθητών που έχει συσχετιστεί με την αυξημένη εμφάνιση συμπτωμάτων κατάθλιψης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με Αναγνωστικές Δυσκολίες (Mammarella et al., 2016) βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο για εκφοβισμό, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα, άγχος, απόρριψη από τους συνομηλίκους τους και μία αίσθηση μοναξιάς που οδηγεί πολλές φορές σε κατάθλιψη. (Gallegos, Langley & Villegas, 2012).

Απόσυρση - Κοινωνικές σχέσεις και Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι νέοι με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν συνήθως ελλείμματα στον κοινωνικό τομέα, τα οποία έχουν αρνητική επίδραση στην ακαδημαϊκή τους επίδοση και ξεκινάνε από την παιδική ηλικία και συνεχίζουν και στην εφηβεία. Η επίδραση αυτή μπορεί να οδηγήσει το παιδί στην εγκατάλειψη του σχολείου και κατά συνέπεια στην παραβατικότητα και ίσως και σε εγκληματική συμπεριφορά αργότερα. Μπορεί να απομονωθούν όμως και να φτάσουν στην κατάθλιψη (Smith, 2016). Τα παιδιά και οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αναφέρει ότι βιώνουν συχνά το αίσθημα της μοναξιάς.

Οι έφηβοι με Δυσλεξία είναι λιγότερο δημοφιλείς, έχουν λιγότερους φίλους και απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους. Συναντούν δυσκολίες στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, απορρίπτονται λόγω της απροσάρμοστης για την ηλικία τους συμπεριφοράς και γι' αυτό εμπλέκονται με άλλα απορριπτόμενα ή ακόμα και παραβατικά άτομα.

Αυτοεκτίμηση και Μαθησιακές Δυσκολίες

Σύμφωνα με την Harter (1993), η αυτοεκτίμηση θεωρείται σημαντικός δείκτης της ψυχικής υγείας. Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά, δηλαδή την σφαιρική άποψη που έχει ένα άτομο για την αξία του ως άτομο και εκφράζει το βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται ή αποδοκιμάζει τον εαυτό του.

Τα παιδιά και οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλή αυτοαντίληψη. (Πατηνιώτη & Πολυχρονοπούλου, 2014). Σημαντικό ρόλο στην αυτοεκτίμηση του παιδιού με Δυσλεξία διαδραματίζει η κατανόηση και η υποστήριξη που λαμβάνει από τους συνομηλίκους του, τους δασκάλους του και κυρίως τους γονείς του. Η αυτοεικόνα του μαθητή δεν συνδέεται μόνο με την κατανόηση και την αποδοχή της δυσκολίας από τον ίδιο, αλλά βελτιώνεται και με την υποστήριξη της οικογένειας και τις φιλικές σχέσεις που αποκτά. (Terras, Thompson & Minnis, 2009).

Προβλήματα Συμπεριφοράς και Μαθησιακές Δυσκολίες

Δεν υπάρχει ακόμη ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τα προβλήματα συμπεριφοράς, γιατί δεν υπάρχουν αξιόπιστα και έγκυρα κριτήρια για τη μέτρηση της προσωπικότητας και των στοιχείων που συνεπάγονται τα προβλήματα της συμπεριφοράς. Η σοβαρότητα όμως των συμπτωμάτων εξαρτάται από τους εξής παράγοντες: α) τη συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς, β) την εμφάνιση ταυτόχρονα και άλλων συμπτωμάτων, γ)τη διάρκεια εμφάνισης των συμπτωμάτων, δ) την ένταση με την οποία εκδηλώνεται η συμπεριφορά, ε) την πιθανότητα να έλθει το παιδί αντιμέτωπο με το νόμο και στ) τη αδυναμία του παιδιού να

αποφύγει την προβληματική συμπεριφορά, χωρίς ειδική βοήθεια (Πολυχρονοπούλου, 2012; Χρηστάκης, 2001).

Η υπερκινητικότητα καθώς και άλλα εξωτερικευμένα προβλήματα, όπως είναι οι διαταραχές διαγωγής και η επιθετικότητα έχουν διαγνωσθεί συχνά σε παιδιά και εφήβους με Μαθησιακές Δυσκολίες (Ζακοπούλου και συν., 2013). Σύμφωνα με το σύστημα ταξινόμησης ICD-10 του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας στα βασικά χαρακτηριστικά των διαταραχών διαγωγής ανήκουν η επαναλαμβανόμενη και επίμονη δυσκοινωνική, επιθετική ή προκλητική διαγωγή και βασικές μορφές της είναι, ειδικά στην εφηβεία, η επιθετικότητα και η παραβατικότητα. Μάλιστα είναι δύσκολο να προβλεφθούν και να θεραπευτούν, ιδίως όταν συνδέονται με συναισθηματικές διαταραχές όπως άγχος, κατάθλιψη, απόσυρση αλλά και με την παραβατικότητα (Conrad, 2013).

Η σχολική επίδοση είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συσχετίζεται με την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν με προβλήματα συμπεριφοράς (διαταραχές διαγωγής) σε ποσοστό 40% - 50% των περιπτώσεων (Eissa, 2010).

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί ο βαθμός εμφάνισης των προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικών διαταραχών – όπως καταγράφεται από το εργαλείο Achenbach – σε μαθητές και μαθήτριες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως αυτός προκύπτει μέσα από τις απαντήσεις των ίδιων των μαθητών. Συγκεκριμένα διερευνάται, μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, ο βαθμός εμφάνισης των συναισθηματικών διαταραχών και των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι ίδιοι ως προς τα εξής σύνδρομα:

1. Άγχος – κατάθλιψη,
2. Απόσυρση - κατάθλιψη,
3. Σωματικά ενοχλήματα,
4. Κοινωνικά προβλήματα,
5. Προβλήματα σκέψης,
6. Προβλήματα προσοχής,
7. Παράβαση κανόνων,
8. Επιθετική συμπεριφορά, και
9. Άλλα προβλήματα.

Δείγμα Έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 96 μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι μας έδωσαν απαντήσεις για τον εαυτό τους. Από τους συμμετέχοντες το 66, 7% (64 άτομα) ήταν αγόρια και το 33, 3% (32 άτομα) ήταν κορίτσια.

Σε σχέση με τη σύνθεση του δείγματος ως προς την ηλικία (**Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.**) από τα 96 άτομα η πλειοψηφία σε ποσοστό 30, 2% ήταν ηλικίας 12 ετών, ποσοστό 19, 8% ήταν ηλικίας 13 ετών, ποσοστό 14, 6% ήταν ηλικίας 11 ετών και σε μικρότερα ποσοστά οι υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.

Σε σχέση με τη σύνθεση του δείγματος ως προς την εθνικότητα μαθητή φάνηκε ότι από τα 96 άτομα η πλειοψηφία σε ποσοστό 81, 3% ήταν Έλληνες μαθητές και μαθήτριες και ποσοστό 18, 8% ήταν άλλης εθνικότητας.

Σε σχέση με τη σύνθεση του δείγματος ως προς το επάγγελμα του πατέρα, φάνηκε ότι από τα 96 άτομα απαντάνε στην πλειοψηφία τους σε ποσοστό 20, 8% ότι ο πατέρας των παιδιών ανήκει στην κατηγορία «Έμποροι, βιοτέχνες, μικροεπιχειρηματίες, πωλητές». Ακολουθούν σε ποσοστό 14,6% οι κατηγορίες επαγγελμάτων «Τεχνίτες και ειδικευμένοι εργάτες» και σε ποσοστό 15,6% οι «ανειδίκευτοι εργάτες», ενώ οι υπόλοιπες κατηγορίες επαγγέλματος του πατέρα αντιπροσωπεύονται με μικρότερα ποσοστά. Ως προς το επάγγελμα της μητέρας, φάνηκε ότι σε ποσοστό 22,9% η μητέρα των παιδιών ανήκει στην κατηγορία επαγγελμάτων «Παροχή υπηρεσιών». Ακολουθεί σε μικρότερο ποσοστό 18,8% η κατηγορία επαγγελμάτων «οικιακά», ενώ οι υπόλοιπες κατηγορίες επαγγέλματος της μητέρας αντιπροσωπεύονται με μικρότερα ποσοστά.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί με το εργαλείο Achenbach για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συναισθηματικές διαταραχές που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες ή Δυσλεξία (Dahle & Knivsberg, 2014 ; Undheim, Wichstrom & Sund, 2011) έχει αποδειχθεί ότι οι νέοι αυτοί εμφανίζουν υψηλά ποσοστά εμφάνισης δευτερογενών προβλημάτων, που τους επηρεάζουν σημαντικά στην σχολική τους επίδοση.

Συγκεκριμένα, ως προς το σύνδρομο «άγχος –κατάθλιψη», από τις έρευνες φαίνεται ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν καταγράψει αυξημένα ποσοστά σε καταστάσεις και στάδια άγχους (Fischer, Allen & Kose, 1996). Επίσης, όσον αφορά τα συμπτώματα κατάθλιψης, αυτά είναι αρκετά έντονα σε αυτή την ομάδα που μελετάται. Συγκεκριμένα, οι έρευνες (Mammarella et al., 2016 ; Nelson & Harwood, 2011) επισημαίνουν ότι υπάρχει συσχέτιση της κατάθλιψης με τις αναγνωστικές δυσκολίες αλλά και με τα Μαθηματικά. Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει ότι από τα 96 άτομα του δείγματος τα 36 (37, 5%) βρίσκονται σε "κλινικά οριακό" επίπεδο ως προς την εμφάνιση του συνδρόμου αυτού, γεγονός που δημιουργεί μία ανησυχία, ενώ τα 58 (60, 4%) βρίσκονται σε φυσιολογικά επίπεδα. Μάλιστα από αυτά τα 36 που εντοπίζονται στο κλινικά οριακό επίπεδο, τα περισσότερα ανήκουν στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Ίσως γιατί μπαίνουν στην εφηβεία και δυσκολεύονται να διαχειριστούν το άγχος τους κυρίως σε σχέση με την επίδοσή τους στα μαθήματα. Σίγουρα αυτά τα άτομα χρειάζονται σωστή παρέμβαση και περισσότερη καθοδήγηση.

Όσον αφορά το δεύτερο σύνδρομο που μετρά το εργαλείο αυτό, δηλαδή την «απόσυρση-κατάθλιψη», η παρούσα έρευνα εντόπισε ότι από τα παιδιά και τους εφήβους που συμμετείχαν, τα 23 άτομα (24%) βρίσκονται σε "κλινικό" επίπεδο και τα 58 (60, 4%) σε "κλινικά οριακό" επίπεδο. Το αξιοσημείωτο είναι ότι τα περισσότερα παιδιά που κατατάσσονται στο "κλινικό" επίπεδο είναι παιδιά Δημοτικού με Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ οι έφηβοι που φοιτούν στο Λύκειο ταξινομούνται περισσότερο από τις απαντήσεις τους στο "κλινικά οριακό" επίπεδο. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διεθνές επίπεδο(Undheim, Wichstrom & Sund, 2011 ; Al-Yagon & Margalit, 2006). Από τη βιβλιογραφική αναδίφηση παρατηρείται ότι τα δυσλεξικά άτομα είναι πολύ πιθανόν να αναπτύξουν προβλήματα συμπεριφοράς και ακοινώνητη/αποτραβηγμένη συμπεριφορά εξαιτίας της χαμηλής αυτοεκτίμησης και απογοήτευσης (Karande, Satam, Kulkarni et al., 2007).

Μετρήθηκε, επίσης, και ο βαθμός εμφάνισης σωματικών ενοχλημάτων στα παιδιά και στους εφήβους με Μαθησιακές Δυσκολίες. Από τα 96 τα 39 άτομα κατατάσσονται στην "κλινική" κατηγορία του εργαλείου, 15 στην "κλινικά οριακή" και 44 λειτουργούν σε φυσιολογικό επίπεδο ως προς την εμφάνιση αυτού του συμπτώματος. Συγκεκριμένα, από τους πίνακες εντοπίστηκε ότι στην πρώτη κατηγορία ανήκουν περισσότερο μαθητές Λυκείου, ενώ στη δεύτερη ("κλινικά οριακή") ανήκουν μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου. Γενικά, όταν παρατηρείται αύξηση του άγχους και της κατάθλιψης, μπορεί να εμφανίζονται και σωματικά ενοχλήματα (π.χ. πόνοι στην κοιλιά, πονοκέφαλοι).

Στην ίδια περίπου κατηγορία ανήκουν και τα κοινωνικά προβλήματα. Κατά τη μέτρησή τους φάνηκε ότι από τα 96 άτομα του δείγματος τα 52 (54, 2%) ανήκουν στο φυσιολογικό επίπεδο, τα 40 στο "κλινικά οριακό"(41, 7%) και τα 4 στο "κλινικό" επίπεδο. Αυτά τα αποτελέσματα έρχονται σε μερική συμφωνία με τις άλλες έρευνες που καταθέσαμε πιο πάνω (Al-Yagon & Margalit, 2014).

Το πέμπτο και το έκτο ερώτημα της έρευνας αυτής αφορούσε την αξιολόγηση των προβλημάτων προσοχής και σκέψης αντίστοιχα στα παιδιά που αποτελούσαν το δείγμα. Έχει γίνει σε πολλές έρευνες συσχέτιση των Μαθησιακών Δυσκολιών και των προβλημάτων προσοχής και κυρίως με την Διάσπαση Προσοχής – Παρορμητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Σύμφωνα και με δύο έρευνες τα άτομα με μαθησιακά προβλήματα παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα προσοχής και σκέψης (Dahle & Knivsberg, 2014 ; Ponde, Cruz-Freire & Silveira, 2011). Τα προβλήματα προσοχής επηρεάζουν τα προβλήματα σκέψης, αφού διασπάται η προσοχή των μαθητών με Δυσλεξία και δεν μπορούν να συγκεντρωθούν και να οργανώσουν τη σκέψη τους. Στην παρούσα έρευνα τα άτομα που αποτελούσαν το δείγμα, έδειξαν αυξημένα ποσοστά στα προβλήματα σκέψης και προσοχής. Στα «προβλήματα σκέψης» στην "κλινική" κατηγορία βρέθηκαν 9 άτομα (9, 4%), στην "κλινικά οριακή" 52(54, 2%) και στη φυσιολογική 35 (36, 5%). Όσον αφορά τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε ότι το "κλινικά οριακό" επίπεδο συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό (Δημοτικό 55, 8% - Γυμνάσιο 50% - Λύκειο 58, 8%).

Στα ίδια επίπεδα κυμαίνονται και τα ποσοστά που συγκεντρώθηκαν στην κατηγορία «προβλήματα προσοχής». Η "κλινικά οριακή" κατηγορία του εργαλείου συγκέντρωσε ποσοστό 60, 4%, η "κλινική" 12, 5% και η φυσιολογική κατηγορία 27, 1%. Ως προς τις βαθμίδες εκπαίδευσης, το κλινικά οριακό επίπεδο του εργαλείου συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό και στις τρεις, με τα παιδιά του δείγματος που φοιτούν στο Λύκειο να εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα προσοχής (76, 5%), το Γυμνάσιο 69, 4% και το Δημοτικό αντιπροσωπεύει το 46, 5%. Γενικά, παρατηρείται συμφωνία ως προς αυτά τα προβλήματα με τις διεθνείς έρευνες και δεν υπάρχει αμφιβολία για την σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με τα προβλήματα προσοχής.

Το έβδομο σύνδρομο προβλημάτων που αξιολογήθηκε αφορούσε την «παράβαση κανόνων». Η παραβατικότητα συγκεντρώνει αυξημένο ποσοστό στο φυσιολογικό επίπεδο του εργαλείου με ποσοστό 63, 5% και 33, 3% στο "κλινικά" οριακό επίπεδο, γεγονός που δεν συμφωνεί απόλυτα με τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί. Ως προς την «επιθετικότητα», η πλειοψηφία του δείγματος (94, 8%) κατατάσσεται στο φυσιολογικό επίπεδο του εργαλείου. Αυτά τα αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με τις έρευνες που δείχνουν ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν έντονη επιθετική και παραβατική συμπεριφορά (Wu et al., 2014 ; Eissa, 2010).

Τέλος, η έρευνα μετράει και την εμφάνιση άλλων προβλημάτων (όπως αν το παιδί καυχιέται, αν τρώει πολύ, αν κοιμάται περισσότερο κτλ.) Η κατηγορία αυτή κατατάσσει τα παιδιά της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν διαγνωστεί με Μαθησιακές Δυσκολίες περισσότερο στο κλινικά οριακό επίπεδο του εργαλείου, με ποσοστό 53,1% (51 άτομα). Από αυτά τα παιδιά τα περισσότερα ανήκουν στο Δημοτικό (55, 8%) και έπειτα στο Γυμνάσιο (52,8%).

Συμπερασματικά, παρατηρείται γενικά συμφωνία της παρούσης έρευνας με τις διεθνείς έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη συσχέτιση των μαθησιακών δυσκολιών με τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συναισθηματικές διαταραχές. Τα σημεία που ίσως θα χρειάζονταν περισσότερη διευκρίνιση είναι τα ποσοστά που συγκεντρώθηκαν στα σύνδρομα: άγχος-κατάθλιψη, παράβαση κανόνων και επιθετικότητα.

	Κλινική (%)	Κλ. οριακή(%)	Φυσιολογική (%)
1. Άγχος – κατάθλιψη	2, 1	37, 5	60, 4
2. Απόσυρση – κατάθλιψη	24, 0	60, 4	15, 6
3. Σωματικά ενοχλήματα	13, 5	40, 6	45, 8
4. Κοινωνικά προβλήματα	4, 2	41, 7	54, 2
5. Προβλήματα σκέψης	9, 4	54, 2	36, 5
6. Προβλήματα προσοχής	12, 5	60, 4	27, 1
7. Παράβαση κανόνων	3, 1	33, 3	63, 5
8. Επιθετική συμπεριφορά	1, 0	4, 2	94, 8
9. Άλλα προβλήματα	17, 7	53, 1	29, 2

Πίνακας 1.Ποσοστιαίες αναλογίες της άποψης των μαθητών

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Achenbach, T.M. (1991). *Integrative Guide for the 1991 CBCL/14-18, YSR and TRF Profiles*. Bulrington, University of Vermont, Department of Psychiatry.

Achenbach, T.M., & Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School- Age Forms & Profiles.* Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for children, youth, & families.

Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *29* (1), 1-10. doi:10.1016/j.ridd.2006.09.002

Al – Yagon, M., & Margalit, M. (2006). Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, *21* (1), 21- 37. doi: 10.1080/08856250500268619

Conrad, L. E (2013). Examining the Relationships between Internalizing and Externalizing Problems and Academic Achievement. A dissertation submitted in partial fulfillment of

the requirements for the Degree of Philosophy in Educational Psychology. University of Nevada, Las Vegas

Dahle, A. E., & Knivsberg, A. M. (2013). Internalizing, externalizing and attention problems in Dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research, 16* (2), 179-193. doi: 10.1080/15017419.2013.781953

Eissa, M. (2010). Behavioral and Emotional Problems Associated with Dyslexia in Adolescence. *Current Psychiatry*, *17* (1), 17-25

Fischer, B. L., Allen, R., & Kose, G. (1996). The Relationship between Anxiety and Problem – solving Skills in Children with and without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29* (4), 439 – 446. doi: 10.1177/002221949602900412

Gallegos, J., Langley, A., & Villegas, D. (2012). Anxiety, Depression, and Coping Skills among Mexican School Children: A Comparison of Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *35* (1), 1-12. doi:10.1177/0731948711428772

Harter, S. (1993). Causes and Consequences of Low Self – esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), Self – esteem: The puzzle of low self –regard. New York: Plenium

Karande, S., Satam, N., Kulkarni, M., Sholapurwala, R., Chitre, A., & Shah, N. (2007). Clinical and psychoeducational profile of children with specific learning disability and co-occurring attention-deficit hyperactivity disorder. *Indian Journal of Medical Sciences*, *61* (12), 639-647

Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and Depression in Children with Nonverbal Learning Disabilities, Reading Disabilities, or Typical Development. *Journal of Learning Disabilities, 49* (2), 130-139. doi: 10.1177/0022219414529336

Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J., & Sculte –Körne, G. (2014). Specific Learning Disorder: Prevalence and Gender Differences. *PLoS ONE*, *9* (7), 1-8. doi: 10.1371/journal.pone.0103537

Nelson, J. M., & Harwood, H. R. (2011). A Meta-Analysis of Parent and Teacher Reports of Depression among Students with Learning Disabilities: Evidence for the Importance of Multi-Informant Assessment. *Psychology in the Schools*, *48* (4), 371-384. doi: 10.11002/pits.20560

Ponde, M. P., Cruz-Freire, A.C., & Silveira, A. A. (2012). Relationship between learning problems and attention deficit in Childhood. *Journal of Attention Disorders*, *16* (6), 505-509. Doi: 10.1177/1087054711423625

Smith, N. (2016). How taking the leap help people with specific learning difficulties/ learning difficulties and low self-esteem. A Dissertation Submitted to Manchester Metropolitan University In Part Fulfilment of the Degree Of M. A. in Specific Learning Difficulties. Retrieved 9 July 2016, from: https://www.researchgate.net/publication/304213537

Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and Psycho-social Functioning: An Exploratory Study of the Role of Self – Esteem and Understanding. *Dyslexia*, *15*, 304 – 327. doi: 10.1002/dys.386

Thaler, N. S., Kazemi, E., & Wood, J. J.(2010). Measuring Anxiety in Youth with Learning Disabilities: Reliability and Validity of the Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC). *Child Psychiatry & Human Development, 41* (5), 501-514. doi: 10.1007/s10578-010-0182-5

Undheim, A. M., & Sund, A. M. (2008). Psychosocial factors and reading difficulties: Students with reading difficulties drawn from a representative population sample. *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 377-384. doi: 10.1111/j.1467-9450.2008.00661.x

Wu, S. S., Willcutt, E. G., Escovar, E., & Menon, M. (2014). Mathematics Achievement and Anxiety and Their Relation to Internalizing and Externalizing Behaviors. *Journal of Learning Disabilities, 47* (6), 503-514. doi: 10.1177/0022219412473154

Ελληνόγλωσσες

Ζακοπούλου, Β., Ζωσιμίδου, Ο., Γεωργίου, Γ., & Μυλωνά, Α. (2013). Συννοσηρότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών και Κοινωνικών/ψυχοσυναισθηματικών Διαταραχών σε Παιδιά Σχολικής Ηλικίας. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας, 5* (4), 190-198

Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (2011). Παιδαγωγική Ψυχολογία (Τόμος 1 & 2). Αθήνα: Διάδραση

Παντελιάδου, Σ. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί. Αθήνα: Πεδίο

Πατηνιώτη, Δ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης. Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνέδριου Επιστημών Εκπαίδευσης «Σύγχρονες Αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα – Εμπειρίες και Προοπτικές». Αθήνα, 20 – 22 Ιουνίου 2014. Κέντρο Μελέτης και Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης – Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας του Π.Τ.Δ.Ε του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πολυχρόνη, Φ. (2011). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αθήνα: Πεδίο

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Αθήνα

Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). Η Ανάγνωση. Αθήνα: αυτοέκδοση

Χρηστάκης, Κ. Γ. (2001). Προβλήματα Συμπεριφοράς στη Σχολική Ηλικία. Εκτίμηση, Πρόληψη, Καταγραφή, Αντιμετώπιση. Αθήνα: Ατραπός

Γκότση Ε. (2025). Συναισθηματικές Διαταραχές και Προβλήματα Συμπεριφοράς σε Παιδιά και Εφήβους με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση,* 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Σχέδιο Δράσης Υποστήριξης μαθητών από Εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης– Συνεκπαίδευσης – Πρωτόκολλο Ενεργειών

Γούπος Θεόδωρος
Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας, Σύμβουλος Εκπαίδευσης 7ης Θέσης Δασκάλων ΔΙΠΕ Β' Αθήνας,
thgoupos@sch.gr

Κατσαντώνη Σπυριδούλα
Σύμβουλος Εκπαίδευσης 1ης Θέσης Δασκάλων ΔΙΠΕ Β' Αθήνας,

Περίληψη
Στη μελέτη αυτή διερευνήθηκαν ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της Ελληνικής εκδοχής του Bar-On-i: YV, με δείγμα 1004 μαθητών (501 παιδιών, 503 εφήβων) ηλικίας 12 έως 18 ετών που αντλήθηκε από δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Μετά τις διαδικασίες της μετάφρασης και της αντίστροφης μετάφρασης, οι στόχοι αυτής της έρευνας ήταν να παρουσιάσει το εργαλείο και το θεωρητικό του υπόβαθρο, τις κατανομές συχνότητας του ελληνικού δείγματος κατά ηλικία και φύλο, την αντιστοιχία αρχικών και τυπικών βαθμών για τρεις ηλικιακές ομάδες κατά φύλο. Συζητούνται οι εφαρμογές του εργαλείου. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την εισαγωγή προγραμμάτων Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του Bar-On-i: YV στον ελληνικό πληθυσμό παιδιών και εφήβων, τεκμηρίωση θεωρίας, Κοινωνικο-Συναισθηματική Μάθηση (SEL), αξιολόγηση ΣΝ, ανθρωπιστική παιδεία

Εισαγωγή

Τα Εκπαιδευτικά Συστήματα σχεδιάζουν και υλοποιούν πολιτικές και πρακτικές, περιβάλλοντα εκπαίδευσης και μέσα προσβάσιμα για όλους τους μαθητές αξιοποιώντας τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (Universal Design for Learning - UDL) και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που επιτρέπουν στον κάθε μαθητή να χρησιμοποιεί τα δικά του μαθησιακά μονοπάτια, τρόπους και στρατηγικές για την κατάκτηση της γνώσης (Tomlinson, 2001. Izzo & Bauer, 2015). Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι βασίζονται στα θεμέλια της ενταξιακής εκπαίδευσης, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο ισότιμες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία (Booth & Ainscow, 2011.UNESCO, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, η ειδική αγωγή έχει ενιαίο και ενταξιακό χαρακτήρα αποσκοπώντας στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην ένταξή τους στο γενικό σχολείο. Η ενταξιακή νοοτροπία φαίνεται να δημιουργήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '80, όταν για πρώτη

φορά θεσμοθετήθηκε η υπόσχεση του κράτους να παράσχει εκπαίδευση ίσων ευκαιριών εξίσου και στους πολίτες με αναπηρίες. Έκτοτε, συγκεκριμένες πρακτικές έχουν εφαρμοστεί τόσο σε θεσμικό και νομοθετικό επίπεδο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Ν.1143/1981, Ν. 1566/85, Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008), όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών ενεργειών και σημαντικές αλλαγές έχουν εφαρμοστεί ως προς τον τρόπο αντίληψης και αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία από το σχολείο και την κοινωνία. Προς την κατεύθυνση αυτή θεσμοθετήθηκε η Παράλληλη Στήριξη (Π.Σ.) ως πρακτική για την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο (Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008).. Στόχος ήταν η πρόσληψη το αναγκαίου προσωπικού για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία με το θεσμό της παράλληλης στήριξης, καθώς και η επιμόρφωση και η υποστήριξη επιστημονικά και συμβουλευτικά, αυτών των εκπαιδευτικών από Δομές και φορείς του Υπουργείου Παιδείας. Παρά την κινητικότητα, αυτή και τις βελτιώσεις που έχουν σημειωθεί προς την κατεύθυνση της ένταξης, εξακολουθούν να απασχολούν την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. σημαντικές ενστάσεις, προβληματισμοί και διλήμματα Οι προβληματισμοί αυτοί αφορούν στην αποτελεσματικότητα ή μη των υιοθετούμενων πρακτικών στην τάξη ως προς τον ενταξιακό χαρακτήρα. Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα από πολλές έρευνες καταδεικνύουν την απόσταση που υπάρχει μεταξύ των ενταξιακών διακηρύξεων και των πρακτικών που υιοθετούνται στο σημερινό σχολείο προς την κατεύθυνση της ενταξιακής μεθόδου.

Ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης

Η παράλληλη στήριξη είναι ένας θεσμός μέσω του οποίου επιχειρείται η εκπαιδευτική ένταξη των ανάπηρων μαθητών στο γενικό σχολείο. Μέσω του θεσμού αυτού επιδιώκεται η εξασφάλιση ισότιμης εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σε όλους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή και έχουν κάποιας μορφής αναπηρίες. Η παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στοχεύει στην κάλυψη των μορφωτικών αναγκών αυτών των μαθητών και στην εξάλειψη των διαφορών.

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης αποτελεί ένα μοντέλο συνεκπαίδευσης που εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία για άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αποσκοπεί στην προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση. Αποστολή του είναι η άμβλυνση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων με την ταυτόχρονη παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων σε κάθε πολίτη ώστε να αντιμετωπιστεί και να συμμετάσχει ισότιμα στην κοινωνία, στην πολιτεία και στην εκπαίδευση (Σούλης, 2002). Αφορά στην παροχή επιπλέον υποστήριξης σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των μαθημάτων ή έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός της παράλληλης στήριξης δεν είναι η απλή αφομοίωση των μαθητών στο σχολείο αλλά η προσαρμογή του σχολείου στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Farrell, 2000).Στόχος είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα προάγει την επιτυχία και την ανάπτυξη κάθε μαθητή.

Η παράλληλη στήριξη είναι το μέσο με το οποίο η εκπαίδευση προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού, προκειμένου να εξασφαλιστεί η επιτυχία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι παρεμβάσεις μπορεί να περιλαμβάνουν προσαρμοσμένα μαθήματα, εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, θεραπευτικές υπηρεσίες, και άλλες μορφές υποστήριξης.

Οι κατηγορίες μαθητών που μπορεί να δικαιούνται παράλληλη στήριξη

Οι κατηγορίες μαθητών που μπορεί να δικαιούνται παράλληλη στήριξη περιλαμβάνουν:

1. Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ): Περιλαμβάνει μαθητές με σωματικές, ψυχικές, συναισθηματικές ή κοινωνικές δυσκολίες που απαιτούν ειδικές μεθόδους ή πόρους στήριξης. Στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ),σύνδρομο down, νοητική υστέρηση, κινητικά προβλήματα, τύφλωση και προβλήματα όρασης, κώφωση και προβλήματα ακοής, σοβαρά προβλήματα λόγου ή ομιλίας, αλλά και ζητήματα ψυχικών διαταραχών και συναισθηματικών προβλημάτων.
2. Μαθητές με Δυσκολίες Συγκέντρωσης και Προσοχής (ΔΕΠ-Υ): Μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη συγκέντρωση, τον έλεγχο της προσοχής και της υπερκινητικότητας.
3. Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ): Μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάπτυξη των μαθησιακών τους δεξιοτήτων, όπως δυσκολίες στην ανάγνωση, την γραφή ή την αριθμητική (δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσγραφία, δυσαριθμησία).
4. Μαθητές με Ειδικές Ικανότητες ή Χαρίσματα: Οι μαθητές αυτοί μπορεί να έχουν ιδιαίτερες δυνατότητες και χαρίσματα σε συγκεκριμένους τομείς, ενδέχεται όμως να χρειάζονται ειδική στήριξη για την ανάπτυξη του δυναμικού τους.

Θεσμικό πλαίσιο-διαδικασία έγκρισης Παράλληλης στήριξης (Π.Σ.)

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (3699/2008), οι μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε τάξεις του γενικού σχολείου με παράλληλη υποστήριξη και συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, εφόσον το απαιτεί ο τύπος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους. Η Παράλληλη Στήριξη μπορεί να παρέχεται σε μαθητές που είναι σε θέση να ακολουθήσουν το πρόγραμμα σπουδών της τάξης με την κατάλληλη ατομική στήριξη, ή σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ειδικής εκπαίδευσης(ειδικό σχολείο, ενιαίο τμήμα) στην περιοχή, ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη –βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΑΣΥ– εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση, η υποστήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής παρέχεται σε τακτική και προγραμματισμένη βάση.

Την παράλληλη στήριξη εισηγείται το αρμόδιο ΚΕΔΑΣΥ, το οποίο στην γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης ανάλογα με την περίπτωση.

Ο παιδαγωγικός ρόλος της παράλληλης στήριξης

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στοχεύει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή, προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη εκπαιδευτική επιτυχία και η κοινωνική ένταξή τους. Μέσω της παράλληλης στήριξης επιδιώκεται η παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να επιτύχουν το μέγιστο δυνατό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Ο Εκπαιδευτικός της Γενικής Αγωγής έχει καθοδηγητικό ρόλο στην τάξη και είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός της Ειδικής Αγωγής είναι ο βοηθός που έχει την ευθύνη υποστήριξης για τους μαθητές με αναπηρία (Μαυροπαλιάς, 2013). Παρότι πρόκειται για ένα

μοντέλο συνδιδασκαλίας, οι ρόλοι και ο τρόπος συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών δεν είναι ορισμένοι με σαφήνεια και διαφοροποιούνται.

Οι βασικοί στόχοι της παράλληλης στήριξης περιλαμβάνουν:

1. Εξατομικευμένη Υποστήριξη, η οποία προσαρμόζεται σύμφωνα με τις ειδικές ανάγκες κάθε μαθητή, γι' αυτό και κάθε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης σχεδιάζεται εξατομικευμένα.
2. Κοινωνική και Συναισθηματική Υποστήριξη, όπου οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, προσφέροντας στήριξη σε περιπτώσεις κοινωνικών ή συναισθηματικών δυσκολιών.
3. Ενίσχυση Αυτοεκτίμησης και Αυτοπεποίθησης. Βασικός στόχος είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
4. Προαγωγή Μαθησιακής / Εκπαιδευτικής Επίτευξης, που στοχεύει στην ενίσχυση των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών και στην εξασφάλιση ότι κάθε μαθητής κατανοεί και επιτυγχάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί.
5. Συνεργασία και ενδυνάμωση της συνεργασίας με τους Γονείς. Στο ρόλο της παράλληλης στήριξη συμπεριλαμβάνεται και η ενίσχυση και η ενδυνάμωση της συνεργασίας με τους γονείς για την ενίσχυση της στήριξης που παρέχεται και την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία.

Εφαρμογή του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης

Η παράλληλη στήριξη παρέχεται κυρίως ατομικά (ένας προς έναν) από τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ προς το μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Μαυροπαλιάς, 2013· Καμπανέλλου, 2011). Οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης (Π.Σ.) υποστηρίζουν τους μαθητές για τους οποίους τοποθετούνται στο εκάστοτε σχολείο μέσα στη γενική τάξη και όταν κρίνουν αναγκαίο και εκτός αυτής.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής έχει καθοδηγητικό και ηγετικό ρόλο στην τάξη και είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής είναι ο αρωγός που έχει την ευθύνη για το μαθητή με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες (Μαυροπαλιάς, 2013). Παρότι πρόκειται για ένα τύπο συνδιδασκαλίας, οι ρόλοι και ο τρόπος συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών δεν είναι ορισμένοι με σαφήνεια και διαφοροποιούνται στο εκάστοτε πλαίσιο. Ο τρόπος συνεργασίας και υλοποίησης του θεσμού καθιστούν το θεσμό της Π.Σ. ενταξιακό ή όχι.

Η εφαρμογή της Π.Σ. στην Ελλάδα φαίνεται να προσομοιάζει στο μοντέλο «Ένας διδάσκει-Ένας βοηθάει, One Teach-One Assist» (Μαυροπαλιάς, 2013.Friend & Bursuck, 2009· Friend & Cook, 2012). Ορισμένες διαφορές της παράλληλης στήριξης από το συγκεκριμένο μοντέλο είναι πως στην Π.Σ. ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ υποστηρίζει ένα μαθητή με αναπηρία και όχι σε μία ενταξιακή τάξη όπου φοιτούν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, όπως στο εν λόγω μοντέλο και επιπλέον δεν έχει ως σκοπό την υποστήριξη γενικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ φαίνεται να είναι περισσότερο υποστηρικτικός δηλαδή να «βρίσκεται» δίπλα στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι σε όλη την τάξη για να υποστηρίξει όλους τους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια ή για να απαντήσει σε ερωτήσεις τους σχετικές με το μάθημα (Μαυροπαλιάς, 2013).

Σε αρκετές περιπτώσεις δημιουργείται σύγχυση ανάμεσα στην περίπτωση της Παράλληλης Διδασκαλίας και στην Παράλληλη Στήριξη. Στην Παράλληλη Διδασκαλία, οι μαθητές μέσα στην σχολική τάξη δημιουργούν δύο ίσες ομάδες και κάθε δάσκαλος διδάσκει παράλληλα αλλά ξεχωριστά την κάθε ομάδα. Από την άλλη, στην Παράλληλη Στήριξη, βρίσκεται παράλληλα ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ο οποίος έχει το ρόλο του αρωγού και του διευκολυντή της μάθησης στο μαθητή που παρουσιάζει ειδικές εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, όπως και ο δάσκαλος γενικής που αναλαμβάνει να διδάξει στην υπόλοιπη τάξη.

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης ως εκπαιδευτική προσέγγιση και πρακτική τόσο ως προς το νόημά του, όσο και στην υλοποίησή του επηρεάζεται αντίστοιχα από όλους τους παράγοντες που διαμορφώνουν το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως προαναφέρθηκαν. Παρόλο που η παράλληλη στήριξη θεσμοθετήθηκε για την προώθηση της ένταξης, ο τρόπος υλοποίησης του θεσμού στην τάξη μπορεί να αποβεί μια ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική ή και να οδηγήσει στην ετικετοποίηση των μαθητών με αναπηρία, στο διαχωρισμό και στην ανάδειξη των ανισοτήτων, ανάλογα με το πώς θα εφαρμοστεί. Αυτή η παραδοχή αποτελεί τη βάση για μια κριτική προσέγγιση και οπτική της εφαρμογής του θεσμού αυτού και των πρακτικών που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και όλους τους εμπλεκομένους προς την κατεύθυνση της εγκαθίδρυσης μιας ενταξιακής προοπτικής. Ο επανασχεδιασμός του θεσμού της παράλληλης στήριξης (Π.Σ.) σε σχέση με το θεσμικό πλαίσιό της, τον τρόπο υλοποίησής της και οι τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν, συμβάλλει θετικά στην κατεύθυνση αυτή.

Αποτελεσματικότητα του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα η παράλληλη στήριξη θεωρείται σημαντικός και απαραίτητος θεσμός για μαθητές με αναπηρίες καθώς τα οφέλη του είναι πολλαπλά για μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και γενικά για όλους τους εμπλεκομένους (Μαυροπαλιάς, 2013).

Οι μαθητές που υποστηρίζονται παρουσιάζουν πρόοδο σε κοινωνικό-συναισθηματικό, ακαδημαϊκό και προσωπικό επίπεδο. Ωστόσο, οι μαθητές χωρίς αναπηρίες υποστηρίζονται επίσης από έναν δεύτερο εκπαιδευτικό (εκπαιδευτικός Π.Σ.), ο οποίος παρεμβαίνει, αν χρειαστεί δηλαδή κάποιος άλλος μαθητής βοήθεια (που δεν χρήζει στήριξης από εκπαιδευτικό Π.Σ.). Ο εκπαιδευτικός Π.Σ. ακόμα μέσα στη γενική τάξη ευαισθητοποιεί τους μαθητές, χωρίς κάποια αναπηρία ή μαθησιακή δυσκολία, περισσότερο σε θέματα διαφορετικότητας και τους βοηθά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω της αλληλεπίδρασης με μαθητές με αναπηρίες. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην παράλληλη στήριξη μπορούν επίσης να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες λόγω των υψηλών απαιτήσεων της εργασίας τους. Τα οφέλη είναι εμφανή και στις οικογένειες των μαθητών που υποστηρίζονται με τον εν λόγω θεσμό, αλλά και σε όλους τους εμπλεκομένους που καλούνται να συνεργαστούν και να διευρύνουν τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας καθώς και την ενταξιακή τους κουλτούρα (Μαυροπαλιάς, 2013· Καμπανέλλου, 2011).

Προβλήματα και δυσκολίες κατά την εφαρμογή του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης

Με την εφαρμογή του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης (Π.Σ.) έχουν σημειωθεί αρκετά προβλήματα σχετικά με την αποσαφήνιση του ρόλου των δύο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής), που συνυπάρχουν στη τάξη και της μεταξύ τους συνεργασίας. Διαφαίνεται επίσης ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Π.Σ. δεν είναι ιδιαίτερα σαφής σε σχέση με το ρόλο και το έργο του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης. Συχνά ο ρόλος του γενικού εκπαιδευτικού είναι πρωτεύων και του εκπαιδευτικού ΕΑΕ συμπληρωματικός και βοηθητικός, αλλά όχι ισότιμος.

Από ερευνητικά δεδομένα και βιβλιογραφικές αναφορές φαίνεται ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής Αγωγής που υλοποιούν προγράμματα Παράλληλης στήριξης δεν συνεργάζονται σε ικανοποιητικό βαθμό, όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά και με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης, το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και τον διευθυντή του σχολείου. Η συνεργασία σε επίπεδο κοινού σχεδιασμού, συνδιδασκαλίας και συναξιολόγησης για όλους τους μαθητές είναι ανύπαρκτη και στην καλύτερη περίπτωση επικεντρώνεται σ' έναν ή δύο μαθητές με αναπηρία. Συνήθως υπάρχουν αναφορές για εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών της τάξης και δυσχέρειες που προκύπτουν από την έλλειψη χρόνου για συνεργασία (Μαυροπαλιάς, 2013). Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία η παραπάνω μορφή συνεργασίας δεν διέπεται από τα χαρακτηριστικά που έχει μια επιτυχημένη συνδιδασκαλία (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης(δάσκαλοι) είναι πιο δεκτικοί απέναντι στη μέθοδο της συνδιδασκαλίας σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, φαίνεται η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση να δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην εκμάθηση των μαθημάτων, στις εξετάσεις και στους βαθμούς. Αυτά αποτελούν εμπόδια στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Mastropieri & Scruggs, 2001). Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την Παράλληλη Στήριξη ως μέσο για τη διεύρυνση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών που τους παρέχουν υποστήριξη και ως κάποια παροχή φύλαξης. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης Π.Σ. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εστιάζουν περισσότερο στους τομείς της γνώσης που περιλαμβάνουν την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά και υλοποιούνται με την μέθοδο της εξατομικευμένης διδασκαλίας 1:1 (π.χ. Mastropieri & Scruggs, 2001. Μαυροπαλιάς, 2013. Καμπανέλλου, 2011). Μάλιστα, μείζον ζήτημα αποτελεί η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης και εκπαίδευσης, η απουσία θεωρητικού υπόβαθρου στο έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης ., καθώς και η απειρία σε θέματα αναπηρίας, συνεργασίας και γενικότερα στην ειδική αγωγή (Μαυροπαλιάς, 2013. Καμπανέλλου, 2011). Εμφανής φυσικά είναι η έλλειψη καλού προγραμματισμού καθώς και σε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της Παράλληλης Στήριξης το Υπουργείο Παιδείας, αν και προσπαθεί δεν έχει καταφέρει και αδυνατεί να προγραμματίσει έγκαιρα την πρόσληψη, που γίνεται σε φάσεις και πολλές φορές μπορεί να γίνει και λίγο πριν τη λήξη του σχολικού έτους . Δυσχέρειες σε θέματα οργάνωσης και προγραμματισμού παρατηρούνται και σε επίπεδο σχολείου και συνεργασίας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ένα άλλο μειονέκτημα αποτελεί η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης αναφέρουν πως συχνά η υποστήριξη που παρέχεται στον μαθητή με αναπηρία γίνεται χωρίς να υπάρχει κατάλληλο εκπαιδευτικό

υλικό και λογισμικό και τα στοιχειώδη μέσα καθώς επίσης και σε ακατάλληλους ή μη επαρκείς χώρους διδασκαλίας. Ένα άλλο πρόβλημα που σημειώνεται είναι η οργάνωση των θρανίων της τάξης, η οποία δεν διαφοροποιείται. Επιπροσθέτως, τα υπάρχοντα προβλήματα, όπως το απαιτητικό Πρόγραμμα Σπουδών του γενικού σχολείου, η απουσία της ενταξιακής νοοτροπίας στο σχολείο, η έλλειψη μόνιμου προσωπικού για την Παράλληλη Στήριξη. δυσχεραίνουν το έργο του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης όπως αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς (Μαυροπαλιάς, 2013).

Οφέλη της παράλληλης στήριξης

Ο μαθητής με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνει εξατομικευμένη υποστήριξη, μέσα από ειδικά διαμορφωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία βασίζονται στις δικές του ατομικές ανάγκες. Η εστίαση αυτή ενισχύει τις μαθησιακές δεξιότητες του μαθητή, βοηθώντας τον να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του. Παράλληλα, παρέχεται υποστήριξη για την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του μαθητή, βοηθώντας τον να αναπτύξει καλύτερη σχέση με τον εαυτό του και με τους άλλους. Μέσω της Παράλληλης Στήριξης, ο μαθητής αποκτά την αίσθηση της επιτυχίας και της προόδου, ενισχύοντας έτσι την αυτοπεποίθησή του, αφού εκπαιδεύεται σε στρατηγικές μάθησης που τον βοηθούν να προσαρμόζεται στις διαφορετικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις και να αναπτύσσει αποτελεσματικές μεθόδους μάθησης. Τέλος, αναπτύσσει και ενισχύει τις κοινωνικές του δεξιότητες, καθώς μαθαίνει να συνεργάζεται τόσο με τον εκπαιδευτικό ΠΣ όσο και με άλλους συμμαθητές.

Την ίδια στιγμή, ο θεσμός έχει θετικό αντίκτυπο και στους μαθητές χωρίς αναπηρία που φοιτούν στην τάξη με Παράλληλη Στήριξη, καθώς μπορούν να υποστηριχτούν μαθησιακά από τον δεύτερο εκπαιδευτικό, να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα διαφορετικότητας και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες από την αλληλεπίδρασή τους με μαθητές με αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Παράλληλης Στήριξης, βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες λόγω των υψηλών απαιτήσεων του έργου τους. Τα οφέλη είναι ορατά και στις οικογένειες των μαθητών που υποστηρίζονται με τον εν λόγω θεσμό, αλλά και σε όλους τους εμπλεκομένους που καλούνται να συνεργαστούν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας καθώς και την ενταξιακή τους κουλτούρα (Μαυροπαλιάς, 2013).

Παθογένειες της παράλληλης στήριξης

Παρά τα πολλαπλά της οφέλη σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα, ο θεσμός Παράλληλης Στήριξης δεν έχει ακόμα αποκτήσει μόνιμο χαρακτήρα. Αρχικά να τονίσουμε ότι δεν έτυχε θερμής αποδοχής από έναν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και γονέων, οι οποίοι ήταν επιφυλακτικοί ως προς την αποτελεσματικότητα του θεσμού. Η επιφυλακτικότητα αυτή οφείλεται αρχικά στην έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς που παρέχουν Παράλληλη Στήριξη, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε ανεπαρκείς στρατηγικές υποστήριξης. Επιπλέον, η έλλειψη συνεργασίας και συντονισμού μεταξύ των διάφορων εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην υποστήριξη, σε συνδυασμό με τις ελλιπείς υποδομές, μπορεί να οδηγήσει σε ασυνεπή και μη συντονισμένη παρεμβατική δράση (Μαυροπαλιάς, 2013) θεωρώντας τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης και τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως βάρος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την πλευρά του μαθητή που επωφελείται από την Παράλληλης Στήριξης σε ορισμένες περιπτώσεις, η υπερβολική χρήση της παράλληλης στήριξης μπορεί να οδηγήσει σε εξάρτησή του από τη συνεχή υποστήριξη ή και σε απομόνωσή του από τους συμμαθητές του, στον στιγματισμό του και στη δημιουργία προκαταλήψεων σχετικά με τις ικανότητές του.

Πρωτόκολλο Ενεργειών για την Υποστήριξη των Ατόμων/μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες [αμεα], με το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης -Συνεκπαίδευσης

Ένα ενδεικτικό Σχέδιο Δράσης για την Υποστήριξη των Ατόμων/μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες [αμεα], με το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης - Συνεκπαίδευσης θα μπορούσε να περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα ενεργειών :

1ο Βήμα: Τοποθέτηση του/της εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευσης σε σχολική μονάδα, προσέλευση και ανάληψη Υπηρεσίας.

2ο Βήμα: Ενημέρωση από τον Διευθυντή/ντρια της Σχολικής Μονάδας για τον αριθμό των μαθητών που έχουν έγκριση παράλληλης στήριξης –συνεκπαίδευσης και την κατανομή τους σε τάξεις/τμήματα.

3ο Βήμα: Πρόταση /Απόφαση του Διευθυντή/ντριας της Σχολικής Μονάδας για την τοποθέτηση του/της εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευσης σε τάξη/εις ή σε τμήμα/τα.

4ο Βήμα: Δημιουργία του Portfoliou /Ατομικού φακέλου ή[*παραλαβή του Portfoliou /Ατομικού φακέλου αν υπάρχει]*του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται /εμπεριέχονται :

- Η γνωμάτευση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.
- Τα Εξατομικευμένα Προγράμματα Παρέμβασης [ΕΠΕ] υποστήριξης του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, των προηγούμενων χρόνων, οι προτάσεις, οι τελικές παιδαγωγικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, που είχαν υποστηρίξει το μαθητή σε προηγούμενες τάξεις, κλπ.

5ο Βήμα: Μελέτη του του Portfoliou/Ατομικού φακέλου του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και συζήτηση με τον/την υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό του τμήματος καθώς και με τους άλλους διδάσκοντες που διδάσκουν το τμήμα για παιδαγωγικές και διδακτικές παρεμβάσεις που εφαρμόζουν, για τυχόν ιδιαίτερες συμπεριφορές, για εξατομικευμένες παρεμβάσεις, κ.λπ.

6ο Βήμα: Παρατήρηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην αίθουσα διδασκαλίας, στο προαύλιο, στους διαδρόμους, κ.λπ. για διαμόρφωση της συνολικής εικόνας παρέμβασης.

7ο Βήμα: Σε διευρυμένη σύσκεψη με την παρουσία του Διευθυντή/ντριας της Σχολικής Μονάδας, του υπεύθυνου/ης εκπαιδευτικού της τάξης ή του τμήματος, των άλλων διδασκόντων που διδάσκουν το τμήμα καθώς και του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης συν-διαμορφώνεται το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Διδασκαλίας –Υποστήριξης του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που έχει έγκριση παράλληλης στήριξης –συνεκπαίδευσης [*οι ώρες υποστήριξης ανά εκπαιδευτικό/διδακτικό αντικείμενο].*

8ο Βήμα: Συνεργασία του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης –Συνεκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού της τάξης σε επίπεδο:

- Σχεδιασμού και προγραμματισμού της διδασκαλίας
- Εξατομικευμένου Προγράμματος Παρέμβασης [ΕΠΕ] υποστήριξης του μαθητή/των με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Εφαρμογής των διαφοροποιημένων παρεμβάσεων

9ο Βήμα: Υλοποίηση του Σχεδιασμού και προγραμματισμού της διδασκαλίας και Εξατομικευμένου Προγράμματος Παρέμβασης [ΕΠΕ] υποστήριξης του μαθητή/των με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για ένα χρονικό διάστημα [πχ. Μηνιαίου/Τριμηνιαίου/ Τετραμηνιαίου/Ετήσιου /Προγραμματισμού]

10ο Βήμα: Αναστοχασμός του Εξατομικευμένου Προγράμματος Παρέμβασης [ΕΠΕ], με τη λήξη του χρονικού διαστήματος [πχ. Του Τριμηνιαίου Προγραμματισμού.

11ο Βήμα: Διευθετήσεις/παρεμβάσεις/ διαφοροποιήσεις της Υλοποίησης του Σχεδιασμού και προγραμματισμού της διδασκαλίας και Εξατομικευμένου Προγράμματος Παρέμβασης [ΕΠΕ] υποστήριξης του μαθητή/των με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για το επόμενο χρονικό διάστημα [πχ. Μηνιαίου/Τριμηνιαίου/Τετραμηνιαίου/Ετήσιου /Προγραμματισμού]

12ο Βήμα: Ολοκλήρωση της Υλοποίησης του Σχεδιασμού και προγραμματισμού της διδασκαλίας και του Εξατομικευμένου Προγράμματος Παρέμβασης [ΕΠΕ] υποστήριξης του μαθητή/των με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τη λήξη της σχολικής χρονιάς.

13ο Βήμα: Σύνταξη της τελικής Παιδαγωγικής Έκθεσης

14ο Βήμα: Ενημέρωση του Portfoliou/Ατομικού φακέλου του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

15ο Βήμα: Ενημέρωση την Τελική Συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων καθώς και από τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης Συνεκπαίδευσης για τα προγράμματα παρέμβασης και τα αποτελέσματά τους σε μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο

16ο Βήμα: Παράδοση του Portfoliou /Ατομικού φακέλου του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον Διευθυντή/ντρια της Σχολικής Μονάδας και ο οποίος φυλάσσεται με ευθύνη του.

Προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης

Με βάση ερευνητικά και βιβλιογραφικά δεδομένα, για την αποτελεσματικότητα της Παράλληλης Στήριξης προτείνεται να ληφθούν μέτρα με τα οποία θα αντιμετωπίζονται τα προαναφερόμενα προβλήματα και δυσκολίες προς την κατεύθυνση της προώθησης της ενταξιακής εκπαίδευσης. Τα μέτρα αυτά θα πρέπει να αφορούν σε επίπεδο νομοθετικών ρυθμίσεων για τη λειτουργία του θεσμού, σε επίπεδο οργάνωσης του θεσμού και σε επίπεδο υιοθέτησης κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών στην τάξη που αφορούν στη διδασκαλία και στις συνεργατικές πρακτικές.

Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται :

1. Η ανάπτυξη, ενίσχυση και ενδυνάμωση της ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο
2. Η ενίσχυση και ενδυνάμωση της συνεργασίας όλων των φορέων των εμπλεκομένων στη διαδικασία [Υπουργείο Παιδείας, ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., ΣΔΕΥ/ΕΔΥ, Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, Σχολική μονάδα, ΕΕΠ/ΕΒΠ, Γονείς, κ.ά.].

3. Η συνεχής και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
4. Η παροχή των κατάλληλων και αναγκαίων μέσων, πόρων και υποδομών
5. Η έγκαιρη στελέχωση των σχολείων με την πρόσληψη και την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών της Π.Σ.
6. Ο προγραμματισμός και ο σχεδιασμός από πλευράς εκπαιδευτικών ΕΑΕ του έργου τους
    6.1. Η ενημέρωσή τους για τις ευθύνες και τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας καθώς και για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους,
    6.2. η συνεργασία με τον δεύτερο εκπαιδευτικό και η διερεύνηση της στοχοθεσίας που θέτει ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης,
    6.3. η καταγραφή των τρόπων και των μορφών διδασκαλίας που συνήθως χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης, ώστε να αντιπροτείνει νέους πιο αποτελεσματικούς ή να συναποφασίσουν για την τελική επιλογή,
    6.4. η καταγραφή των τρόπων και των μεθόδων διδασκαλίας που ανταποκρίνονται καλύτερα στη διαφορετικότητα των μαθητών που υποστηρίζουν,
    6.5. η επιλογή των τρόπων αξιολόγησης των μαθητών,
    6.6. ο σχεδιασμός και η οργάνωση του χώρου διδασκαλίας από κοινού (Fennick (2001).

Ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει να ενημερωθεί για ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία, αλλά και τη φιλοσοφία και τον τρόπο λειτουργίας της συνεργατικής διδασκαλίας. Προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να αντλήσει πληροφορίες και από τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ (Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi & McDuffi e, 2005).

Στον σχεδιασμό συμπεριλαμβάνεται και ο τρόπος κατά τον οποίο θα συνεργάζονται και θα επικοινωνούν οι συνδιδάσκαλοι με τους γονείς (Μαυροπαλιάς, 2013). Επίσης, οι δυο εκπαιδευτικοί από κοινού θα πρέπει να προγραμματίσουν θέματα που αφορούν τις δράσεις τους στη γενική τάξη και τον επιμερισμό των ευθυνών. Σημαντικά θέματα συζήτησης είναι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, η προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού, η αξιολόγηση, η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων για μαθητές με και χωρίς αναπηρία, διαφοροποιήσεις που πρέπει να γίνουν κ.ά. (Sileo, 2011). Είναι σημαντικό η διαδικασία της Π.Σ. να υποστηρίζεται από όλο το προσωπικό του σχολείου. Για να αποπνέουν ισοτιμία οι δυο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εναλλάσσουν ρόλους, να μοιράζονται μεταξύ τους όλο το εκπαιδευτικό υλικό, να αποπνέουν σεβασμό ο ένας προς τον άλλον κ.ά. (Murawski & Dieker, 2008).

Κατά τη διδασκαλία οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές της τάξης χωρίς διαχωρισμούς (Murawski, 2005). Είναι σημαντικό οι συνδιδάσκαλοι να συμφωνήσουν σε έναν κώδικα μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ τους, ο οποίος θα χρησιμοποιείται στην περίπτωση που ο ένας από τους δύο έχει την ανάγκη για εναλλαγή ρόλου (Murawski & Dieker, 2004).

Κριτική αποτίμηση- Προτάσεις βελτίωσης

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης είναι μια σημαντική πρακτική στον τομέα της εκπαίδευσης, που έχει ως στόχο την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα θετικά του σημεία εδράζονται στο ότι παρέχει τη δυνατότητα ενίσχυσης των μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω εξειδικευμένων προγραμμάτων τα οποία σχεδιάζονται ατομικά και βασίζονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Επιπλέον, προσφέρει στους μαθητές κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη, βοηθώντας τους να αντιμετωπίσουν προκλήσεις, ενώ η ενεργή συμμετοχή και συνεργασία με τους γονείς και η εμπλοκή τους συμβάλουν στην επιτυχία των στόχων που έχουν τεθεί.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί που παρέχουν ΠΣ μπορεί να μην έχουν επαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση για τη χειρισμό ειδικών αναγκών που σε συνδυασμό με τη έλλειψη συντονισμού μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσουν σε ανεπιθύμητες επιπτώσεις και αντιφάσεις. Επιπροσθέτως, η υπερβολική έμφαση στην ΠΣ μπορεί να οδηγήσει σε στιγματισμό των μαθητών, περιορίζοντας τις προσδοκίες για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων τους.

Συνοψίζοντας, η ΠΣ αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο πρέπει να υλοποιείται με προσοχή και συστηματικότητα ώστε να αποφευχθούν πιθανά αρνητικά αποτελέσματα. Ο συντονισμός, η επαγγελματική κατάρτιση και η συνεχής αξιολόγηση αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματική της υλοποίηση. Παράλληλα, η συνεχής παρακολούθηση, ο αναστοχασμός και η προσαρμογή των πρακτικών που χρησιμοποιούνται θα συμβάλλει στην ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών προγραμμάτων υποστήριξης για τους μαθητές

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και Συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, στο Hellenic Journal of Psychology, τχ. 7/2, σελ.180-204.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. 2η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1996.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. «Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές». Στο Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις, επιμέλεια Αθηνά Ζώνιου – Σιδέρη, 29-55. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004.

Καμπανέλλου, Π. (2011). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Διπλωματική εργασία. Ανακτήθηκε στις 6/6/2016 από https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14473/6/KabanellouPolyxeniMsc2011.pdf.

Κυπριωτάκης, Α. (2001).Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Λιοδάκης, Δ. (1991).Υλοποίηση του Προγράμματος Σχολικής Ενσωμάτωσης Τυφλών Μαθητών. Έκθεση στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Μαυροπαλιάς Λ. Τρύφων Διδακτορική Διατριβή: Αξιολόγηση του Προγράμματος Παράλληλης Στήριξης. Φλώρινα 2013

Πολυχρονοπούλου, Σταυρούλα. Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: έκδοση ιδίου, 2012

Σούλης, Σ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους». Α΄, Αθήνα: Τυπωθήτω

Σούλης, Σ. Γ. (2008).Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σπυρίδων – Γεώργιος. Εκπαίδευση και αναπηρία. Αθήνα: Ε.Σ.Α.με.Α, 2013.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις (Ν. 2817/2000, ΦΕΚ 78 Α΄/2000). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, 2000

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων: α) του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης) και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι), β) του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Υ.Α. 27922/Γ6/2007 (ΦΕΚ 449/Β/03-4- 2007). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, 2007.

Φτιάκα, Ε. (1997). Ενιαίο σχολείο; Ο ρόλος του Πανεπιστημίου Κύπρου. Παρουσίαση στην ημερίδα του κυπριακού ομίλου της ειδικής εκπαίδευσης. Διεπιστημονική στήριξη και Πανεπιστήμιο Κύπρου. Αίθουσα τελετών Πανεπιστημίου Κύπρου. Μάιος, Λευκωσία, 1997

Χαρούπιας, Α. (2003). Η ισότιμη εκπαίδευση (inclusion). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Εθνικού κέντρου έρευνας φυσικών επιστημών, Δημόκριτος: http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.CharoupiasPart_2-1.pdf (14/9/2018).

Austin, V.L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching στο Remendal and Special Education, v.22., p. 245-255

Bailey,J. (1998). Australia: inclusion through caterorization στο Booth, T. & Baker, E. T. & Wang, M. C. & Wahlberg, H. J. (1994). The effect of inclusion on learning στο Educational Leadership, v. 52, n.4. p. 33-35

Farrell, P. (2000).The impact of research on developments in inclusive education. International Journal of InclusiveEducation, 4(1), 153-162

Mackey, S. & McQueen, J. (1998). Exploring the association between integrated therapy and inclusive education στο British Journal of Special Education. V. 25, n. 1. P. 22-27.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. Source: Learning Disability Quarterly, Vol. 24, No. 4 pp. 265-274.

Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffi e, K. (2005). Case studies in co- teaching in the content areas: Successes, failure, and challenges. Intervention in School and Clinic, 40(5), 260-270.

Murawski, W. W., & Dieker, L. A (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. Teaching Exceptional Children, 36(5), 52-58.

Murawski, W. W. (2005). Introduction to Special Issue. Intervention in School and Clinic, 40(5), 259–259.

Murawski, W. W, & Dieker, L. A. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: Strategies for before, during, and after co-teaching. Teaching Exceptional Children, 40(4), 40-48.

Γούπος, Θ., Κατσαντώνη, Σ. (2025). Σχέδιο Δράσης Υποστήριξης μαθητών από Εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης– Συνεκπαίδευσης – Πρωτόκολλο Ενεργειών. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση,* 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Δαβίδ-Σπανοπούλου, Α. (2025). Ερευνητική τεκμηρίωση στην πρόταση για την ένταξη προγραμμάτων καλλιέργειας της ΣΝ στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ερευνητική τεκμηρίωση στην πρόταση για την ένταξη προγραμμάτων καλλιέργειας της ΣΝ στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Προσαρμογή στην Ελλάδα του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) Bar-On: εκδοχή για παιδιά και εφήβους: αξιοπιστία, εγκυρότητα, τυπικοί βαθμοί και συσχετίσεις των παραγόντων της ΣΝ με τις δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών και εφήβων - Εφαρμογές στην έρευνα, την εκπαίδευση και τη σχολική ψυχολογία

Δαβίδ-Σπανοπούλου Άννα
ΠΕΔΔ Νομικής Σχολής Αθηνών, Δασκάλα, Ψυχολόγος, MSc στη Σχολική Ψυχολογία, Δρ. Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, Διευθύντρια 1ου Δημοτικού Σχολείου Νέου Ψυχικού, adavidspa@yahoo.gr

Περίληψη
Στη μελέτη αυτή διερευνήθηκαν ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της Ελληνικής εκδοχής του Bar-On-i: YV, με δείγμα 1004 μαθητών (501 παιδιών, 503 εφήβων) ηλικίας 12 έως 18 ετών που αντλήθηκε από δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Μετά τις διαδικασίες της μετάφρασης και της αντίστροφης μετάφρασης, οι στόχοι αυτής της έρευνας ήταν να παρουσιάσει το εργαλείο και το θεωρητικό του υπόβαθρο, τις κατανομές συχνότητας του ελληνικού δείγματος κατά ηλικία και φύλο, την αντιστοιχία αρχικών και τυπικών βαθμών για τρεις ηλικιακές ομάδες κατά φύλο. Συζητούνται οι εφαρμογές του εργαλείου. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την εισαγωγή προγραμμάτων Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του Bar-On-i: YV στον ελληνικό πληθυσμό παιδιών και εφήβων, τεκμηρίωση θεωρίας, Κοινωνικο-Συναισθηματική Μάθηση (SEL), αξιολόγηση ΣΝ, ανθρωπιστική παιδεία

Εισαγωγή:

Θεωρητική θεμελίωση του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On: εκδοχή για παιδιά και εφήβους

Ο ορισμός της νοημοσύνης αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί αντικείμενο έντονης επιστημονικής διερεύνησης. Σύμφωνα με τον Sternberg (2020), η νοημοσύνη δεν περιορίζεται σε μια μεμονωμένη γνωστική ικανότητα, αλλά περιλαμβάνει έναν συνδυασμό δεξιοτήτων – αναλυτικών, δημιουργικών και πρακτικών – που επιτρέπουν στο άτομο να επιλύει προβλήματα και να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του.

Το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On, το οποίο εφαρμόζεται τόσο σε παιδιά όσο και σε εφήβους, βασίζεται στο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο του Bar-On (2006, 2011) και του Goleman (1995, 2018), οι οποίοι θεμελίωσαν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ). Η ΣΝ περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να εκφράζει και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των

άλλων και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Ο Bar-On (2006) υποστηρίζει ότι η ΣΝ συνδέεται στενά με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος και στις προκλήσεις της καθημερινής ζωής.

Το μοντέλο του Bar-On αποτελεί ένα από τα πρώτα πολυπαραγοντικά μοντέλα ΣΝ και περιλαμβάνει πέντε βασικές διαστάσεις: ενδοπροσωπικές δεξιότητες (π.χ. αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση), διαπροσωπικές δεξιότητες (π.χ. ενσυναίσθηση), ικανότητες διαχείρισης άγχους, ικανότητες προσαρμοστικότητας και θετική διάθεση (Bar-On, 2011). Σε επίπεδο παιδιών και εφήβων, αυτές οι διαστάσεις μπορούν να προβλεφθούν και να αναπτυχθούν μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα και ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.

Πλήθος ερευνών τεκμηριώνει τη σημαντική συμβολή της ΣΝ στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών. Ειδικότερα, η ΣΝ σχετίζεται θετικά με τη σχολική επίδοση, την αυτοεκτίμηση, την κοινωνική αποδοχή και τη γενικότερη ψυχολογική ευημερία, ενώ συνδέεται αρνητικά με τη σχολική αποτυχία, την απομόνωση και τις ψυχολογικές διαταραχές (Mavroveli et al., 2019; Martins et al., 2022). Η SEL (Social and Emotional Learning) – Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση – αποτελεί σήμερα βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο σε διεθνές επίπεδο. Οργανισμοί όπως η [UNESCO](w, 2021), ο [OECD](w, 2023) και ο [Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας](w, 2025) αναγνωρίζουν τη ΣΝ ως βασική διάσταση της ανθρώπινης ανάπτυξης και προτείνουν την ενσωμάτωσή της σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η θεωρία των πολλαπλών μορφών νοημοσύνης του Gardner (2016) και η δεξιοκεντρική προσέγγιση του Mayer et al. (2016) προσφέρουν περαιτέρω κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η ΣΝ στο πλαίσιο της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο Gardner πρότεινε ότι η συναισθηματική και διαπροσωπική νοημοσύνη αποτελούν διακριτές και αναπτυξιακά σημαντικές μορφές νοημοσύνης. Παράλληλα, ο Mayer και οι συνεργάτες του προσέγγισαν τη ΣΝ ως μια μορφή γνωστικής ικανότητας που υπόκειται σε εξέλιξη και αξιολόγηση, σε αντιδιαστολή με την καθαρά χαρακτηριστική ή ιδιοσυγκρασιακή θεώρηση.

Η σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με μια ανθρωπιστική προσέγγιση της ψυχολογικής ανάπτυξης αναδεικνύεται μέσα από την έμφαση στην αυτογνωσία, την ενσυναίσθηση και την καλλιέργεια ικανοτήτων που στη σύγχρονη ψυχολογία περιγράφονται ως συναισθηματική ρύθμιση, γνωστική ευελιξία και διαπροσωπική ικανότητα (Brackett & Cipriano, 2020; Mayer, Salovey, & Caruso, 2016).

Η σχέση της ΣΝ με την κλασική ελληνική σκέψη είναι ουσιαστική. Ο Πλάτωνας (Plato, 2000; 2020) ανέδειξε τη σημασία της εσωτερικής αρμονίας της ψυχής, της γνώσης του εαυτού και της παιδείας του χαρακτήρα. Ο Αριστοτέλης (Aristotle, 2004) στα «Ηθική Νικομάχεια», τόνισε τη σημασία της ορθολογικής ρύθμισης των παθών, μια ιδέα που στη σημερινή εποχή συνδέεται με την ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων και συμπεριφοράς, τη χρήση της λογικής για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και την ανάληψη υπεύθυνης δράσης (Goleman, 2018; Nussbaum, 2013).

Οι αρχές αυτές συναντούν τον σύγχρονο προβληματισμό για την ανάγκη διαμόρφωσης συναισθηματικά υγιών και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών, μέσω της εκπαίδευσης σε δημοκρατικές και αξιακές δεξιότητες (Nussbaum, 2013).

Μέθοδος

Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της ελληνικής εκδοχής του **Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)**, προκειμένου να προσφέρει επιστημονικά τεκμηριωμένη βάση για την εισαγωγή της **Κοινωνικο-Συναισθηματικής Μάθησης (SEL)** ως αυτόνομου μαθήματος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η μελέτη δεν στοχεύει απλώς στη σταθμισμένη προσαρμογή ενός εργαλείου, αλλά επιδιώκει να συμβάλει στην εδραίωση ενός παιδαγωγικού πλαισίου που προωθεί τον **ανθρωπιστικό προσανατολισμό του σχολείου** και το **ψυχολογικό ευ ζην** των μαθητών, στηριζόμενο σε έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα.

Διαδικασία

Η ελληνική εκδοχή του **Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version** αναπτύχθηκε μετά από μετάφραση στα ελληνικά από τη γράφουσα και ακολούθησε αντίστροφη μετάφραση (back translation) από δίγλωσσο καθηγητή Αγγλικής. Η προσαρμογή του **Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version** αποτελεί μέρος της διδακτορικής μου διατριβής την οποία εκπόνησα στο Τμήμα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών ως πρωτεύσασα σε πανελλήνιο διαγωνισμό του ΙΚΥ στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Η έρευνα μελετά την οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας (**dual-career family**) σε σχέση, μεταξύ άλλων, με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των παιδιών και εφήβων. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν από τη γράφουσα και από φοιτητές Ψυχολογίας **της** Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών**,** οι οποίοι ανταποκρίθηκαν επιτυχώς σε σχετικό σεμινάριο κατάρτισης στη χορήγηση ερωτηματολογίων για ερευνητικούς σκοπούς. Τα παιδιά και οι έφηβοι ενημερώνονταν για τους σκοπούς της έρευνας, καταβαλλόταν προσπάθεια ευαισθητοποίησής τους στη συμμετοχή σε ερευνητική διαδικασία και ελάμβαναν τη διαβεβαίωση ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα.

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 1004 παιδιά και εφήβους (503 παιδιά: 52, 5% αγόρια, 47,5% κορίτσια και 501 έφηβοι: 41,7% αγόρια, 58,3% κορίτσια) οι οποίοι συμπλήρωσαν πλήρως το **Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On**: εκδοχή για παιδιά και εφήβους που τους χορηγήθηκε.

Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται μεταξύ 11 και 18 ετών από 21 **δημόσια δημοτικά σχολεία**, 21 **δημόσια γυμνάσια**, 21 **δημόσια λύκεια**, και 5 **ιδιωτικά σχολεία**. Το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό κατά ΚΟΙΕ επίπεδο.

Ψυχομετρικό Εργαλείο: Bar-On EQ-i: YV

Το **Bar-On EQ-i: YV** (Bar-On & Parker, 2000) είναι ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με 60 προτάσεις σε κλίμακα Likert 4 σημείων (1=πολύ σπάνια, 4=πολύ συχνά), για την εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης παιδιών και εφήβων, βασισμένο στο μοντέλο του EQ-i για ενήλικες (Bar-On, 1997).

Δομή και Περιεχόμενο του Εργαλείου Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On EQ-i: YV

Το εργαλείο δομείται γύρω από 5 βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες αναλύονται σε **15 υποκλίμακες**. Κάθε διάσταση παρέχει πληροφορίες για διαφορετικά στοιχεία της ψυχοσυναισθηματικής λειτουργίας του παιδιού:

1. Ενδοπροσωπική Ικανότητα

Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, κατανοεί και διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα. Περιλαμβάνει:

- **Αυτοεπίγνωση**
- **Διεκδικητικότητα**
- **Αυτοεκτίμηση**
- **Αυτοεκπλήρωση**
- **Ανεξαρτησία**

2. Διαπροσωπική Ικανότητα
Αξιολογεί την ικανότητα για υγιείς σχέσεις και την ευαισθησία προς τους άλλους:

- **Ενσυναίσθηση**
- **Κοινωνική Ευθύνη**
- **Διαπροσωπικές Σχέσεις**

3. Ικανότητα Προσαρμογής
Αφορά τη γνωστική ευελιξία και την αποτελεσματικότητα στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων:

- **Δοκιμασία Αλήθειας** (αντίληψη πραγματικότητας)
- **Ευελιξία**
- **Επίλυση Προβλημάτων**

4. Διαχείριση Άγχους
Σχετίζεται με την ικανότητα διατήρησης ψυχραιμίας και ελέγχου κάτω από πίεση:

- **Ανοχή στο Άγχος**
- **Έλεγχος Παρορμητικότητας**

5. Γενική Διάθεση *(Υποστηρικτική Διάσταση)*
Δεν συμπεριλαμβάνεται στον συνολικό δείκτη EQ, αλλά υποστηρίζει την ερμηνεία των υπολοίπων διαστάσεων:

- **Αισιοδοξία**
- **Ευτυχία**

Δείκτες Εγκυρότητας: Το εργαλείο περιλαμβάνει και δύο **έμμεσες κλίμακες ελέγχου αξιοπιστίας** των απαντήσεων:

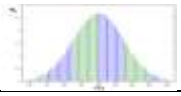
- **Θετική Εντύπωση**: ανιχνεύει πιθανή υπερβολικά θετική αυτοπαρουσίαση από το παιδί
- **Δείκτης Ασυνέπειας**: ελέγχει τη συνέπεια των απαντήσεων σε παρόμοια ερωτήματα

Υπολογισμός
Ο **συνολικός δείκτης EQ** προκύπτει από τον μέσο όρο των 4 βασικών τομέων (εξαιρείται η Γενική Διάθεση) και μετατρέπεται σε **τυπική βαθμολογία**, λαμβάνοντας υπόψη το φύλο και την ηλικία του αξιολογούμενου.

Αξιοπιστία Ελληνικής Έκδοσης
Η εσωτερική συνέπεια (Cronbach’s α) για εφήβους και παιδιά δείχνει υψηλή αξιοπιστία σε Διαπροσωπικές ικανότητες (α>0, 70), Διαχείριση άγχους (έως 0, 86), Προσαρμοστικότητα και Συνολικός Δείκτης (έως 0, 87). Ο δείκτης βασίζεται σε διαφορές 10 ζευγών ερωτήσεων· σκορ

≥10 υποδηλώνει πιθανή ασυνέπεια. Η κατανομή των σκορ είναι περίπου κανονική, χωρίς ενδείξεις σοβαρής αναξιοπιστίας στο δείγμα.

Οι **τυπικοί βαθμοί** (standard scores) επιτρέπουν τη σύγκριση με συνομηλίκους, ταξινομώντας επιδόσεις σε επίπεδα. Οι κατανομές είναι κανονικές.

Ερμηνεία των Τυπικών βαθμών του WISC-V	**Ερμηνεία των Τυπικών βαθμών του Bar-On EQ-I:YV** 
130 + : *Ακραία υψηλός* Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ-IQ) **120-129: *Πολύ υψηλός*** Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ-IQ) **110-119: *Μέσος- υψηλός*** Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ-IQ) **90–109: *Μέσος – κανονικός*** Δείκτης Νοημοσύνης(ΔΝ-IQ) **80- 89*: Μέσος - χαμηλός*** Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ-IQ) **70-79: *Πολύ χαμηλός*** Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ-IQ) **69 και κάτω: *Ακραία χαμηλός*** Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ-IQ)	**130 + : *Πάρα πολύ υψηλή – μη αντιπροσωπευτική*** συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα **120–129: *Πολύ υψηλή – ακραία καλά αναπτυγμένη*** συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα **110 – 119: *Υψηλή – καλά αναπτυγμένη*** συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα **90 – 109: *Μέσος όρος – επαρκής*** συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα **80 – 89: *Χαμηλή – υποαναπτυγμένη*** συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα **70 – 79: *Πολύ χαμηλή – ακραία υποαναπτυγμένη*** συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα **69 και κάτω: *Πάρα πολύ χαμηλή – μη αντιπροσωπευτικά εξασθενημένη*** συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα

Πίνακας 1. Τυπικοί βαθμοί του Bar-On EQ I: YV στον ελληνικό πληθυσμό των παιδιών και εφήβων σε αντιστοίχιση με τη συμβατική γνωστική νοημοσύνη WISC-5 που σχετίζεται με τη σχολική και ακαδημαϊκή επίτευξη

Η αντιστοίχιση raw scores με τυπικές τιμές εξαρτάται από **ηλικία** (≤12, 13–15, ≥16) και **φύλο**, λόγω διαφορών στις μέσες τιμές ανά κατηγορία.

Η εγκυρότητα της ελληνικής εκδοχής του BarOn EQ-i:YV υποστηρίζεται από τις στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις του με τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων Δυσκολιών Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Μπίμπου-Νάκου, Ι., Στογιαννίδου, Α., & Κιοσέογλου, Γ., 2001).

Ομάδα παιδιών και εφήβων με χαμηλές βαθμολογίες στις υποκλίμακες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η ανάλυση δείχνει ότι σημαντικό ποσοστό μαθητών παρουσιάζει **χαμηλές επιδόσεις** σε βασικούς τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ενδεικτικά ποσοστά παρουσιάζονται στον ΠΙΝ. 2:

Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης	**Χαμηλό Ποσοστό (%)**
Ενδοπροσωπική Ικανότητα	18%
Διαπροσωπική Ικανότητα	14%
Ικανότητα Προσαρμογής	20%
Διαχείριση Άγχους	22%
Γενική Διάθεση	16%

Πίνακας 2. Ποσοστά παιδιών & εφήβων με χαμηλές επιδόσεις ανά υποκλίμακα EQ

Τα υψηλά ποσοστά στις κλίμακες **Διαχείρισης Άγχους** και **Προσαρμοστικότητας** είναι ενδεικτικά αυξημένων δυσκολιών σε κρίσιμους τομείς ψυχικής ανθεκτικότητας και αντιμετώπισης καθημερινών προκλήσεων.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου EQ-i:YV στην ελληνική γλώσσα και πολιτισμική πραγματικότητα προσφέρει τεκμηριωμένο έρεισμα για τη θεσμική καθιέρωση της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης (SEL) στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του εργαλείου (όπως η εσωτερική συνέπεια, η εγκυρότητα, η διακριτική ικανότητα και οι κανονιστικές τιμές ανά φύλο και ηλικία) προσφέρουν τη δεδομενοκεντρική βάση για την τεκμηρίωση της ανάγκης εφαρμογής παρεμβάσεων SEL στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα:

1. **Αναγνώριση διαφορών και αναγκών**: Η καταγραφή στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ φύλων ή ηλικιακών ομάδων σε κρίσιμες συναισθηματικές δεξιότητες (όπως η ενδοπροσωπική επάρκεια, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η προσαρμοστικότητα και η διαχείριση του στρες) αναδεικνύει πραγματικές ανάγκες στον μαθητικό πληθυσμό, οι οποίες απαιτούν παιδαγωγική φροντίδα και ενίσχυση.
2. **Διαμορφωτική αξιοποίηση για παιδαγωγικό σχεδιασμό**: Η δυνατότητα αποτύπωσης τυπικών προφίλ συναισθηματικής νοημοσύνης επιτρέπει τον στοχευμένο σχεδιασμό προγραμμάτων SEL, προσαρμοσμένων στις ανάγκες διαφορετικών ομάδων μαθητών. Έτσι, οι παρεμβάσεις αποκτούν εξατομικευμένο και παιδαγωγικά τεκμηριωμένο χαρακτήρα.
3. **Υποστήριξη της προληπτικής/αναπτυξιακής προσέγγισης**: Η πρώιμη και συστηματική καλλιέργεια κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων συμβάλλει στην προώθηση της ψυχικής ευεξίας και δρα προληπτικά απέναντι σε φαινόμενα όπως η σχολική απομόνωση, το άγχος, η παραβατικότητα και η σχολική αποτυχία.
4. **Ενσωμάτωση αξιολόγησης και παρέμβασης**: Η σταθμισμένη χρήση του EQ-i:YV προσφέρει τη δυνατότητα αντικειμενικής αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων SEL, μέσω προ και μετά μετρήσεων, ενισχύοντας τη λογοδοσία και τη βελτίωση της πρακτικής.
5. **Εναρμόνιση με διεθνή πρότυπα**: Η προσαρμογή ενός διεθνώς αναγνωρισμένου εργαλείου όπως το EQ-i:YV στηρίζεται στη βιβλιογραφικά και εμπειρικά τεκμηριωμένη ανάγκη για SEL, διασφαλίζοντας τη μεταφορά και εφαρμογή καλών πρακτικών στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο.

Συνολικά, η παρούσα μελέτη κατέδειξε ότι η αξιολόγηση και ενίσχυση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών δεν αποτελεί προαιρετική ή συμπληρωματική πρακτική, αλλά αναγκαίο θεμέλιο για ένα σχολείο που προάγει την **ψυχική ευημερία**, την **συμπεριληπτικότητα**, τη **μαθησιακή ετοιμότητα** και την **ανθρωπιστική παιδεία**.

Η ένταξη της SEL ως αυτόνομου μαθήματος **δεν είναι μια θεωρητική πρόταση**, αλλά μια επιστημονικά θεμελιωμένη εκπαιδευτική αναγκαιότητα, βασισμένη σε δεδομένα που προκύπτουν από την ελληνική σχολική πραγματικότητα. Η σταθμισμένη χρήση του EQ-i:YV παρέχει το αναγκαίο εργαλείο για να μεταφραστεί η ανάγκη αυτή σε **πρακτική, μετρήσιμη και εφαρμόσιμη πολιτική παιδείας**.

Η ψυχική υγεία, σύμφωνα με τον ορισμό του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ΠΟΥ), δεν είναι μόνο η απουσία ασθένειας αλλά μια κατάσταση πλήρους ψυχικής, κοινωνικής και σωματικής ευημερίας. Η εκπαίδευση, επομένως, οφείλει να επικεντρωθεί όχι μόνο στην ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που ενισχύουν την **ψυχική ανθεκτικότητα**, τη **συναισθηματική ισορροπία** και το **ευ ζην**, μέσα από έναν ανθρωπιστικό και αξιακό προσανατολισμό.

Πλήθος ερευνών έχει καταδείξει τη θετική συσχέτιση της ΣΝ με:

- υψηλότερη ποιότητα ζωής, κοινωνική εμπλοκή και ακαδημαϊκή επίδοση (Zeidner & Olnick-Shmesh, 2010; MacCann et al., 2020),
- λιγότερες ψυχικές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, όπως άγχος, κατάθλιψη, συναισθηματική δυσφορία, εκφοβισμός και εθιστικές συμπεριφορές (Ciarrochi et al., 2012; Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2018; Goldbaum et al., 2006).
- αυξημένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, θετική κοινωνική συμπεριφορά και αυτορρύθμιση (Taylor et al., 2017; Davis & Humphrey, 2012).

Ιδιαίτερα κρίσιμο είναι ότι η ΣΝ **δεν επηρεάζεται από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο**, όπως φανερώνεται από τα ευρήματα της Δαβίδ-Σπανοπούλου (2016), γεγονός που ενισχύει την αναγκαιότητα για **καθολική εφαρμογή των προγραμμάτων SEL** σε όλα τα σχολεία, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των μαθητών.

Η εκπαίδευση οφείλει να προσανατολίζεται προς την **ολιστική ανάπτυξη** των παιδιών, υποστηρίζοντας τόσο τη μαθησιακή όσο και την ψυχοκοινωνική τους ευημερία, μέσα από εκπαιδευτικές πρακτικές που ενισχύουν:

- την αυτογνωσία,
- τη συναισθηματική ρύθμιση,
- την ενσυναίσθηση,
- την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων,
- τις διαπροσωπικές δεξιότητες,
- και την κοινωνική συμμετοχή με επίκεντρο τις ανθρωπιστικές αξίες, τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική εμπειρία δείχνει ότι, παρά την προσπάθεια εισαγωγής σχετικών δεξιοτήτων μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και των ΔΕΠΠΣ, η παρουσία της SEL είναι ασυστηματοποίητη, αποσπασματική και εξαρτάται από την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών.

Η SEL ως αυτόνομο μάθημα στην ελληνική εκπαίδευση

- Η συγκρότηση θετικών σχέσεων, η επίλυση συγκρούσεων, η ανθεκτικότητα και η αυτογνωσία δεν είναι “εξωσχολικά” προσόντα, αλλά **βασικά μαθησιακά θεμέλια** για τον σύγχρονο μαθητή.
- Τα αυξανόμενα ποσοστά **άγχους, σχολικού εκφοβισμού, συναισθηματικής απορρύθμισης και απομόνωσης** στους μαθητές αναδεικνύουν την ανάγκη για **συστηματική πρόληψη και ενδυνάμωση μέσω της SEL**.
- Η αυτόνομη διδασκαλία της SEL **καθιστά τις δεξιότητες ζωής αντικείμενο συστηματικής ανάπτυξης και αξιολόγησης**, και όχι απλώς “παράπλευρη” δραστηριότητα.

- Ο ΟΟΣΑ (OECD) (2015; 2018), η UNESCO (2021) και η UNICEF (2019) έχουν προτείνει την **ένταξη της SEL στα εθνικά αναλυτικά προγράμματα** ως αναγκαία απάντηση στις προκλήσεις του 21ου αιώνα.
- ***Προτάσεις πολιτικής για την οργανωμένη και επιτυχημένη εισαγωγή της SEL στην ελληνική εκπαίδευση***

1. **Θεσμοθέτηση της SEL ως αυτόνομου μαθήματος** σε όλες τις βαθμίδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με διαβαθμισμένο και αναπτυξιακά κατάλληλο Αναλυτικό Πρόγραμμα.
2. **Αναμόρφωση των ΑΠΣ** με ενσωμάτωση των βασικών δεξιοτήτων του μοντέλου CASEL: αυτογνωσία, αυτορρύθμιση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων, υπεύθυνη λήψη αποφάσεων.
3. **Επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών** μέσα από πανεπιστημιακές σπουδές και επιμορφωτικά προγράμματα.
4. **Ανάπτυξη εγχώριου εκπαιδευτικού υλικού**, εμπλουτισμένου με ψυχομετρικά δεδομένα, εμπειρικές μελέτες και καλές πρακτικές.
5. **Χρήση επιστημονικά τεκμηριωμένων εργαλείων αξιολόγησης**, όπως το BarOn EQ-i:YV, για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων.
6. **Πιλοτική εφαρμογή** σε σχολικές μονάδες, με παράλληλη παρακολούθηση και αποτίμηση, πριν τη σταδιακή καθολική εφαρμογή.
7. ***Το όραμα***

Το όραμα περιλαμβάνει έναν ειρηνικό κόσμο, στον οποίο οικογένειες, σχολεία και κοινότητες συνεργάζονται για την προώθηση της επιτυχίας των παιδιών στο σχολείο και στη ζωή, υποστηρίζοντας την υγιή ανάπτυξη όλων των ατόμων. Μέσω της SEL, ενισχύονται **προστατευτικοί παράγοντες** ενάντια:

- στον εκφοβισμό,
- την επιθετικότητα,
- τη βία και την εγκληματικότητα,
- την ψυχική δυσφορία και την απομόνωση,
- τις εθιστικές συμπεριφορές και τη χρήση ουσιών.

Ταυτόχρονα, τίθενται οι βάσεις ώστε κάθε άτομο να αναπτύξει το μέγιστο των δυνατοτήτων του, να συμμετέχει ενεργά και υπεύθυνα στην κοινωνία και να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός **δίκαιου, συμπεριληπτικού και δημοκρατικού κόσμου** (Δαβίδ-Σπανοπούλου, 2016; CASEL, 2020)

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aristotle. (2004). *Nicomachean Ethics* (R. Crisp, Trans.). Cambridge University Press. Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-on, R. (1997). The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema, 18, 13–25.

Bar-On, R. (2011). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. South African Journal of Psychology, 41(2), 54–68.

Bar-On, R., & Parker, J.D.A. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Brackett, M. A., & Cipriano, C. (2020). SEL from the inside out: The power of emotional intelligence in schools. Yale Center for Emotional Intelligence.

CASEL (2020). Social and Emotional Learning: A Foundation for Academic Success and Healthy Development. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Ciarrochi, J., Mayer, J. D., & Roberts, R. D. (2012). Emotional Intelligence and Well-being: A Meta-Analysis of Studies. Personality and Social Psychology Review, 16(4), 335-345.

Davis, S. L., & Humphrey, N. (2012). The Role of Emotional Intelligence in Peer Relationships and Social Behavior: A Meta-Analysis. Child Development, 83(5), 1564-1575.

Domínguez-García, M. P., & Fernández-Berrocal, P. (2018). Emotional Intelligence and Psychosocial Difficulties: A Review of the Literature. Educational Psychology Review, 30(3), 713-727.

Gardner, H. (2016). Multiple intelligences: New horizons in theory and practice. Basic Books.

Goldbaum, D., Kaslow, N., & Salovey, P. (2006). The Role of Emotional Intelligence in Psychosocial Functioning. Journal of Clinical Psychology, 62(9), 1144-1154.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam Books.

Goleman, D. (2018). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ (Updated ed.). Bantam Books.

MacCann, C., Joseph, D., & Newman, D. (2020). Emotional Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analysis. Journal of Educational Psychology, 112(2), 188-199.

Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2022). Emotional intelligence and wellbeing in adolescents: A systematic review. Journal of Youth Studies, 25(3), 301–320.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., & Wang, Y. (2019). Emotional intelligence and school success in adolescents. Educational Psychology, 39(6), 695–711.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*(4), 290–300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Nussbaum, M. C. (2013). Political emotions: Why love matters for justice. Harvard University Press.

OECD, (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264226159-en

OECD, (2018). *The future of education and skills: Education 2030 – The future we want*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/

OECD, (2023). Social and emotional skills for the 21st century learner. OECD Publishing.

Plato, (2000). *Phaedrus* (C. Rowe, Trans.). Penguin Classics.

Plato, (2000). The Republic (T. Griffith, Trans.). Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2020). The theory of successful intelligence. In Sternberg, R. J. (Ed.), The Cambridge handbook of intelligence (pp. 504–525). Cambridge University Press.

Taylor, J. C., Renshaw, P. D., & McGrath, D. (2017). Emotional Intelligence and Social Competence in Children and Adolescents. Journal of School Psychology, 61, 1-13.

UNESCO. (2021). *Social and emotional learning (SEL) and life skills in education policy and practice: A regional scan for South Asia*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379174

UNESCO. (2021). Social and emotional learning for global citizenship education. UNESCO

UNICEF. (2019). *A whole child approach to education and learning: UNICEF education strategy 2019–2030*. https://www.unicef.org/reports/whole-child-approach

Zeidner, M., & Olnick-Shmesh, R. (2010). Emotional Intelligence and Its Relationship to Quality of Life and Academic Achievement. Educational Psychology, 30(2), 125-141.

Δαβίδ-Σπανοπούλου, Ά. (2016). *«Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On για παιδιά και εφήβους: η ελληνική προσαρμογή του». Η εμπειρική έρευνα τεκμηριώνει τη θεωρία και υποστηρίζει τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης*. Αθήνα. ΔΙΑΥΛΟΣ.

Δαβίδ-Σπανοπούλου, Ά. (2016). *ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΣΧΗΜΑΤΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΙΔΙΩΤΙΚΗΣ ΖΩΗΣ. Οικογένεια Διπλής Σταδιοδρομίας: ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μελών της, συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών και εφήβων, δυνατότητες και δυσκολίες*. Αθήνα. ΔΙΑΥΛΟΣ.

Μπίμπου-Νάκου, Ι., Στογιαννίδου, Α., & Κιοσέογλου, Γ. (2001). Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες παιδιών και εφήβων: Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ). Στο Ε. Κουρκούτας & Ι. Μπίμπου-Νάκου (Επιμ.), Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικά προβλήματα στο σχολείο και στην οικογένεια: Πρόληψη και ψυχοκοινωνική υποστήριξη (σσ. 365–384). Αθήνα: Τυπωθήτω–Γ. Δαρδανός.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ). (2025). *Ορισμός της ψυχικής υγείας*. Ανακτήθηκε από: https://www.who.int/health-topics/mental-health

Δαβίδ-Σπανοπούλου, Ά. (2025). Ερευνητική τεκμηρίωση στην πρόταση για την ένταξη προγραμμάτων καλλιέργειας της ΣΝ στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση,* 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, Σχολείο-Οικογένεια-Κοινωνία

Δασκαλάκη Στυλιανή
Διδάκτωρ του ΕΚΠΑ, Διευθύντρια του 9ου Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου,
st.daskalaki@gmail.com

Περίληψη

Στο σύγχρονο πολυτροπικό, διαπολιτισμικό και καινοτόμο δημοτικό σχολείο, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί αναγκαιότητα και προϋπόθεση για αέναη βελτίωση. Η πανάκεια της εφαρμοσμένης, άρα και αποτελεσματικής, μεθοδολογίας, δίνει τη θέση της στα πρωτοποριακά προγράμματα που η υλοποίησή τους απαιτεί, ουσιαστική ενασχόληση, οξυδέρκεια, εγρήγορση, λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών, δυναμική εμπλοκή της μαθητικής κοινότητας και εξωστρέφεια. Σκοπός της εισήγησης να καταδείξει την αναγκαιότητα για ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία και στους φορείς. Να παρουσιάσει το διαφορετικό προφίλ του εκπαιδευτικού, που παρόλο τον φόρτο εργασίας και τις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων, επιθυμεί και επιδιώκει την αφύπνιση των μαθητών/-τριών του και την ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως έναν φορέα συνεχούς επιμόρφωσης, ανταλλαγής ιδεών και απόψεων και διάχυσης καλών πρακτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση, σχολείο, κοινωνία, φορείς, αυτοβελτίωση.

Εισαγωγή

Σε αυτό το εγχείρημα θα γίνει ουσιαστική προσπάθεια να καταγραφούν όλες οι δράσεις αυτοβελτίωσης της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2024-2025. Σκοπός είναι η διάχυση των καλών πρακτικών και η εξωστρέφεια. Πρόθεση όλης της σχολικής μονάδας η ανταλλαγή ιδεών και απόψεων και η συνεργασία με άλλα σχολεία, την ευρύτερη σχολική κοινότητα και τους τοπικούς φορείς. Ποιοτική εκπαίδευση σημαίνει αέναη προσπάθεια για αυτοβελτίωση, εκμάθηση νέων τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενασχόληση με χρήσιμα ψηφιακά εργαλεία, αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης και εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών μέσα από μία ολιστική και συμπεριληπτική προσέγγιση. Οι εκπαιδευτικοί του σύγχρονου και συνεχώς εξελισσόμενου δημοτικού σχολείου, συμβαδίζουν με την εποχή τους και ακολουθούν τις εξελίξεις, ωστόσο έρευνες έχουν δείξει πως παρόλη τη θέληση των εκπαιδευτικών, συχνά προβάλλουν ενδοιασμούς όπως:

ΤΑ΄΄ΝΑΙ΄΄ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

- Η θέληση για αυτοβελτίωση και επαγγελματική ικανοποίηση
- Η θέληση για ανέλιξη και προαγωγή
- Η θέληση για συνεχή επιμόρφωση
- Η θέληση για ανταπόκριση στις απαιτήσεις της σύγχρονης και τεχνολογικά εξελισσόμενης εποχής.

ΤΑ ΄΄ΌΧΙ΄΄ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

- Η απουσία κινήτρων
- Ο φόρτος εργασίας

- Οι σύντομες προθεσμίες
- Η έλλειψη χρόνου προσαρμογής σε νέες μεθοδολογίες, νέες διδακτικές προσεγγίσεις και νέα εργαλεία
- Η μερική αμφισβήτηση του νομοθετικού πλαισίου, των αποφάσεων και των στόχων-προσδοκιών

Η εμπειρία έχει καταδείξει πως το "κλειδί" της επιτυχίας είναι η σωστή επικοινωνία, αρχικά ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Ο διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών και η διαπίστωση των αναγκών του σχολείου, η εξακρίβωση των τρωτών σημείων και οι προτάσεις προς βελτίωσή τους, παράλληλα με τον σωστό προγραμματισμό, τη συνεργασία με τον σύλλογο γονέων/κηδεμόνων, την τοπική κοινωνία και την ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων με τους μαθητές/τριες, είναι που θα βοηθήσουν το σχολείο να προαχθεί, να καινοτομήσει και με τη σειρά του να συμβάλλει στην εκπαίδευση της νέας γενιάς και στην αναβάθμιση της κοινωνίας του μέλλοντος. Έπειτα θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί από την έναρξη αυτής της εισήγησης πως το σχολείο εξελίσσεται εφόσον υπάρχει συνεχής επικοινωνία με τον σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης, τον σύμβουλο ειδικής αγωγής, τη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ανήκει το σχολείο, αρμόδιους φορείς του υπουργείου παιδείας, πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και όλων των φορέων και αρχών που δύνανται να συμβάλλουν στην αυτοβελτίωσή του. Το σχολικό έτος 2024-2025 δημιουργήθηκαν πέντε ομάδες δράσεις που αναφέρονταν στην Παιδαγωγική-Μαθησιακή Λειτουργία, στη Διοικητική Λειτουργία και στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια ο αναγνώστης θα μελετήσει τις δράσεις αυτοβελτίωσης που ακολούθησε η σχολική μονάδα και τα αποτελέσματα αυτών ως προς τους μαθητές/τριες, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς/κηδεμόνες και την ίδια την σχολική μονάδα.

Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης γονέων/κηδεμόνων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος. Με σκοπό την ενεργή συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων στις δράσεις που διοργανώνει η σχολική μονάδα, η ομάδα δράσης που ανέλαβε τον συγκεκριμένο δείκτη, φιλοδοξούσε στην εμπλοκή των τελευταίων και στη διαλογική συζήτηση μαζί τους για ζητήματα που τους απασχολούν και επιθυμούν το σχολείο να προβεί στην ενημέρωση και επιμόρφωσή τους. Η σχολική μονάδα υλοποίησε μία σειρά από ενδοσχολικές δράσεις σε ώρα λειτουργίας του σχολείου καθώς και σε απογευματινές ώρες. Ενδεικτικά θα σημειωθούν κάποιες από τις δράσεις παρακάτω.

Το σχολείο διοργάνωσε σχολικές εορτές και προσκάλεσε τους γονείς/κηδεμόνες να τις παρακολουθήσουν. Στα πλαίσια των Χριστουγέννων διεξήχθησαν δύο παζάρια, της Στ τάξης από τις 9/12 έως τις 14/12/2024 και της Β τάξης με μουσικοχορευτικό δρώμενο στις 14/12/2025. Το σχολείο σε συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες ενίσχυσε το Χαμόγελο του Παιδιού εν όψει Χριστουγέννων. Για δεύτερη συνεχή χρονιά όλο το σχολείο συμμετείχε στο ΔΣΣΔ με δράσεις κατά της Σχολικής Βίας, στα πλαίσια της Πανελλήνιας Ημέρας κατά της σχολικής βίας, 06/03, *https://blogs.sch.gr/9dimchal/2025/03/07/panellinia-imera-kata-tis-scholikis-vias-kai-toy-ekfovismoy-06-03-dioxte-ti-via-doste-agapi/#prettyPhoto*. Η μουσικός του σχολείου, σε συνεργασία με τη διεύθυνση και τους μαθητές/τριες των Ε και Στ τάξεων ηχογράφησαν τραγούδι που συνέθεσε και μελοποίησε η ίδια η μουσικός του σχολείου, ενώ ουσιαστική ήταν η βοήθεια γονέα/κηδεμόνα ηχολήπτη στην επιτυχία και ολοκλήρωση του εγχειρήματος. Επιπλέον το σχολείο ενίσχυσε το παζάρι της Φιλοζωικής του Δ. Χαλανδρίου

στις 09/05/2025. Με τα έσοδα από το Χριστουγεννιάτικο παζάρι της Στ τάξης πραγματοποιήθηκε η ημερήσια εκδρομή της τάξης αποφοίτησης στις 30/05/2025. Ακόμα οι μαθητές/τριες με την παρότρυνση των εκπαιδευτικών μάζεψαν καπάκια για τον Σύλλογο Παραπληγικών και κινητικά ανάπηρων και τα έστειλαν με τη βοήθεια του συλλόγου γονέων/κηδεμόνων στον νομό Πέλλας στις 06/06/2025. Ακόμα οι ενδοσχολικοί συντονιστές εμπνεύστηκαν και ενημέρωσαν μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και γονείς/κηδεμόνες για το πρόγραμμα της Ευέλικτης-Ανταλλακτικής Βιβλιοθήκης το οποίο θα συνεχιστεί και τη σχολική χρονιά 2025-2026. Ο σύλλογος γονέων/κηδεμόνων ενίσχυσε με τη σειρά του με βιβλία τη βιβλιοθήκη του σχολείου, *https://blogs.sch.gr/9dimchal/2025/03/31/dorea-vivlion-sti-scholiki-vivliothiki/*.

Εκτός όμως από τις δράσεις σε ώρα λειτουργίας των μαθημάτων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2024-25 διοργανώθηκαν επιμορφωτικές εσπερίδες λαμβάνοντας υπόψη τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών και των γονέων/κηδεμόνων του σχολείου. Ενδεικτικά στις 19/12/2024: Σχολικός Κανονισμός-Περιστατικά ΕΒΙΕ, Παιδοψυχολόγος Δ. Χαλανδρίου Βιωματικό Εργαστήριο, μαθητές/τριες Γ τάξης, 29/01/2025: Σχολικές Βιβλιοθήκες και Δημιουργική Γραφή, 12/02/2025: Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας της ΕΝΕ, 12/03/2025: Όλοι Ίσοι Όλοι Διαφορετικοί ΓΝ Παίδων Αθηνών Π. & Α. Κυριακού, 21/05/2025: Σχολική Βία και Παραβατικότητα/Ελληνική Αστυνομία, Ταινία μικρού μήκους μαθητές/τριες Στ τάξης, 29/05/2025: Παιδική Φτώχεια και Εργασία, Action Aid, συμμετοχή μαθητών/-τριών Ε τάξης. Σε πολλές από τις εσπερίδες συμμετείχαν με δρώμενα και οι μαθητές/τριες καθώς το σχολείο κρίνει πως οι τελευταίοι ευαισθητοποιούνται απέναντι σε ζητήματα που τους απασχολούν εφόσον έχουν προσωπική εμπλοκή, βιωματικά και μέσα από παιχνίδια ρόλων, *https://blogs.sch.gr/9dimchal/category/epimorfoseis-2024-2025/*.

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούν τα αποτελέσματα του σχεδίου δράσης. Σε ό, τι αφορά τους μαθητές/τριες βελτιώθηκε η σχολική τους επίδοση, ανέπτυξαν αυτοπεποίθηση και συναισθηματική ασφάλεια, καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση μέσα από την προσωπική-βιωματική εμπλοκή σε δρώμενα-περιστατικά-case studies, ενώ παρατηρήθηκε πως μειώθηκαν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς ήταν εξίσου θετικά. Υπήρξε προαγωγή κουλτούρας συνεργασίας και συμπερίληψης, άσκηση στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων, μείωση του εκπαιδευτικού άγχους και ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι γονείς/κηδεμόνες με τη σειρά τους, αν και αρχικά διστακτικοί, ανταποκρίθηκαν σε όλες τις προγραμματισμένες δράσεις και σταδιακά ανέπτυξαν ακόμα περισσότερες πρωτοβουλίες σε θέματα που επιθυμούν να επιμορφωθούν. Δημιουργήθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης προς τη σχολική μονάδα, ενώ συχνά ανέφεραν πως μετά από κάθε συνάντηση αισθάνονταν αυτοπεποίθηση για ουσιαστική υποστήριξη των παιδιών τους. Όσον αφορά τα αποτελέσματα του σχεδίου δράσης για την ίδια τη σχολική μονάδα, επιτεύχθηκε η διάχυση του οράματος του σχολείου στην ευρύτερη τοπική κοινότητα. Το σχολείο αντιμετωπίστηκε ως κοινότητα μάθησης και αέναης επιμόρφωσης ενώ καλλιεργήθηκε θετικό κλίμα συνεργασίας, αλληλοβοήθειας, αμοιβαιότητας και υποστήριξης.

Εικόνα 1. *Ημέρα κατά της σχολικής βίας 06/03/2025*

Εικόνα 2*. Επιμόρφωση για την παραβατικότητα και θέματα εκφοβισμού. Υποδιεύθυνση Προστασίας Ανηλίκων, Ελληνική Αστυνομία, 21/05/2025*

Εξωστρέφεια-Διάχυση Καλών Πρακτικών

Η ομάδα δράσης που καταπιάστηκε με τον συγκεκριμένο δείκτη είχε ως όραμα τη διάχυση των καλών πρακτικών όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου αλλά και ανάμεσα σε άλλα σχολεία της περιοχής με ουσιαστικές συνεργασίες, είτε διά ζώσης, είτε εξ αποστάσεως. Μέσα από έναν συνδυασμό των αξόνων 2, 5, 8, 9, των δράσεων του ενεργού πολίτη και των εργαστηρίων δεξιοτήτων, διοργανώθηκαν εκδηλώσεις που σκοπό είχαν την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών με στόχο την προσωπική αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, τον εποικοδομητικό διάλογο, την εξοικείωση με νέες μεθοδολογίες και τεχνικές και την ευρύτερη αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου. Οι παρωχημένες ιδέες και στερεοτυπικές αντιλήψεις του “ενός ορθού” και του εκπαιδευτικού

ως "κινητή εγκυκλοπαίδεια" δίνουν τη θέση τους στη συνεργασία, σε μεικτές τεχνικές, σε δοκιμές και πειραματισμούς. Ο εκπαιδευτικός οφείλει στη σημερινή εποχή να αναδείξει τα ταλέντα των μαθητών/-τριών του. Προκειμένου να ανταποκριθεί στο χρέος του οφείλει να είναι επιμορφωμένος, πρόθυμος να απαλλαγεί από το δοκιμασμένο και ως εκ τούτου σωστό και να ενστερνιστεί το καινοτόμο και πειραματικό.

Το σχολείο κατά το σχολικό έτος 2024-2025 διοργάνωσε μία σειρά εκδηλώσεων με σκοπό τη διάχυση των καλών πρακτικών και την εξωστρέφεια. Ειδικότερα υλοποιήθηκαν στις 20/11/2024, 17/12/2024, 27/01/2025 αντίστοιχα Δράσεις Αγωγής Υγείας σε μαθητές/τριες δημοτικού από το Κέντρο Υγείας (ΚΥ) του Δ. Χαλανδρίου, στις 03/12/2024 έγινε ενημέρωση των μαθητών/τριων των Ε΄ και Στ΄ τάξεων από τη Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος, Ελ. Αστυνομίας, στις 24/02/2025 επισκέφτηκε το σχολείο, ύστερα από πρόσκληση της διεύθυνσης, η Σχολή Σκύλων Οδηγών LARA GUIDE DOGS στα πλαίσια της Παγκόσμιας Ημέρας Ατόμων με Αναπηρία 3/12 και των Δράσεων του Ενεργού Πολίτη. Επιπλέον στις 24, 26/02/2025 διοργανώθηκαν δράσεις στα πλαίσια της Πανελλήνιας Ημέρας Φιλάθλου και των Δράσεων του Ενεργού Πολίτη, με τη συμμετοχή όλου του σχολείου. Στις 20/12/2024-20/05/2025, Άξονας 2, στα πλαίσια της εξωστρέφειας και της συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων και βαθμίδων εκπαίδευσης, το σχολείο συμμετείχε σε πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, ενώ στις 02/04/2025, 02/05/2025, 12/05/2025, Άξονας 2, αντίστοιχο πρόγραμμα μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Οι δράσεις συνεχίζονται και στις 19/12/2024, 21/02/2025 πραγματοποιήθηκε Πρόγραμμα Υγιεινής Διατροφής από τη Σχολική Νοσηλεύτρια σε Α, Β τάξεις, στις 06/03/2025 το σχολείο συμμετείχε στο Δ.Σ.Σ.Δ. με δράσεις κατά της Σχολικής Βίας/Εκφοβισμού, στις 08/04/2025 επισκέφτηκε το σχολείο το Δίκτυο για τα δικαιώματα του παιδιού/Δράσεις Ενεργού Πολίτη ενώ συμμετείχε η Γ τάξη. Με τη λήξη του σχολικού έτους στις 27/05/2025 η Ε τάξη επισκέφτηκε το Κοινωνικό Παντοπωλείο του Δ. Χαλανδρίου/Δράσεις Ενεργού Πολίτη, ενώ οι γονείς/κηδεμόνες αγκάλιασαν την προσπάθεια ενισχύοντας το κοινωνικό παντοπωλείο του δήμου με είδη πρώτης ανάγκης. Πολλές ακόμα ήταν οι δράσεις που πλαισίωναν καθημερινά την εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια των μαθημάτων όπως, βιβλιοπαρουσιάσεις, δημιουργία ψηφιακού παραμυθιού, δημιουργικές δράσεις ολοήμερου, οργανωμένα παιχνίδια στα διαλείμματα, γιορτή Κρέπας στο μάθημα των γαλλικών. Όλα όσα αναφέρονται ενδεικτικά στη συγκεκριμένη εισήγηση μπορεί ο αναγνώστης να τα μελετήσεις αναλυτικά στο ιστολόγιο του σχολείου, *https://blogs.sch.gr/9dimchal/category/draseis-ekdiloseis-2024-2025/*. Ολοκληρώνοντας τις δράσεις εξωστρέφειας που διοργανώθηκαν τη σχολική χρονιά 2024-2025 αξίζει να αναφερθούν οι οργανωμένες υποδειγματικές διδασκαλίες, υπό την καθοδήγηση των ενδοσχολικών συντονιστών, του παιδαγωγικού συμβούλου μέντορα του σχολείου και του συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης τον Μάιο του 2025, *https://blogs.sch.gr/9dimchal/category/axiologisi-scholikis-monadas/endoscholikoi-syntonistes-kai-mentores/*.

Εικόνα 3*. Πανελλήνια Ημέρα Φιλάθλου 26/02/2025*

Εικόνα 4*. Επίσκεψη Ε΄ τάξης στο Κοινωνικό Παντοπωλείο του Δ. Χαλανδρίου 27/05/2025*

Συνοπτικά θα αναφερθούν τα αποτελέσματα του σχεδίου δράσης. Με αφετηρία τους μαθητές/τριες, οι τελευταίοι ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος, συμπερίληψης και αποδοχής της διαφορετικότητας. Ενημερώθηκαν για το “Ευ Αγωνίζεσθαι” και εξοικειώθηκαν με ψηφιακά εργαλεία. Οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας/διαφοροποιημένης, εξοικειώθηκαν με ψηφιακά εργαλεία/τεχνητή νοημοσύνη, συνεργάστηκαν εξ αποστάσεως με σχολεία της περιοχής καθώς και με διά ζώσης επισκέψεις, ενώ τέλος υιοθέτησαν και εφάρμοσαν στην τάξη καλές πρακτικές. Οι γονείς/κηδεμόνες αναγνώρισαν το ρόλο του σχολείου ως φορέα επιμόρφωσης, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με την τοπική κοινωνία και ευρύτερη σχολική κοινότητα. Ολοκληρώνοντας και το παρόν σχέδιο δράσης, τα οφέλη που αποκόμισε η ίδια η σχολική μονάδα είναι πως εδραιώθηκε ως ένα σχολείο σύγχρονο, δημοκρατικό και παιδαγωγικά αποτελεσματικό.

Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία.
Χρήζει να αναφερθεί στην παρούσα εισήγηση η προσπάθεια που έγινε το σχολικό έτος 2024-2025 για συνεργασία μεταξύ των σχολείων και ειδικότερα του 9ου ΔΣ Χαλανδρίου, του 3ου ΔΣ Χαλανδρίου και του 5ου ΔΣ Αμαρουσίου. Το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε ανάμεσα στα τρία σχολεία ονομάστηκε GREEN DAYS, Ημέρες Περιβάλλοντος. Πρωταρχικός σκοπός του προγράμματος η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών και των γονέων/κηδεμόνων τους. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης και εξ αποστάσεως συναντήσεις, ενώ σε πολλές δράσεις απαραίτητη ήταν η γονική συγκατάθεση. Το πρόγραμμα υπακούει στη στοχοθεσία του ενεργού πολίτη, των εργαστηρίων δεξιοτήτων και των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Οι τάξεις που συνεργάστηκαν ήταν Α, Β, και Γ δημοτικού από τα τρία σχολεία αντίστοιχα. Το εγχείρημα είχε θετική ανταπόκριση από μικρούς και μεγάλους. Ο αναγνώστης δύναται να μελετήσει αναλυτικά τις δράσεις στο ιστολόγιο του σχολείου, *https://blogs.sch.gr/9dimchal/category/imeres-perivallontos-greendays/*.

Ενδεικτικές δράσεις του προγράμματος είναι στις 14/12/2024 το Χριστουγεννιάτικο Παζάρι Β τάξης 9ου ΔΣ Χαλανδρίου, Α τάξη 3ου ΔΣ Χαλανδρίου και Γ τάξη 5ου ΔΣ Αμαρουσίου. Τα έσοδα από το χριστουγεννιάτικο παζάρι δόθηκαν στην Ελληνική Ορνιθολογική Εταιρεία. Ως συνέχεια των παραπάνω δράσεων, ακολούθησαν επισκέψεις των Α, Β τάξεων στον Υγροβιότοπο της Βραυρώνας της Ελληνικής Ορνιθολογικής Εταιρείας. Στις 07/03/2025, 27/03/2025. Ακόμα στις 25/05/2025 οι τάξεις, κατόπιν γονικής συγκατάθεσης και στα πλαίσια του προγράμματος, διοργάνωσαν εθελοντικό καθαρισμό της Ρεματιάς Χαλανδρίου. Στον καθαρισμό της ρεματιάς συμμετείχε και το 12ο Νηπιαγωγείο Χαλανδρίου.

Ακολούθως τα αποτελέσματα της δράσης για τους μαθητές/τριες ήταν η καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης, η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, ο εθελοντισμός και η αειφορία, η εξοικείωση με ψηφιακά μέσα και δεξιότητες 4Cs, επικοινωνία, συνεργασία και κριτική σκέψη. Για τους εκπαιδευτικούς το σημαντικότερο κέρδος ήταν η συνεργασία, η εξωστρέφεια και η διάχυση καλών πρακτικών. Μαζί με τους μαθητές/τριες το πρόγραμμα στόχευε στην ενίσχυση της οικολογικής συνείδησης και των γονέων/κηδεμόνων, καθώς και τη συμμετοχή τους σε δράσεις εθελοντισμού. Για ακόμα μία φορά το σπουδαιότερο για την σχολική μονάδα ήταν η αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου σε καινοτόμο και ανοικτό στην κοινωνία.

Σχεδιασμός Δράσεων ανάπτυξης του γλωσσικού και επιστημονικού εγγραμματισμού.

Η ομάδα δράσης που ανέλαβε τον παραπάνω δείκτη από το ξεκίνημά έως και τη λήξη της σχολικής χρονιάς ακολούθησε μία ολιστική προσέγγιση. Συνδύασε τις ανθρωπιστικές με τις θετικές επιστήμες μέσα από τα καθημερινά μαθήματα στην σχολική τάξη, project με τα οποία εργάστηκαν οι μαθητές/τριες σε ομάδες στο σχολείο ή και στο σπίτι, αξιοποιώντας στο μέγιστο τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι μαθητές/τριες ως βοηθητικά εργαλεία είχαν τα πολυμέσα, παράλληλα με το λογοτεχνικό βιβλίο. Υπέθεταν και πειραματίζονταν στα πλαίσια των θετικών επιστημών και του επιστημονικού εγγραμματισμού, ενώ παράλληλα οι τέχνες επικοινωνούσαν μεταξύ τους ενισχύοντας τον οπτικό και γλωσσικό εγγραμματισμό. Η λογοτεχνία, τα εικαστικά, η μουσική, το θέατρο και ο κινηματογράφος αξιοποιήθηκαν με σκοπό την ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών/-τριών σε θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος. Η ομάδα δράσης προγραμμάτισε επισκέψεις, ενώ όλα τα project

ανταποκρίνονταν στην ενίσχυση του ενεργού πολίτη και στη θεματολογία των εργαστηρίων δεξιοτήτων.

Ενδεικτικά πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στις 02/04/2025 στο Μουσείο Βορρέ, στις 20/05/2025, επίσκεψη στην έκθεση Νταλί, Ελληνικός Κόσμος, στις 27/05/2025, επίσκεψη στο κοινωνικό παντοπωλείο του Δ. Χαλανδρίου/Δράσεις Ενεργού Πολίτη και στις 29/05/2025 πραγματοποιήθηκε εκδήλωση της Ε τάξης για την παιδική εργασία και φτώχεια με τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών και εκπροσώπου από την Action Aid Hellas . Η τελική εκδήλωση αποτέλεσε μία αποτίμηση του όλου προγράμματος και ουσιαστική διάχυση καλών πρακτικών σε όλη τη σχολική κοινότητα και την ευρύτερη τοπική κοινωνία, *https://blogs.sch.gr/9dimchal/2025/05/30/epimorfotiki-ekdilosi-e-taxis-29-05-2025/*, *https://blogs.sch.gr/9dimchal/2023/07/18/axiologisi-scholikis-monadas/*.

Αίσια τα αποτελέσματα για τους μαθητές/τριες καθώς αξιοποίησαν τα πολυμέσα, την παρατήρηση, τον πειραματισμό και την προσωπική και βιωματική εμπλοκή. Ακόμα ασκήθηκαν στον έντεχνο συλλογισμό και αποκωδικοποίησαν τι σημαίνει κοινωνικός προβληματισμός. Οι εκπαιδευτικοί πειραματίστηκαν με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και τις προτεινόμενες διδακτικές τεχνικές-προσεγγίσεις. Ωφέλιμη ήταν και η επικοινωνία με τοπικούς φορείς και διεθνείς οργανισμούς. Οι γονείς/κηδεμόνες παρακολούθησαν από κοντά τις δράσεις που διοργάνωσε το σχολείο, αγκάλιασαν το εγχείρημα, συμμετείχαν εθελοντικά και βοήθησαν τους συμπολίτες τους. Η διδασκαλία απομακρύνεται από τα στενά όρια της τάξης γίνεται βίωμα στο οποίο συμμετέχουν όλες οι αισθήσεις. Όλες οι παραπάνω δράσεις αποτελούν “διαφήμιση” για την ίδια τη σχολική μονάδα, αφού καθίσταται πρότυπο για άλλα σχολεία.

Συμμετοχή σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα.

Ολοκληρώνοντας, η τελευταία ομάδα δράσης υλοποίησε πρόγραμμα E Twinning με τίτλο *MY NEIGHBOUR, MY DIGITAL FRIEND.* Οι μαθητές/τριες της Στ τάξης συνεργάστηκαν και επικοινώνησαν με συνομιλήκους από την Ευρωπαϊκή Ένωση, ασκήθηκαν σε ψηφιακές δεξιότητες, εξάσκησαν την αγγλική γλώσσα, καλλιέργησαν ευρωπαϊκή ταυτότητα, δημιούργησαν e book με τη συνεργασία όλων των μελών “ Our Own Country “ και τέλος δημιούργησαν λογότυπα και βιντεοπαρουσιάσεις, *https://blogs.sch.gr/9dimchal/2025/03/31/e-twinning-symmetochi-st-taxis-sto-programma/*.

Εικόνα 5*. E Twinning, Λογότυπο μαθητών*

Τα πορίσματα της δράσης αναφέρονται κυρίως στους μαθητές/τριες καθώς εξοικειώθηκαν με συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, εργάστηκαν σε ομάδες, διά ζώσης και εξ αποστάσεως, δημιούργησαν βιντεοπαρουσιάσεις ενισχύοντας ξανά τη δημιουργικότητά τους και την αφαιρετική σκέψη/Δεξιότητες 4Cs. Οι εκπαιδευτικοί που συνεργάστηκαν στο πρόγραμμα e twinning κατόρθωσαν να υπερκεράσουν τις δυσκολίες και υιοθέτησαν εναλλακτικές κουλτούρες μάθησης. Οι γονείς/κηδεμόνες αν και διστακτικοί αρχικά, κατανόησαν την αναγκαιότητα του να εργάζονται οι μαθητές/τριες σε ομάδες και σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης. Επιπλέον το πρόγραμμα ανέδειξε τα ιδιαίτερα ταλέντα των μαθητών/-τριών, τα οποία χρήζει να αξιοποιηθούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος το σχολείο απέκτησε ευρωπαϊκή συνείδηση και κουλτούρα. Η σχολική μονάδα οδηγήθηκε στην αυτοβελτίωση μέσα από το διαμοιρασμό ιδεών, ενώ το πρόγραμμα αποτέλεσε «Διαφήμιση» της Ελλάδας στην ευρύτερη Ευρώπη, ήθη, έθιμα, παραδόσεις, τουρισμός, αξιοθέατα, ιστορία και προβολή του σχολείου σε κοινότητες μάθησης.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας την παρούσα εισήγηση η γράφουσα κρίνει πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητη καθώς ωθεί τον εκπαιδευτικό να γίνει περισσότερο αποδοτικός στο διδακτικό του έργο, να επιμορφωθεί σε νέα εργαλεία και περιβάλλοντα μάθησης, να συνεργαστεί και να συμβαδίσει ουσιαστικά με τις εξελίξεις της εποχής. Ο εκπαιδευτικός είναι ένας επιστήμονας που "όσο ζει μαθαίνει". Την θέληση για αέναη επιμόρφωση, ποιοτική εκπαίδευση και σπουδή οφείλει να τη μεταβιβάσει με το παράδειγμά του στους μαθητές/-τριές του. Το όλο εγχείρημα έχει πολλές δυσκολίες, ενώ μπορούν να δοθούν ακόμα περισσότερα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για να εργαστούν με περισσότερη ικανοποίηση. Ωστόσο ο προβληματισμός που προκύπτει είναι εάν επιδιώκει κάποιος την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με αυτοσκοπό τα κίνητρα και τις παροχές ή συμμετέχει στον θεσμό γιατί επιθυμεί την προσωπική του αυτοβελτίωση και καταξίωση στον χώρο του ως εκπαιδευτικός επιστήμονας; Το ερώτημα μένει να απαντηθεί μέσα από έρευνα σε μία επόμενη εισήγηση.

Αντί Επιλόγου

Το σχολείο χτίζεται.
Χτίζεται με τη σκαλωσιά των ονείρων.
Με τα τούβλα της υπομονής
Και με τον ασβέστη της αγάπης….
Οδυσσέας Ελύτης, Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας, 1971

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., & Ακαλέστου, Μ.Η. (2015). Σχολικός εκφοβισμός και ψυχική υγεία: Αιτιολογικοί παράγοντες και επιπτώσεις, πρόληψη και αντιμετώπιση. Στο Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Η συμβολή της κοινωνικής εργασίας στην ψυχιατρική θεραπευτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνος, 36-44.

Βρεττός, Ι., & Καψάλης, Αχ. (2002). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Ατραπός.

Δασκαλάκη, Στ. (2025). *Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, Σχολείο-Οικογένεια-Κοινωνία. Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σ.σ. 26-27), Ηράκλειο Αττικής,* https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/.

Δασκαλάκη, Σ. (2014). *Η δημιουργική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. *Το Άξιον Εστί του Οδυσσέα Ελύτη*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα, 207-282, https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35644

Δασκαλάκη, Στ. (2012). *Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην εξέλιξη της Ποιοτικής Διδασκαλίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Πιλοτική Εφαρμογή: «Το Γλωσσάρι», βασισμένο στο Άξιον Εστί του Οδυσσέα Ελύτη,* τ. Β΄. Στο Αθανάσιος Τριλιανός, Γεώργιος Κουτρουμάνος, Νικόλαος Αλεξόπουλος (Επιμ.). Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή συμμετοχή. Αθήνα 11-13/5/2012. Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΠΤΔΕ, 130-139.

Δημάκος, Γ., Ζαράνης, Ν. & Τσικοπούλου, Σ. (2010). *Μελετώντας τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης σε Συνεργατικές Δραστηριότητες με Χρήση ΤΠΕ στην Αξονική Συμμετρία*, Workshop on Informatics in Education (WIE) 2010 in conjuction with the 14th Panhellenic Conference on Informatics (PCI) 2010, Depertement of Informatics, Ionian University, Depertments of Informatrics.Univerity of Piraeus, and the Greek Comuter Society, Tripolis, Greece, 2010, 285-298.

Καλλιμάνη, Μ. (2017). Η θεσμοποιημένη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως ευκαιρία για δημιουργική συλλογική δράση και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών. Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, 1 (1), 780-790.

Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, Παιδαγωγική σειρά, Αθήνα, Εκδόσεις GUTENBERG, 1998.

Λιακοπούλου, Μ. (2016). Η σχολική μονάδα εστία και κοινότητα επαγγελματικής μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, Πολιτικές, Πρακτικές Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού που Βασίζονται στο Σχολείο*. Εκδόσεις Γρηγόρης, 161-171.

Lipman, M. (1988). *Critical thinking- What can it be?* Educational Leadership 46 (1), September

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Σ. (2009). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 15, σ. σ. 195-209.

Ματθαίου, Δ. (2007). *Ποιότητα στην εκπαίδευση- Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές – Μια συγκριτική θεώρηση*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 13, σ. σ. 10-32.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2007). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

Ράπτης, Ν. & Ψαράς, Χ. (2015). *Η Συνεργατική Ηγεσία στην Εκπαίδευση: Ο Ρόλος της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Διάδραση .

Σαββίδης, Γ. (2014). Στρατηγικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο Πασιαρδής, Π. (Επιμ.). *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών* – Τόμος ΙΙ, σ. σ.72-109.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2016). Η επιτυχής δικτύωση εκπαιδευτικών ως μηχανισμός υποστήριξης της συνεχιζόμενης επαγγελματικής τους ανάπτυξης και της σχολικής βελτίωσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, Πολιτικές, Πρακτικές Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού που Βασίζονται στο Σχολείο*. Εκδόσεις Γρηγόρης, 107-115.

Δασκαλάκη Σ. (2025). Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, Σχολείο-Οικογένεια-Κοινωνία. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση,* 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Μια βιβλιοθήκη γεννιέται... 2ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης

Δελή Γλυκερία
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, 2ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης
Μπάρλα Μπέττυ
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 2ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης
Καγιά Μπέττυ
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 2ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης

Περίληψη
Στο παρόν άρθρο θα παρουσιαστεί η υλοποίηση ενός φιλόδοξου σχεδίου, που είχε ως στόχο την δημιουργία μιας παιδικής βιβλιοθήκης στο σχολείο μας. Η αρχική ιδέα, αρκετά χρόνια πριν, προέκυψε από την ανάγκη καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας και της αγάπης του βιβλίου στους μικρούς μαθητές. Η διαδρομή περιλαμβάνει τόσο τη δημιουργία μιας φυσικής βιβλιοθήκης σε χώρο του σχολείου, όσο και την ψηφιακή αποτύπωσή της σε online περιβάλλον, καθώς και την οργάνωση δανεισμού βιβλίων από τους μαθητές, με τη βοήθεια της εφαρμογής. Παράλληλα καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης όλων των διαδικασιών, έτρεχαν ποικίλες και ενδιαφέρουσες δράσεις φιλαναγνωσίας, που ενίσχυαν την προσπάθεια.

Λέξεις-κλειδιά: βιβλιοθήκη, συνεργασία, βιβλιοπαρουσιάσεις, ψηφιακή βιβλιοθήκη, φιλαναγνωσία

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα σε συνδυασμό με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στα σχολεία, επιβάλλει την ανάληψη δράσεων για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ανάγκη αυτή, που στηρίζεται τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και από την κεντρική διοίκηση, έχει ως στόχο την καλλιέργεια της εξοικείωσης με το παιδικό βιβλίο και την ανάπτυξη μιας σχέσης αγάπης, που έχει χαρακτήρα αυθόρμητο, χωρίς υποχρεωτικότητα.

Ο σκοπός των δράσεων είναι να ενισχύσουν την πνευματική και συναισθηματική νοημοσύνη, να ενδυναμώσουν τη φαντασία και την κρίση των μαθητών, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, ενώ παράλληλα είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για τον γλωσσικό εγγραμματισμό και τη διεύρυνση του γνωστικού ορίζοντα. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας ο ρόλος μιας παιδικής βιβλιοθήκης είναι σημαντικός και ιδιαίτερα καθοριστικός.

Ο όρος παιδική βιβλιοθήκη αναφέρεται όχι μόνο στο χώρο συλλογής των βιβλίων αλλά και σε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ώστε να προσφέρει μια ποικιλία θεματολογιών για όλα τις ηλικίες και τα ενδιαφέροντα, να παρέχει υποστηρικτικό υλικό (βιβλία, οπτικοακουστικό υλικό, παιχνίδια), κατάλληλο προς χρήση από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ταυτόχρονα μια καλά οργανωμένη παιδική βιβλιοθήκη πρέπει να προσφέρει ένα ελκυστικό περιβάλλον δημιουργικότητας και αυτενέργειας των μαθητών με επίκεντρο πάντα την αγάπη και τη διάθεση εξερεύνησης των βιβλίων.

Με κύριο γνώμονα λοιπόν την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, με δράσεις και έργα, στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης, τα δύο τελευταία έτη, ομάδες εκπαιδευτικών συνεργάστηκαν προκειμένου ένα υλοποιηθεί ένα φιλόδοξο σχέδιο, η δημιουργία μιας παιδικής βιβλιοθήκης στο χώρο του σχολείου μας, έργο που θα είναι πολύτιμος βοηθός τόσο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μας όσο και για την ευρύτερη κοινωνία. Στο παρόν άρθρο περιγράφονται αναλυτικά τα στάδια.

Πρώτη φάση: σχ. έτος 2023-2024

Κατά την πρώτη φάση, εκπαιδευτικοί του σχολείου, χωρίστηκαν σε 3 ομάδες εργασίας κάθε μια από τις οποίες ανέλαβε ένα διαφορετικό κομμάτι του project. Συγκεκριμένα η πρώτη ομάδα, σε συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου, που χρηματοδότησε και το έργο, ανέλαβε να αναζητήσει και να διαμορφώσει το χώρο που θα φιλοξενούσε την βιβλιοθήκη. Μετά την επιλογή του χώρου, σειρά είχε η επιλογή των επίπλων – βιβλιοθηκών και πάγκων- που θα τοποθετούνταν. Στο μεσοδιάστημα της κατασκευή τους καθαρίστηκε και διαμορφώθηκε ο χώρος που θα φιλοξενούσε τα καινούρια έπιπλα. Το αποτέλεσμα, προς τα τέλη της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, δικαίωσε τις προσδοκίες μας και έτσι το σχολείο μας απέκτησε τις καινούργιες βιβλιοθήκες, που ήταν έτοιμες να φιλοξενήσουν τα βιβλία μας. Μια άλλη ομάδα εστίασε στη συγκέντρωση όλων των βιβλίων, λογοτεχνικών, γνώσεων και ότι άλλο υπήρχε, που βρίσκονταν διάσπαρτα σε τάξεις και άλλους χώρους του σχολείου. Κατόπιν αξιολόγησης, αποσύρθηκαν όσα από αυτά ήταν κατεστραμμένα, ενώ τα υπόλοιπα χωρίστηκαν σε κατηγορίες: παιδικά λογοτεχνικά και γνώσεων, λογοτεχνικά ενηλίκων, πολυτονικά και εγκυκλοπαίδειες. Από αυτά αποφασίστηκε σε πρώτη φάση η καταγραφή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων και των βιβλίων γνώσεων, μιας και η βιβλιοθήκη στην παρούσα φάση θα απευθυνόταν σε παιδιά δημοτικού σχολείου, τους μαθητές μας. Τα υπόλοιπα βιβλία, τοποθετήθηκαν στις παλιές βιβλιοθήκες σε ειδικό χώρο του σχολείου.

Σε όλο αυτό το διάστημα, μια τρίτη ομάδα, ασχολήθηκε με τον τρόπο οργάνωσης της βιβλιοθήκης και τις δυνατότητες αποτελεσματικής χρήσης της, τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους μαθητές, καθώς και την ψηφιακή αποτύπωσή της με τη χρήση κατάλληλης διαδικτυακής εφαρμογής. Για το σκοπό αυτό, και έχοντας την τύχη, μητέρα μαθητή μας να δουλεύει σε παιδική βιβλιοθήκη του Δήμου Αθηναίων, μέλη της ομάδας επισκέφτηκαν το χώρο. Η επίσκεψη έδωσε πολύτιμα στοιχεία και ιδέες για την οργάνωση της βιβλιοθήκης μας, την τοποθέτηση και ταξινόμηση των βιβλίων στα ράφια, την ψηφιακή καταγραφή, τους δανεισμούς και τη διαχείρισή της. Η αναζήτηση δωρεάν εφαρμογής για την καταγραφή των βιβλίων και τη διαχείριση δανεισμών, οδήγησε στην εφαρμογή mylib. Στην τελική λήψη της απόφασης σημαντικό ρόλο έπαιξαν και οι πληροφορίες σχετικά με την εμπειρία τους με τη χρήση της εφαρμογής, που πήραμε από άλλα σχολεία. Πρόκειται για δωρεάν εφαρμογή βιβλιοθήκης με εύκολο διαχειριστικό περιβάλλον. Αναλυτικές οδηγίες για την εγκατάσταση και λειτουργία της υπάρχουν στην αρχική σελίδα της εφαρμογής. Ακολούθησε η επικοινωνία με το ΠΣΔ, που κατόπιν αιτήματος, παραχώρησε τον χώρο για την εγκατάστασή της. Στη συνέχεια σε συνεννόηση με τον διαχειριστή της εφαρμογής, έγινε η εγκατάσταση και έτσι το σχολείο, απέκτησε την δική του online βιβλιοθήκη. https://lib2dimpefkis.mysch.gr/. Παρ' όλο που ο χώρος της βιβλιοθήκης δεν ήταν ακόμα έτοιμος, η ομάδα ψηφιακής καταγραφής

ξεκίνησε να καταγράφει τα συγκεντρωμένα βιβλία. Τα πρώτα βιβλία που καταγράφηκαν ήταν βιβλία που είχε κερδίσει τμήμα του σχολείου μας κατόπιν κλήρωσης, με τη συμμετοχή του στον «12ο Μαραθώνιο Ανάγνωσης» των εκδόσεων Μεταίχμιο. Κάθε βιβλίο που καταγραφόταν, έφερε τον αύξοντα αριθμό της βιβλιοθήκης, έναν ταξινομικό αριθμό με βάση τη δεκαδική ταξινόμηση του συστήματος DEWEY στη ράχη του βιβλίου, αρίθμηση που χρησιμοποιείται στις περισσότερες δημόσιες βιβλιοθήκες, καθώς και ένα χρωματιστό αυτοκόλλητο, επίσης στη ράχη του βιβλίου, που το κατέτασσε ηλικιακά (ενδεικτικά: κόκκινο: Α-Β δημοτικού, μπλε: Γ-Δ δημοτικού και πράσινο: Ε –ΣΤ δημοτικού) (Εικόνα 1)

Εικόνα 1 Ενδεικτική αρίθμηση – κατηγοριοποίηση βιβλίων

Η διαδικασία συνεχιζόταν και τα καταγεγραμμένα βιβλία τοποθετούνταν προσωρινά σε παλιές βιβλιοθήκες. Σε συνεργασία με τα μέλη των υπόλοιπων ομάδων της δράσης υπήρξε μια ανοιχτή συζήτηση με τους μαθητές για τους κανόνες που θα πρέπει να τηρούν όλοι οι εμπλεκόμενοι με την βιβλιοθήκη. Αποτέλεσμα αυτής της συζήτησης ήταν να συνταχθεί ένας κανονισμός βιβλιοθήκης που θα έπρεπε να είναι σε όλους γνωστός και να τηρείται αυστηρά. Στο σημείο αυτό υπήρξε η πρόταση, ταυτόχρονα με την καταγραφή να δοκιμαστεί πιλοτικά και το σύστημα δανεισμού που παρέχει η εφαρμογή. Η δοκιμή αποφασίστηκε στην παρούσα φάση να υλοποιηθεί σε μια τάξη. Έτσι όσοι μαθητές επιθυμούσαν, κατόπιν σύμφωνης γνώμης των γονέων, εγγράφτηκαν ως μέλη της ψηφιακής βιβλιοθήκης και απέκτησαν μια πλαστικοποιημένη κάρτα δανεισμού. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή των μαθητών ήταν καθολική. Στην πιλοτική εφαρμογή οργανώθηκαν 2 φάσεις δανεισμού. Οι μαθητές ήταν ενθουσιασμένοι και ανυπομονούσαν για τον επόμενο δανεισμό. Το κλίμα αυτό αποτυπώθηκε και στο ερωτηματολόγιο αποτίμησης της δράσης .

Η πρώτη φάση του project ολοκληρώθηκε, λίγο πριν το κλείσιμο του σχ. έτους 2023-2024 με την τοποθέτηση των ραφιών στον επιλεγμένο χώρο. Ακολούθησε η τοποθέτηση των συγκεντρωμένων και ψηφιακά καταγεγραμμένων βιβλίων. Υπήρξε μια πρώτη ταξινόμηση στα ράφια που αφορούσε σε βιβλία ελληνικής και ξένης λογοτεχνίας καθώς και μια ηλικιακή ταξινόμηση με βάση το χρωματιστό αυτοκόλλητο. Πραγματοποιήθηκε διάχυση της δράσης στην σχολική κοινότητα προκειμένου να ενημερωθούν όλοι οι συνάδελφοι.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί, ότι το εγχείρημα της δημιουργίας της παιδικής βιβλιοθήκης πλαισιώθηκε καθ’ όλη την διάρκεια της χρονιάς, με στοχευμένες δράσεις φιλαναγνωσίας, που υλοποιούνταν στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος και είχαν ως

επιπλέον κίνητρο την απόκτηση της δικής μας βιβλιοθήκης. Ενδεικτικά αναφέρουμε την επίσκεψη τμήματος του σχολείου μας στην δημοτική βιβλιοθήκη, προκειμένου να δουν οι μαθητές από κοντά μια δημόσια βιβλιοθήκη. Εκεί συνάντησαν και συνομίλησαν με την συγγραφέα Φραντζέσκα Αλεξοπούλου Πετράκη. Παράλληλα οργανώθηκε η επίσκεψη της συγγραφέως Ρουσάκη Μαρίας με αφορμή την παρουσίαση του βιβλίου της «Μια φλόγα στο σκοτάδι». Αφουγκραζόμενοι τις προτιμήσεις των παιδιών και βλέποντας την ζήτηση των παιδικών βιβλίων της σειράς «Ντετέκτιβ Κλούζ», συμμετείχαμε σε διαδικτυακή συνέντευξη με τον ίδιο τον συγγραφέα των βιβλίων Γιούργκεν Μπανσέρους, και το σχολείο μας κέρδισε το τελευταίο βιβλίο του. Επίσης υπήρξε συμμετοχή στον «13ο Μαραθώνιο Ανάγνωσης» των εκδόσεων Μεταίχμιο. Μια ακόμα αξιοσημείωτη δράση φιλαναγνωσίας, ήταν η δημιουργία μιας σειράς podcast με θέμα το παιδικό βιβλίο, όπου μαθητές σχολιάζουν βιβλία που τους κέντρισαν το ενδιαφέρον και συζητούν γύρω από αυτά. Τέλος, τιμώντας την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου στις 2 Απριλίου, οργανώθηκε διαγωνισμός ζωγραφικής με τη συμμετοχή όλων των τάξεων . Αυτές ήταν μερικές από τις πολλές δράσεις που υλοποιήθηκαν στην διάρκεια της χρονιάς.

Δεύτερη φάση: σχ. έτος 2024-2025

Κατά τη δεύτερη φάση του έργου, και εφόσον υπήρχε η εμπειρία του προηγούμενου έτους, τέθηκαν νέοι στόχοι. Αρχικά η βιβλιοθήκη έπρεπε να εμπλουτιστεί με νέους τίτλους βιβλίων. Η δυνατότητα δανεισμού θα επεκτεινόταν στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού και επιπλέον θα γινόταν προσπάθεια ο χώρος της βιβλιοθήκης να αποτελέσει όχι μόνο χώρο συλλογής βιβλίων, αλλά και χώρο δράσεων και δραστηριοτήτων με επίκεντρο τα βιβλία.

Στο πλαίσιο αυτό, σταδιακά καταγράφηκαν όλα τα συγκεντρωμένα βιβλία που δεν είχαν καταγραφεί. Η διαδικασία αυτή οδήγησε στην επαναταξινόμηση των βιβλίων και στην δημιουργία πρόσθετων θεματικών κατηγοριών, για την ευκολότερη αναζήτηση και εύρεσή τους. Έτσι η βιβλιοθήκη απέκτησε ράφι με βιβλία μυθολογίας, ιστορικά βιβλία της επανάστασης του 1821, κόμικς, παραμύθια, βιβλία γνώσεων και σύγχρονες εγκυκλοπαίδειες, βιβλία για τα Χριστούγεννα και το Πάσχα, σειρά βιβλίων του ίδιου συγγραφέα π.χ. Τριβιζάς κ.α. Μετά την ολοκλήρωση αυτής της καταγραφής, απευθύναμε πρόσκληση προς τους μαθητές και τους γονείς τους, προκειμένου να ενισχύσουν τη βιβλιοθήκη του σχολείου μας, με παιδικά βιβλία, σε καλή κατάσταση, που δεν χρειάζονται άλλο. Πολλοί ήταν αυτοί που ανταποκρίθηκαν, και προσέφεραν αξιόλογα βιβλία. Μια ακόμη πηγή νέων βιβλίων, υπήρξε κατά την τρέχουσα χρονιά, η συμμετοχή σε διαγωνισμούς των εκδόσεων Μεταίχμιο. Σε συνδυασμό με τις δράσεις φιλαναγνωσίας, η συμμετοχή της Ε τάξης στον «14ο Μαραθώνιο Ανάγνωσης» χάρισε 50 νέα βιβλία, ενώ η δράση των ίδιων εκδόσεων για την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου στις 2 Απριλίου είχε ως αποτέλεσμα να κληρωθεί το σχολείο μας, κερδίζοντας 40 νέα βιβλία. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι 15 από τα τελευταία αυτά βιβλία ανήκουν στην κατηγορία ελληνική μυθολογία μεταφρασμένη στα αγγλικά, ανοίγοντας έτσι μια νέα κατηγορία, τα ξενόγλωσσα, γεγονός που θα βοηθήσει και τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών του σχολείου να πλαισιώσουν το μάθημά τους. Η κατηγορία αυτή θα ενισχυθεί με νέους τίτλους το επόμενο σχ. έτος. Επίσης αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκδόσεις Μεταίχμιο, στηρίζοντας το θεσμό των σχολικών βιβλιοθηκών, χαρίζουν κατόπιν κλήρωσης 3 φορές το χρόνο βιβλία σε σχολικές βιβλιοθήκες. Και σε αυτή τη δράση υπάρχει συμμετοχή του σχολείου.

Ο δεύτερος στόχος ήταν να καταγράψουμε ως μέλη της δανειστικής μας βιβλιοθήκης όλους τους μαθητές του σχολείου. Κατόπιν συγκατάθεσης των γονέων, η πλειοψηφία των μαθητών απέκτησε κάρτα μέλους της δανειστικής βιβλιοθήκης. Το επόμενο βήμα ήταν η ξενάγηση των μαθητών, ανά τμήμα, στο χώρο της βιβλιοθήκης. Μέλος της ομάδας παρουσίαζε την οργάνωση της βιβλιοθήκης και υπενθύμιζε τους βασικούς κανόνες που ισχύουν σε κάθε δανειστική βιβλιοθήκη. Σε συνεργασία με τους συναδέλφους καταρτίστηκε εβδομαδιαίο πρόγραμμα δανεισμού. Το πρόγραμμα αυτό είχε ως στόχο να καθιερωθεί η διαδικασία δανεισμού σαν μια όμορφη ρουτίνα στη σχολική ζωή. Πολλοί ήταν οι μαθητές που χαίρονταν και ανυπομονούσαν για την νέα αυτή ρουτίνα. Κάποιοι μάλιστα έδειξαν ενδιαφέρον για την διαδικασία των δανεισμών και προσφέρθηκαν να βοηθήσουν, με την επίβλεψη των δασκάλων τους, στην καταγραφή των δανεισμών, την ενημέρωση του συστήματος και την αποδέσμευση των βιβλίων, παίζοντας το ρόλο «βιβλιοθηκονόμου». Με την εγγραφή τους οι μαθητές ως μέλη, μπορούσαν τόσο να δανείζονται βιβλία όσο και να πλοηγούνται στην ψηφιακή βιβλιοθήκη https://lib2dimpefkis.mysch.gr/ για αναζήτηση βιβλίων, διάβασμα περιλήψεων, καταχώρηση κριτικών σε όσα έχουν δανειστεί, ενημέρωση για το ιστορικό δανεισμών κ.α. Για το σκοπό αυτό αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του σχολείου αναλυτικός οδηγός πλοήγησης στην ψηφιακή βιβλιοθήκη και απεστάλη και στους γονείς.

Έχοντας την πεποίθηση, ότι καμιά βιβλιοθήκη τόσο φυσική, όσο και ψηφιακή δεν θα έχει από μόνη της τόση αξία, αν δεν αναδειχθεί μέσα από δράσεις, επιχειρήσαμε να ζωντανέψουμε το χώρο. Στολίσαμε τον χώρο με όμορφες αφίσες και δημιουργίες μαθητών. Φιλοξενήσαμε την συγγραφέα Φραντζέσκα Αλεξοπούλου Πετράκη σε εκδήλωση για την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου, που παρουσίασε στους μαθητές της Ε τάξης τα βιβλία της, «Αλλαγές» και «Λέξεις Φτερωτές», στον χώρο της βιβλιοθήκης. Η ίδια συγγραφέας, λίγες μέρες αργότερα, συνεργάστηκε διαδραστικά με τα 2 τμήματα της Β τάξης και όλοι μαζί έφτιαξαν αφίσες με αφορμή το βιβλίο «Ο πλανήτης εκπέμπει S.O.S». Υπήρξαν διαγωνισμοί για την ανάδειξη εντύπου βιβλιοπαρουσίασης, που στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε από όλους τους μαθητές του τμήματος για τις παρουσιάσεις των βιβλίων τους. Αρκετές ήταν οι φορές που με αφορμή θεματικές ενότητες των μαθημάτων τους, οι μαθητές αναζητούσαν βιβλία που να σχετίζονται με αυτές και τα δανείζονταν. Στα τέλη Μαΐου, διεξήχθη μια σύντομη έρευνα σε όλους τους μαθητές, που μας έδωσε στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των προσπάθειών αλλά ανέδειξε και θέματα στα οποία θα πρέπει να δοθεί με την νέα χρονιά, περισσότερη προσοχή προκειμένου να πλαισιωθεί σωστά η δράση και να αποφέρει τα μέγιστα αποτελέσματα.

Η τρέχουσα σχολική χρονιά ολοκληρώθηκε και το έργο όπως αρχικά είχε σχεδιαστεί, έχει πάρει μορφή αντάξια των προσδοκιών μας. Η συμβολή όλων των εμπλεκόμενων από κάθε πόστο απέδωσε καρπούς. Η παιδική βιβλιοθήκη είναι ένα σημαντικό έργο για το σχολείο μας και την ευρύτερη τοπική κοινωνία, και μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο τόσο στα χέρια των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών μας. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι η υλοποίηση αυτή ήταν προϊόν συνεργασίας πολλών ατόμων, τουλάχιστον για τα δύο τελευταία χρόνια και μέσα από το παρόν κείμενο τους ευχαριστούμε θερμά για την συμβολή τους. Τέλος καθοριστικό ρόλο για την ανάδειξη του ρόλου της βιβλιοθήκης έπαιξε και η ενεργός συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, που μέσα από δράσεις φιλαναγνωσίας έδωσαν τη σημασία που αρμόζει στον θεσμό σε ένα σύγχρονο σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αρβανίτη, Ιωάννα (2011). Η Σχολική Βιβλιοθήκη ως παράγοντας της δυναμικής του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος: χώρος και εκπαιδευτική διαδικασία, https://ikee.lib.auth.gr/record/128735/files/GRI-2012-8233.pdf

Δορμπαράκης, Γιώργος, & Πριμικύρη, Σταματίνα (2022). Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, https://pasithee.library.upatras.gr/culture/article/view/4315/4263

Κουράκη, Χρύσα (2018). Βουτιά στον Κόσμο του Βιβλίου: Δραστηριότητες Φιλαναγνωσίας για τη Γνωριμία με το Βιβλίο Οδηγός για Εκπαιδευτικούς, https://www.lrf.gr/activities/digital_hub/boytia-ston-kosmo-toy-biblioy-drasthriothtes-filanagnwsias-gia-th-gnwrimia-me-to-biblio-odhgos-gia-ekpaideytikoys

Λυμπερά, Σοφία (2016). Η συμβολή των παιδικών βιβλιοθηκών στην προώθηση της φιλαναγνωσίας, http://hypatia.teiath.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/20188/Final%20Lympera%20Sofia_filanagnosia.pdf?sequence=4

Μπουλούμπασης, Χρήστος (2010). Ο ρόλος της σχολικής βιβλιοθήκης στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των μαθητών, https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_12/37E48.pdf

Παπανικολάου, Παναγιώτα (2019). Πώς να (μην) χαθείτε σε μια σχολική βιβλιοθήκη, https://helios.eie.gr/helios/bitstream/10442/16177/3/Papanikolaou.pdf

Δελή, Γ., Καγιά, Μ., Μπάρλα, Ε. (2025). Μια βιβλιοθήκη γεννιέται… 2ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Το Cern πάει νηπιαγωγείο…το νηπιαγωγείο ταξιδεύει στο διάστημα!

Διαματάρη Ευγενία
Προϊσταμένη Νηπιαγωγός, Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο Ελληνοαγγλική Αγωγή,
ediamatari@gmail.com

Περίληψη
Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του νηπιαγωγείου μας βασίζεται στην καινοτομία και τη δια βίου μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό, ομάδα εκπαιδευτικών συμμετείχε σε επιμορφωτικό πρόγραμμα στο CERN, το μεγαλύτερο ερευνητικό κέντρο πυρηνικής και σωματιδιακής φυσικής στον κόσμο. Η εμπειρία αυτή αποτέλεσε τη βάση για τον σχεδιασμό καινοτόμου σεναρίου: «Το Cern πάει νηπιαγωγείο…το νηπιαγωγείο ταξιδεύει στο διάστημα!», μέσα από το οποίο συνδέονται τρία διαφορετικά projects, που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2024-25:

- Cern goes to kindergarten
- ‘Οι Θεοί του Ολύμπου ζωντανεύουν πλανήτες και αστερισμούς’
- ‘Can we survive on Mars?’

Με το συγκεκριμένο σενάριο, ενισχύεται η ολιστική, διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και η προαγωγή στις Stem καριέρες.

Λέξεις-κλειδιά: επιστήμη, τεχνολογία, οικολογία, πολιτισμός, ολιστική μάθηση

Εισαγωγή

Στο ιδιωτικό νηπιαγωγείο Ελληνοαγγλική Αγωγή, που αποτελείται από 3 τμήματα και φιλοξενεί 75 παιδιά, το σχολικό έτος 2024-25, υλοποιήθηκε καινοτόμο εκπαιδευτικό σενάριο με τίτλο: ***«Το CERN πάει νηπιαγωγείο… το νηπιαγωγείο ταξιδεύει στο διάστημα!»***. Στη δράση συμμετείχαν ενεργά 3 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνεργάστηκαν με στόχο τη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος που προάγει τη μάθηση, την ενσυναίσθηση, την ολιστική ανάπτυξη των μικρών μαθητών και μαθητριών αλλά και για να φέρουν την επιστήμη πιο κοντά στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσω βιωματικής, διαθεματικής και διερευνητικής μάθησης.

Η περιέργεια των παιδιών για την προέλευση του σύμπαντος αποτέλεσε έναυσμα για ένα μαθησιακό ταξίδι γεμάτο ερωτήσεις και προβληματισμούς. Αξιοποιώντας τη διερευνητική μάθηση, ανέλαβαν ενεργητικό ρόλο και με δραστηριότητες προσαρμοσμένες στην ηλικία τους, εισάγονται σε βασικές έννοιες φυσικής, γίνονται μικροί επιστήμονες! Εξερεύνησαν την προέλευση του σύμπαντος, από τι αποτελείται η ύλη, κατασκεύασαν μοντέλα ατόμων με απλά υλικά, ενισχύοντας παράλληλα τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη. Με παιγνιώδεις δραστηριότητες ρομποτικής και προγραμματισμού, αναπαρέστησαν συγκρούσεις σωματιδίων, λειτουργία επιταχυντών, δημιούργησαν δικές τους προσομοιώσεις, εμβαθύνοντας στη STEAM εκπαίδευση.

Το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών για το σύμπαν αποτέλεσε αφορμή για μια μαγευτική γνωριμία με το ηλιακό σύστημα και τους πλανήτες, που φέρουν τα ονόματα αρχαίων θεών της μυθολογίας. Δημιούργησαν μια φανταστική, διαστημική και συνάμα

οικολογική ιστορία, όπου θεοί του Ολύμπου, απογοητευμένοι από την καταστροφή της Γης, αποφασίζουν να αναζητήσουν μια νέα αρχή στον πλανήτη Άρη. Εκεί, όμως, έρχονται αντιμέτωποι με τις δύσκολες συνθήκες του.

Σε αυτό το σημείο, πρωταγωνιστές της ιστορίας έγιναν τα παιδιά που με τη συμμετοχή τους σε Φεστιβάλ Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με τίτλο «Can we survive on Mars?», προτείνουν στους θεούς καινοτόμες λύσεις και κατασκευές, που θα βοηθήσουν στην επιβίωση στον Άρη προσφέροντας προοπτική όχι μόνο για έναν φιλικότερο Άρη αλλά και για μια καλύτερη Γη. Η ιστορία αποτυπώνεται σε πολυτροπικό κείμενο με εικονογραφήσεις και ηχογραφήσεις από τα ίδια τα παιδιά.

Με αυτό το πρωτότυπο project, το νηπιαγωγείο μας συμμετέχει στο διεθνές δίκτυο «Myth to Space», ενώ παράλληλα, η διαδικτυακή συνεργασία μας με νηπιαγωγείο από τα Ιωάννινα ενισχύει τη μέθοδο Peer Learning μεταξύ των μαθητών.

Με κατάλληλα ερεθίσματα και μεθοδολογία από τα πρώτα κιόλας σχολικά χρόνια τα παιδιά μπορούν να συνδεθούν με τη σύγχρονη επιστήμη. Ο συνδυασμός επιστήμης, μυθολογίας και οικολογίας συνέβαλε ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενεργών, επιστημονικά εγγράμματων και δημιουργικών πολιτών του μέλλοντος.

Εικόνα 1. «Το CERN πάει νηπιαγωγείο… το νηπιαγωγείο ταξιδεύει στο διάστημα!»

Περιγραφή της δράσης

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του νηπιαγωγείου της Ελληνοαγγλικής Αγωγής, βασίζεται στην καινοτομία, την εξερεύνηση και τη δια βίου μάθηση. Η προσχολική εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να θέτει τα θεμέλια για την ενεργή και δημιουργική συμμετοχή των παιδιών στον κόσμο της επιστήμης και της τεχνολογίας. Στο πλαίσιο αυτό, ομάδα εκπαιδευτικών της, συμμετείχε σε επιμορφωτικό πρόγραμμα στο CERN, το μεγαλύτερο ερευνητικό κέντρο πυρηνικής και σωματιδιακής φυσικής στον κόσμο. Αυτή η εκπαιδευτική εμπειρία, υπήρξε καθοριστική για την ενσωμάτωση σύγχρονων επιστημονικών εννοιών στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και αποτέλεσε τη βάση για τον σχεδιασμό του συγκεκριμένου καινοτόμου σεναρίου, το οποίο προσαρμοσμένο στη νηπιακή ηλικία και με παιγνιώδη τρόπο, αξιοποίησε τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, τη φυσική περιέργεια των παιδιών για το σύμπαν και το διάστημα, προσφέροντας ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον που συνδύαζε φυσικές επιστήμες, μυθολογία, τεχνολογία και οικολογία.

Το σενάριο περιλάμβανε την υλοποίηση τριών επιμέρους projects:

1. *«CERN goes to kindergarten»* : Τα παιδιά στο συγκεκριμένο project, αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο και με δραστηριότητες προσαρμοσμένες στην ηλικία τους, εισάγονται σε βασικές έννοιες φυσικής, γίνονται μικροί επιστήμονες! Εξερευνούν την προέλευση του σύμπαντος, από τι αποτελείται η ύλη, κατασκευάζουν μοντέλα ατόμων με απλά υλικά, ενισχύοντας παράλληλα τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη. Με παιγνιώδεις δραστηριότητες ρομποτικής και προγραμματισμού, αναπαριστούν συγκρούσεις σωματιδίων, λειτουργία επιταχυντών, δημιουργούν δικές τους προσομοιώσεις, εμβαθύνοντας στην STEAM εκπαίδευση.
2. *«Οι Θεοί του Ολύμπου ζωντανεύουν πλανήτες και αστερισμούς»* : Η υλοποίηση του δεύτερου project προσέφερε την ευκαιρία για μια δημιουργική σύνδεση της επιστήμης με τον κόσμο της ελληνικής μυθολογίας. Το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών για το σύμπαν αποτέλεσε αφορμή και για μια μαγευτική γνωριμία με το ηλιακό σύστημα, τους αστερισμούς και τους πλανήτες, που φέρουν τα ονόματα αρχαίων θεών της μυθολογίας. Δημιουργούν μια φανταστική, διαστημική και συνάμα οικολογική ιστορία, όπου θεοί του Ολύμπου, απογοητευμένοι από την περιβαλλοντική καταστροφή της Γης, αποφασίζουν να αναζητήσουν μια νέα αρχή στον πλανήτη Άρη. Όμως, πώς μπορεί κάποιος να επιβιώσει στον Άρη;
3. *«Can we survive on Mars?»* : Στο τρίτο project, τα παιδιά με τη συμμετοχή τους σε Φεστιβάλ Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με τίτλο «Can we survive on Mars?», απαντούν στο παραπάνω ερώτημα των θεών και τους προτείνουν καινοτόμες λύσεις και κατασκευές, που θα βοηθήσουν στην επιβίωση στον Άρη προσφέροντας προοπτική όχι μόνο για έναν φιλικότερο Άρη αλλά και για μια καλύτερη Γη.

Το εκπαιδευτικό σενάριο : «Το CERN πάει νηπιαγωγείο… το νηπιαγωγείο ταξιδεύει στο διάστημα!», είναι ένα παράδειγμα εφαρμογής σύγχρονης παιδαγωγικής που σέβεται την ηλικία, τα ενδιαφέροντα, τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων αλλά και κάθε παιδιού ξεχωριστά, δίνοντάς τους τη δυνατότητα για αυτενέργεια, κατανόηση του κόσμου, δημιουργία αλλά και να οραματιστούν ένα καλύτερο αύριο!

Σχεδιάστηκε με βάση τόσο γενικούς όσο και ειδικούς στόχους, οι οποίοι τέθηκαν ως θεμέλιο για τη διαμόρφωση και υλοποίηση των σχετικών δραστηριοτήτων.

Βασικοί στόχοι της δράσης

- Η υιοθέτησης διαθεματικής, βιωματικής, ολιστικής προσέγγισης της γνώσης και η σύνδεσή της με την καθημερινότητα.
- Η καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνεργασία, ο ψηφιακός εγγραμματισμός, μέσα από δραστηριότητες που ενισχύουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών.
- Η ενίσχυση του επιστημονικού εγγραμματισμού από την προσχολική ηλικία, με έμφαση στην κατάλληλη μεθοδολογία για την κατανόηση του κόσμου.
- Η προαγωγή στις Stem καριέρες, με έμφαση στη διάρρηξη στερεοτύπων και ένταξη και των δύο φύλων σε STEM δραστηριότητες.
- Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της φαντασίας και η προσέγγιση της γνώσης, με τρόπο ελκυστικό, αξιοποιώντας τη μυθολογία, την τέχνη και τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων.

Ειδικοί Στόχοι της δράσης

- Η εισαγωγή βασικών εννοιών της φυσικής, μέσα από παιγνιώδεις, διερευνητικές δραστηριότητες, προσαρμοσμένες στις ηλικιακές και μαθησιακές ανάγκες των παιδιών
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων μέσω STEM/STEAM προσεγγίσεων, όπου μαθητές ενθαρρύνθηκαν να πειραματιστούν, να ερευνήσουν και να προτείνουν λύσεις
- Η εξοικείωση με τη ρομποτική και τον προγραμματισμό, με τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων (Bee-Bot, Scratch)
- Η κατανόηση σύγχρονων οικολογικών προβλημάτων, όπως η κλιματική αλλαγή και η ρύπανση και η ανάδειξη βιώσιμων λύσεων μέσα από ομαδικές εργασίες και δημιουργικά projects
- Η σύνδεση της ελληνικής μυθολογίας με τη σύγχρονη επιστήμη, με στόχο τη γεφύρωση πολιτισμικών και επιστημονικών γνωστικών πεδίων
- Η ενίσχυση της συνεργασίας και της επικοινωνίας μέσα και έξω από τα στενά όρια της τάξης, δίνοντας χώρο σε κάθε παιδί να εκφράσει τη γνώμη του και να μοιραστεί τη γνώση (peer learning).

Σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών

Στο πλαίσιο υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο θεματικό πεδίο ***«Παιδί και Θετικές Επιστήμες»*** του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Η προσχολική εκπαίδευση, ωστόσο, υπό το πρίσμα της ανάπτυξης των βασικών ικανοτήτων, βρίσκεται σε συστοιχία με τις αρχές της ολιστικής προσέγγισης και μάθησης που υιοθετεί το Πρόγραμμα Σπουδών. Γι’ αυτό τον λόγο, το περιεχόμενο της μάθησης οργανώθηκε στη βάση του, όχι μόνο με το τι επιδιώκεται να μάθουν τα παιδιά, λαμβάνοντας πάντα υπόψη το αναπτυξιακό τους επίπεδο αλλά και τις διασυνδέσεις μεταξύ των θεμάτων και των εννοιών σε κάθε Θεματική Ενότητα και μεταξύ των υπόλοιπων Θεματικών Πεδίων:

- ***Παιδί και Επικοινωνία***
- ***Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία***
- ***Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση***

Στο σενάριο ενσωματώθηκαν και τα ***Εργαστήρια Δεξιοτήτων***, αφού για την πραγματοποίησή του αξιοποιήθηκαν σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης με στόχο την καλλιέργεια και των τεσσάρων στοχευόμενων κύκλων δεξιοτήτων:

α. δεξιότητες του 21ου αιώνα (κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα),

β. δεξιότητες ζωής,

γ. δεξιότητες τεχνολογίας, επιστήμης και

δ. δεξιότητες του νου

Οι δραστηριότητες ευθυγραμμίστηκαν με τις αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και τις ***Δράσεις Ενεργού Πολίτη***, προάγοντας τη φιλοσοφία της υπεύθυνης συμμετοχής των παιδιών στις παγκόσμιες προκλήσεις.

Το σενάριο συνδέθηκε, επίσης, με τους ***Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης*** (SDGs), όπως:

• SDG 4 – Ποιοτική Εκπαίδευση
• SDG 13 – Δράση για το Κλίμα
• SDG 11 – Βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες
• SDG 17 – Συνεργασίες για τους Στόχους, θέτοντας τα θεμέλια για ενεργή πολιτειότητα και συμμετοχή σε έναν πιο δίκαιο και βιώσιμο κόσμο.

Συμμετοχή σε δίκτυα, φορείς

Η ενεργός συμμετοχή του νηπιαγωγείου της Ελληνοαγγλικής Αγωγής σε εθνικά και διεθνή δίκτυα και φορείς, δημιουργεί μια κουλτούρα συνεργασίας, εξωστρέφειας, ενισχύει την προσπάθεια ποιοτικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου αλλά και της σύνδεσης της σχολικής ζωής με παγκόσμια θέματα και προκλήσεις. Η υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου «Το CERN πάει νηπιαγωγείο… το νηπιαγωγείο ταξιδεύει στο διάστημα!», βασίστηκε στις συνεργασίες με:

- ***Myth to Space***: Το Myth to Space («Από τη Μυθολογία στο Διάστημα») είναι ένα διεθνές θεματικό δίκτυο εκπαίδευσης για την αειφορία, που εμπνέει μαθητές και εκπαιδευτικούς να συνδέσουν τη γνώση της ελληνικής μυθολογίας με τη σύγχρονη διαστημική εξερεύνηση και κυρίως τις διαστημικές αποστολές της NASA. Το δίκτυο έχει ως στόχο να ενισχύσει τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, να καλλιεργήσει δημιουργικότητα, συνεργασία και να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην επιστήμη, την τέχνη, τον πολιτισμό και την τεχνολογία. Μέσω του δικτύου έγινε διαμοιρασμός γνώσεων και δημιουργήθηκε συνεργατική ιστορία, με νηπιαγωγείο από τα Ιωάννινα, διευρύνοντας τον ορίζοντα των παιδιών και μαθαίνοντάς τα να λειτουργούν έξω από τα όρια της τάξης.
- ***Eco Schools*** : Το διεθνές δίκτυο Οικολογικά Σχολεία (Eco-Schools) στην Ελλάδα συντονίζεται από την Ελληνική Εταιρία Προστασίας της Φύσης (ΕΕΠΦ) και αποτελεί το μεγαλύτερο παγκόσμιο πρόγραμμα για τη βιώσιμη διαχείριση του σχολείου, εμπλέκοντας μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και τοπική κοινωνία σε θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας. Το πρόγραμμα εγκρίνεται από το Υπουργείο Παιδείας, και στηρίζεται σε συγκεκριμένη μεθοδολογία : αφενός, συγκροτείται Περιβαλλοντική Επιτροπή στο σχολείο, η οποία εκπονεί Σχέδιο Δράσης και Οικοκώδικα και αφετέρου ενθαρρύνει τη συνεργασία με την τοπική κοινωνία. Μόλις ολοκληρωθούν με επιτυχία Σχέδια Δράσης δύο ετών, τα εμπλεκόμενα σχολεία βραβεύονται με την Πράσινη Σημαία, διεθνώς αναγνωρισμένο σήμα αειφορίας. Το εκπαιδευτικό σενάριο, συνέβαλε με καινοτόμες ιδέες βιώσιμης διαβίωσης στον Άρη αλλά και ευαισθητοποίησης των παιδιών σε θέματα που αφορούν την οικολογική καταστροφή του πλανήτη μας.
- ***Stem education****:* Η εκπαίδευση των παιδιών εκτός από τα θέματα των Φυσικών Επιστημών, της Μηχανικής, των Μαθηματικών, της Τεχνολογίας, θα πρέπει να περιλαμβάνει και την εκπαίδευση σε θέματα όπως: την προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή, τη διατήρηση της εναπομένουσας βιοποικιλότητας, την προστασία και την πρόσβαση σε φυσικές πηγές. Ο **STEM Education (Οργανισμός Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, Επιστήμης, Τεχνολογίας & Μαθηματικών)** αναπτύσσει τους διαγωνισμούς STEM & εκπαιδευτικής ρομποτικής με αυτή την κατεύθυνση και τον ίδιο προσανατολισμό, στους οποίους κάθε χρόνο το νηπιαγωγείο της Ελληνοαγγλικής Αγωγής λαμβάνει μέρος και φέτος με τη δράση ‘Can we survive on Mars?’, που αποτέλεσε και μέρος του εκπαιδευτικού σεναρίου.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο αναπτύχθηκε με βάση τη διδακτική προσέγγιση ***STEAM***, μέσω της οποίας προάγεται η ***διαθεματικότητα*** και η ***διεπιστημονικότητα*** με την ενσωμάτωση γνώσεων και καλλιέργεια δεξιοτήτων από τα πεδία της Επιστήμης, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής, της Τέχνης και των Μαθηματικών. Τα παιδιά με μια σειρά στοχευμένων και βιωματικών δραστηριοτήτων, ενθαρρύνθηκαν, με τρόπο ολιστικό, να επιλύουν προβλήματα, να στοχάζονται, να λαμβάνουν αποφάσεις, να βρίσκουν απαντήσεις σε ερωτήματα, που πηγάζουν από τις αυθεντικές ανάγκες και ενδιαφέροντά τους και ενεργοποιώντας τη σκέψη τους, να ανασυνθέτουν και να μετασχηματίζουν εισερχόμενες πληροφορίες, εμπειρίες και κεκτημένες γνώσεις σε νέα και μοναδικά σχέδια εργασίας αλλά και απτές κατασκευές. Με τις συγκεκριμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιδιώχθηκε η αυτενέργεια των παιδιών και ο μετασχηματισμός της λογικής σκέψης σε πράξη.

Η γνώση οικοδομήθηκε σταδιακά (***σπειροειδής μάθηση***), δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να επανέρχονται σε πρότερες έννοιες και γνώσεις, να εμβαθύνουν και να τις κατακτούν σε κάθε στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν ώστε να υποστηρίζουν, τη **διερευνητική**, ***παιγνιώδη***, βάσει έργου μάθηση (***Project Based Learning***), τη ***συνεργατική*** και ουσιαστική εμπλοκή όλων με το γνωστικό περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, την από κοινού μάθηση, σε ένα δημοκρατικό και συμπεριληπτικό περιβάλλον που προσέφερε ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής για όλα τα παιδιά (***μάθηση για όλους***).

Αξιοποιήθηκαν διδακτικές τεχνικές, όπως η ανίχνευση πρότερων γνώσεων για τον κατάλληλο σχεδιασμό των μαθησιακών εμπειριών, γνωστικές συγκρούσεις, συζητήσεις, ερωτήσεις για καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και της κριτικής σκέψης, καθώς και καταιγισμός ιδεών για την ενδυνάμωση της δημιουργικότητας. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν εκπαιδευτικά βίντεο, φωτογραφικό υλικό, πραγματοποιήθηκε αναζήτηση πληροφοριών από διάφορες πηγές και δόθηκε έμφαση στην επίλυση προβλημάτων και την προσέγγιση της γνώσης, μέσα από το παιχνίδι και τις ομαδικές κατασκευές.

Στο σενάριο εντάχθηκαν ψηφιακές δημιουργίες και η παραγωγή πολυτροπικών κειμένων με στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της έκφρασης και των ψηφιακών δεξιοτήτων των παιδιών, μέσα από ποικίλες μορφές επικοινωνίας. Επίσης πολύ σημαντική υπήρξε η συνεργασία όχι μόνο ανάμεσα στα παιδιά του νηπιαγωγείου αλλά και με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας για την επιτυχή υλοποίηση του σεναρίου. Το peer learning ενισχύθηκε τόσο μέσα από τη συνεργατική μάθηση των μαθητών και μαθητριών, όσο και μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους.

Σύντομη αναφορά των δράσεων ανά θεματική

1.Φυσικές Επιστήμες-Cern : Μετά από το μοναδικό ταξίδι στο CERN, οι εκπαιδευτικοί ενσωμάτωσαν τις νέες γνώσεις στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Αφορμή αποτέλεσε η διαφωνία δύο μαθητών για τη δημιουργία του σύμπαντος, που οδήγησε σε μια σειρά ερωτήσεων, διερευνήσεων και δραστηριοτήτων φυσικών επιστημών. Ανιχνεύτηκαν πρότερες γνώσεις των παιδιών για το θέμα, αναρωτήθηκαν «Από τι είναι όλα φτιαγμένα;» και οδηγήθηκαν στην έννοια του ατόμου, δημιουργώντας μοντέλα με απλά υλικά.

Με φωτογραφικό υλικό και βίντεο παρουσιάστηκαν οι εγκαταστάσεις του εργαστηρίου CERN, οι μικροί μαθητές και μαθήτριες το ζωγράφισαν, έμαθαν για τον ρόλο των επιστημόνων και του επιταχυντή LHC.

Γνώρισαν το μποζόνιο Higgs, το αγαπημένο τους σωματίδιο, τον «μαγικό βοηθό-σωματίδιο», που με τη «μαγική του κόλλα», χαρίζει βάρος και μάζα σε όσα υπάρχουν γύρω μας.

Με παιχνίδια ρόλων τα παιδιά μεταμορφώθηκαν σε σωματίδια και αναπαριστούν τις συγκρούσεις!!

Η τεχνολογία είχε κεντρικό ρόλο: με το Scratch Junior προγραμμάτισαν προσομοιώσεις συγκρούσεων.

Σε δραστηριότητα ρομποτικής, οι μελισσούλες-ρομπότ, μεταμορφώθηκαν σε πρωτόνια που κινούνται στον επιταχυντή του LHC. Τα παιδιά δημιούργησαν τροχιές-διαδρομές και προγραμμάτισαν τα πρωτόνια-μελισσούλες να τις ακολουθήσουν, να "συγκρουστούν" και να δημιουργήσουν νέα σωματίδια.

Εικόνα 2. «Προσομοίωση συγκρούσεων πρωτονίων με δραστηριότητα ρομποτικής»

Το Cern ενέπνευσε τα παιδιά να φανταστούν και να ζωγραφίσουν το πώς θα ήταν να εργάζονται σε ένα τέτοιο εργαστήριο.

Μαθησιακά αποτελέσματα: Τα παιδιά κατανόησαν βασικές έννοιες της φυσικής, εξοικειώθηκαν με επιστημονική ορολογία, ενισχύθηκε η ερευνητικής τους στάση και ενθαρρύνθηκαν να ονειρεύονται να γίνουν επιστήμονες, ενισχύοντας την αγάπη τους για την επιστήμη, την τεχνολογία και τις STEM καριέρες.

Εικόνα 3.¨«Τα παιδιά ζωγραφίζουν τον εαυτό τους, επιστήμονες στο Cern»

2. Πλανήτες-Μυθολογία. Το ενδιαφέρον των παιδιών για το σύμπαν, επεκτάθηκε στο ηλιακό σύστημα και μια μοναδική γνωριμία με τους αστερισμούς, τους πλανήτες και τους θεούς του Ολύμπου που φέρουν το όνομά τους.

Μέσα από τη συμμετοχή του νηπιαγωγείου της Ελληνοαγγλικής Αγωγής στο διεθνές δίκτυο εκπαίδευσης για την Αειφορία, *Myth to Space*, προωθείται η συνεργασία με νηπιαγωγείο από τα Ιωάννινα και η δημιουργία μιας φανταστικής οικολογικής ιστορίας από τους μαθητές και τις μαθήτριες της Ελληνοαγγλικής Αγωγής:

Οι θεοί του Ολύμπου αγανακτούν με τα περιβαλλοντικά προβλήματα της γης: Ο Δίας και η Ήρα για τα σκουπίδια στο δάσος, ο Ερμής για τη μόλυνση του αέρα, ο Απόλλωνας για την ηχορύπανση, η Δήμητρα για την κλιματική αλλαγή και τη ξηρασία, η Άρτεμις για τα ζωάκια που υποφέρουν, ο Ποσειδώνας για τη μόλυνση της θάλασσας και την υπεραλίευση, η Αθηνά για τα καυσαέρια και το γκρι χρώμα του Παρθενώνα.

Εικόνα 4.«Ο θεός Απόλλωνας και η ηχορύπανση»

Αποφασίζουν να εγκαταλείψουν τη γη, με διαστημόπλοιο που κατασκευάζει ο Ήφαιστος στο εργαστήριό του και μετά από μια όμορφη περιπλάνηση σε πλανήτες και αστερισμούς καταλήγουν στον Άρη. Εκεί, εμφανίζονται τα παιδιά της Ελληνοαγγλικής, οι νέοι ήρωες της ιστορίας. Με τη συμμετοχή τους στο Φεστιβάλ Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με τίτλο «Can we survive on Mars?», προτείνουν στους θεούς, καινοτόμες λύσεις και κατασκευές για επιβίωση στον Άρη. Οι θεοί τελικά, επιστρέφουν στη γη με σκοπό να φροντίσουν τα θέματα που αφορούν τη βιωσιμότητά της και με ένα σύνολο από συμβουλές για όλους.

Εικόνα 5.«Οι θεοί του Ολύμπου και τα οικολογικά τους μηνύματα»

Οι μικροί μαθητές και μαθήτριες από τα Ιωάννινα δημιουργούν το βιβλίο των αστερισμών με σχετικές πληροφορίες, τους ζωγραφίζουν και τα παρουσιάζουν σε διαδικτυακή συνάντηση. Επιπλέον, δημιουργούν τους στίχους του τραγουδιού των αστεριών, το οποίο μελοποιήθηκε με εφαρμογή Α.Ι.

Σε επόμενη διαδικτυακή συνάντηση τα παιδιά της Ελληνοαγγλικής Αγωγής παρουσιάζουν την οικολογική περιπέτεια των θεών, έχοντας επιμεληθεί τα ίδια την εικονογράφηση αλλά και την ηχογράφησή της. Παρουσιάζονται, επίσης, τα έργα τέχνης που δημιούργησαν γονείς και παιδιά συνεργαζόμενοι, επαναχρησιμοποιώντας άχρηστα υλικά με θέμα το διάστημα. Με τα έργα τους, πραγματοποιήθηκε έκθεση στη βιβλιοθήκη του νηπιαγωγείου μας.

Η οικολογική ιστορία ενσωματώθηκε στις δράσεις του νηπιαγωγείου της Ελληνοαγγλικής Αγωγής στο πλαίσιο συμμετοχής του στο δίκτυο Eco Schools.

Μαθησιακά αποτελέσματα: Σύνδεση μυθολογίας με επιστήμη, ενίσχυση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών και δεξιοτήτων παρουσίασης, καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, οικολογικής συνείδησης, τεχνολογίας και συνεργασίας. Ενισχύθηκε η ενεργός πολιτειότητα, η συμμετοχή σε δίκτυα, η εκπαιδευτική προσέγγιση peer learning και η εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων.

3. Ζωή στον Άρη – Ρομποτική και Οικολογία

Στο πλαίσιο συμμετοχής τους στο τρίτο φεστιβάλ Προσχολικής Εκπαίδευσης που διοργανώνει ο STEMeducation, οι μικροί Κόκκινοι Ρομποεξερευνητές του νηπιαγωγείου της Ελληνοαγγλικής Αγωγής, φαντάζονται και προτείνουν δημιουργικούς τρόπους για να κάνουν τον Άρη βιώσιμο και φιλικότερο για τις μελλοντικές γενεές. Δημιουργούν μακέτα με ανακυκλώσιμα υλικά και αποτυπώνουν σε μια διαδρομή παρέα με το Αριανό τους μελισσάκι-ρομπότ, έξι σημαντικές λύσεις, ζωτικής σημασίας, για τη διασφάλιση της ανθρώπινης παρουσίας στον Κόκκινο Πλανήτη: Μηχανές μετατροπής του αέρα σε οξυγόνο, πηγάδια ρομπότ για ανεύρεση νερού, θερμοκήπια για καλλιέργεια τροφίμων, σπίτια θόλοι με ρυθμιζόμενη θερμοκρασία και ατμόσφαιρα, αποθήκες ηλιακής ενέργειας-πάνελ, δορυφόροι επικοινωνίας. Η συγκεκριμένη δράση αποτέλεσε και μέρος της οικολογικής περιπέτειας των θεών του Ολύμπου.

Μαθησιακά αποτελέσματα: Συμμετοχή των παιδιών σε Φεστιβάλ και άνοιγμα στην κοινότητα. Εξοικείωσή τους με δραστηριότητες Stem, ρομποτικής και προγραμματισμού. Ενίσχυση της συνεργασίας στην ομάδα και της καινοτομία.

Εικόνα 6:«Η μακέτα του κόκκινου πλανήτη Άρη»

Συμπεράσματα

Η εμπλοκή των παιδιών σε αυτό καινοτόμο σενάριο προσέφερε πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες και συνέβαλε ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Καλλιεργήθηκε η επιστημονική και διερευνητική σκέψη. Αναπτύχθηκαν δεξιότητες συνεργασίας, δημιουργικότητας, επικοινωνίας και τεχνολογίας. Ενισχύθηκε η αίσθηση του πολίτη του κόσμου. Οι εκπαιδευτικοί επαναπροσδιόρισαν το ρόλο του δασκάλου ως εμψυχωτή. Ενισχύθηκε η παιδαγωγική καινοτομία, η διεπιστημονική προσέγγιση και η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην προσχολική εκπαίδευση. Προωθήθηκε ο διάλογος με τη σχολική κοινότητα και η σύνδεση με σύγχρονα θέματα. Ενισχύθηκε η αλληλεπίδραση γονέων και σχολείου. Δημιουργήθηκαν ευκαιρίες διάχυσης και συνεργασιών, το σενάριο παρουσιάστηκε σε παιδαγωγικές ημερίδες, σε εκπαιδευτικό συνέδριο και αναρτήθηκε σε ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες. Η συνεργασία με νηπιαγωγείο των Ιωαννίνων συνέβαλε στην ενίσχυση της οριζόντιας μάθησης μεταξύ των παιδιών.

Το ταξίδι από το CERN μέχρι τον Άρη και η διεπιστημονική STEAM εκπαίδευση αξιοποίησε τη φυσική περιέργεια των παιδιών, προσέφερε ευκαιρίες για παιγνιώδη μάθηση που συνέδεσε την επιστήμη, με την τέχνη, την οικολογία και την τεχνολογία, δημιουργώντας ένα δυναμικό και ολιστικό μαθησιακό περιβάλλον. Τα παιδιά ακόμα και στην τρυφερή ηλικία των 4-6 ετών, με την κατάλληλη μεθοδολογία και σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, απέδειξαν πως μπορούν να προσεγγίσουν τη γνώση με τρόπο, βαθύ, ουσιαστικό και καινοτόμο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Δεύτερη Έκδοση, Αθήνα 2022). Οδηγός Εκπαιδευτικού. *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση,* (70-192).

https://home.cern/

https://www.ecoschools.gr/

https://myth2space.arsakeio.gr/

https://stem.edu.gr/stem-education/

Διαματάρη, Ε. (2025). Το Cern πάει νηπιαγωγείο…το νηπιαγωγείο ταξιδεύει στο διάστημα! *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Δια βίου Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Δούβα Σταματία
Εκπαιδευτικός Αγγλικής ΠΕ06, Ψυχολόγος, MSc Σχολική Ψυχολογία, 4ο Δ.Σχ. Πεύκης, StamD3@hotmail.com

Περίληψη
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η δια βίου εκπαίδευση αποτελούν βασικούς πυλώνες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και αναγνωρίζονται ως αναπόσπαστοι παράγοντες για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την εν γένει ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη εποχή λόγω της ραγδαίας εξέλιξης της Τεχνολογίας, των κοινωνικών αλλαγών και των αναδυόμενων παιδαγωγικών πρακτικών και προσεγγίσεων, η ανάγκη για αδιάκοπη ανανέωση και αναβάθμιση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των παιδαγωγικών μεθόδων των εκπαιδευτικών κρίνεται απολύτως επιτακτική.

Λέξεις-κλειδιά: επιμόρφωση, δια βίου εκπαίδευση, επαγγελματική ανάπτυξη, ποιότητα εκπαίδευσης, ενδυνάμωση.

Εισαγωγή

Σε αυτό το πλαίσιο το παρόν άρθρο εξετάζει το θεωρητικό υπόβαθρο της δια βίου μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, παρουσιάζει το προφίλ του εκπαιδευτικού του 21ου αι. προβάλλοντας τις δεξιότητες τις οποίες ιδανικά θα κατέχει προκειμένου να λειτουργήσει δημιουργικά και αποδοτικά στη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, συνδέει τις σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες με τις ποικίλες επιμορφωτικές δράσεις των εκπαιδευτικών ενώ στο τέλος παραθέτει προτάσεις επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τα επόμενα σχολικά έτη (Knowles et al., 2014) (Illeris, 2009).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η συνεχιζόμενη, με άλλα λόγια, εκπαίδευση και κατάρτισή τους μετά την αρχική τους προετοιμασία αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο μιας κοινωνίας της γνώσης με ραγδαίες αλλαγές, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανανεώνουν διαρκώς τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.

Ο εκπαιδευτικός τη σημερινή εποχή και εν συγκρίσει με άλλους επαγγελματίες χάνει σε πολύ μικρό διάστημα τον ενεργό επιστημονικό και παιδαγωγικό του εξοπλισμό λόγω της αλματώδους ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης και της Τεχνολογίας και λόγω των ταχύτατων κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών που συντελούνται. Για την αντιμετώπιση του ανωτέρω προβλήματος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται απολύτως αναγκαία. Η επιμόρφωση όταν είναι ενταγμένη σε διαδικασίες δια βίου ανάπτυξης, θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να είναι ένας άρτια καταρτισμένος παιδαγωγός, ένας ευέλικτος, στοχαστικός, κριτικός και δυναμικός ερευνητής που θα έχει την ικανότητα να σχεδιάζει, να αναλύει τα δεδομένα της τάξης, να ερευνά διδακτικές καταστάσεις και να αξιολογεί την πορεία ανάπτυξης των μαθητών, να είναι επιπλέον, κοινωνός των μεγάλων αιτημάτων του καιρού του και βασικός συντελεστής στη διαδικασία μετασχηματισμού της Κοινωνίας (Νάσαινας, Γ., 2010).

Στην έναρξη της επαγγελματικής του πορείας ο εκπαιδευτικός λαμβάνει την αρχική εκπαίδευση/ επιμόρφωσή του στα πλαίσια των σπουδών του στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Στη συνέχεια δέχεται ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είτε μέσω Προγραμμάτων του ΙΕΠ είτε Σεμιναρίων των ΠΕΚΕΣ. Στον σύγχρονο εκπαιδευτικό κόσμο οι εκπαιδευτικοί σε πολύ υψηλό ποσοστό συμμετέχουν σε ετήσιες ή/και πολύμηνες επιμορφώσεις μέσω ΑΣΠΑΙΤΕ ή μεταπτυχιακών προγραμμάτων. Επίσης, η ψηφιακή πραγματικότητα θέτει εκ των ων ουκ άνευ την ψηφιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά ταυτόχρονα συμβάλλει καθοριστικά στην ευκολότερη πρόσβαση στην επιμόρφωση, επιτρέποντας τη συμμετοχή σε διαδικτυακά μαθήματα και πλατφόρμες επαγγελματικής ανάπτυξης (e-learning.sch.gr, MOOCS κ.α.)

Η έννοια της δια βίου μάθησης αναδεικνύεται κεντρική: προωθεί την αντίληψη ότι η μάθηση δεν σταματά ποτέ, αλλά συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ιδιαιτέρως για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνται να προσαρμόζονται σε νέα επιστημονικά δεδομένα, παιδαγωγικές μεθόδους και κοινωνικές προκλήσεις . Οι διεθνείς οργανισμοί και η Ευρωπαϊκή Ένωση τονίζουν ότι η διαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης (Knowles et al., 2014).

Η δια βίου εκπαίδευση αφορά τη συνεχή μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής, ανεξαρτήτως ηλικίας και επαγγέλματος. Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς αυτό συνεπάγεται: Συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη προσεγγίζοντας νέες μεθόδους διδασκαλίας και τεχνολογικών καινοτομιών στην Παιδαγωγική. Τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα ή τα προγράμματα Erasmus προσφέρουν πολλές ευκαιρίες ανταλλαγής εμπειριών και καλών πρακτικών με εκπαιδευτικούς του εξωτερικού. Μεταπτυχιακές σπουδές ή Επιμορφωτικά προγράμματα σε ΑΕΙ ή εξειδικευμένους φορείς. Στόχοι της επιμόρφωσης και της δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελούν: Η ποιότητα στην εκπαίδευση, η καινοτομία και η χρήση νέων Τεχνολογιών, ενίσχυση δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης και αντιμετώπισης νέων εκπαιδευτικών αναγκών και προκλήσεων στο σχολικό περιβάλλον, η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η συμμετοχή σε σχολικές κοινότητες μάθησης. Ενώ, κάθε επιμόρφωση στηρίζεται σε 4 πυλώνες: ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων, καλλιέργεια επαγγελματικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη προσωπικών ικανοτήτων, κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας, καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και προσαρμοστικότητας.

Οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται στις σύγχρονες παιδαγωγικές προκλήσεις μέσω του συνεχούς αναστοχασμού και της αυτοξιολόγησης. Η αποτίμηση κάθε επιμόρφωσης κινείται σε τρεις βασικούς άξονες: το ποιοτικό επίπεδο των προγραμμάτων, τη σύνδεση με τις ουσιαστικές ανάγκες της σχολικής κοινότητας και την υποστήριξη από την πολιτεία προσφέροντας κίνητρα συμμετοχής/ εμπλοκής στους εκπαιδευτικούς. Εν κατακλείδι, η επιμόρφωση και η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δύναται να μετουσιώσουν την ισχυροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών σε μία κοινωνία γνώσης και αειφόρας ανάπτυξης σε πολλαπλά επίπεδα.

Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Σύμφωνα με την τυπολογία των Coombs & Amhed (1974) οι διαδικασίες εκπαίδευσης και μάθησης μπορούν να ενταχθούν στους ακόλουθους τύπους:

-Τυπική εκπαίδευση: αποτελεί το ιεραρχικά δομημένο, χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως το Πανεπιστήμιο που περιλαμβάνει πέρα των γενικών ακαδημαϊκών σπουδών μια ποικιλία εξειδικευμένων προγραμμάτων και οργανισμών για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.

- Μη τυπική εκπαίδευση: περιλαμβάνεται κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, είτε μεμονωμένη είτε ως μέρος μιας ευρύτερης δραστηριότητας που στοχεύει σε συγκεκριμένο κοινό και βασίζεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους.

- Άτυπη εκπαίδευση: καλείται η δια βίου διαδικασία όπου το κάθε άτομο αποκτά στάσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή εμπειρία του και την επίδραση του περιβάλλοντος, από την οικογένεια, τη γειτονιά, την εργασία την ψυχαγωγία, την αγορά εργασίας, τις βιβλιοθήκες και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

Ο όρος δια βίου μάθηση έχει επικρατήσει να αναφέρεται σε όλους τους τύπους της εκπαίδευσης (τυπική, μη-τυπική και άτυπη) ταυτόχρονα ωστόσο, παραπέμπει σε μία φιλοσοφική έννοια σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται ως μία μακροχρόνια διαδικασία που αρχίζει κατά τη γέννηση και διαρκεί καθ όλη τη διάρκεια της ζωής (CEDEFOP, 1996, 80). Η δια βίου εκπαίδευση βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα ενώ χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στο χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας.(Βεργίδης 2001, 138 ▪ Knowles et al., 2014).

Στον ορισμό της UNESCO για τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση, αυτή προσδιορίζεται ως ένα χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στη δια βίου μάθηση, αποτελώντας ουσιώδες εργαλείο για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, τη διαρκή προσαρμογή του εκπαιδευτικού ως δια βίου μαθητή στις εκπαιδευτικές προκλήσεις και τελικά για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Knowles et al., 2014).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί ευρύτερο όρο από αυτόν της επιμόρφωσης την οποία περιλαμβάνει και περικλείει την ιδέα της δια βίου μάθησης, υπό την έννοια ότι δεν περιορίζεται σε στενά τυπικές εκπαιδευτικές διαδικασίες όπως η επιμόρφωση αλλά περιλαμβάνει και άτυπες μαθησιακές διαδικασίες όπως η προσωπική μελέτη και η ανανέωση των γνωστικών εφοδίων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Day (2023:28) η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες καθώς κι εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο και έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου. Η επαγγελματική ανάπτυξη συμβάλλει στην ποιότητα της εκπαίδευσης στην τάξη αφού ο εκπαιδευτικός αναβαθμίζεται και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για συνεχή βελτίωση και καινοτομία. Επιπλέον, είναι όρος ισοδύναμος με τη διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού κατά την οποία διαρκώς αναπτύσσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες του, αφού οι συνθήκες μετεξελίσσονται και προκύπτουν νέες συγκυρίες και επιπρόσθετα, παραπέμπει στην απόκτηση εκείνων των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τον

εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει άμεσα και αποτελεσματικά τα ουσιαστικά προβλήματα που συναντά καθημερινά (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 26) (Knowles et al., 2014).

Ανάγκες των Εκπαιδευτικών

Αρχικά, θεωρείται μείζονος σημασία η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών- δηλαδή στο να εντοπιστούν με έρευνες ποιες είναι οι πραγματικές τους ανάγκες- ώστε να εντοπιστούν στοχευμένα προγράμματα. Τα στοιχεία ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την ανάγκη για:

(α) Συλλογικότητα- μαθαίνουν καλύτερα όταν μαθαίνουν από κοινού, ανταλλάσσοντας εμπειρίες. (β) Εστίαση στη διδασκαλία - η επιμόρφωση πρέπει να συνδέεται άμεσα με την τάξη. Είναι επιτακτική η ανάγκη προσέγγισης νέων παιδαγωγικών μεθόδων, διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συμπερίληψης, διαπολιτισμικότητας καθώς και η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων και γνώσεων παιδαγωγικής τεχνολογίας. (γ) Συνέχεια και διάρκεια- όχι αποσπασματικές διαλέξεις αλλά διαρκείς κύκλοι μάθησης, με παρακολούθηση προόδου και συνεχή βελτίωση. (δ) Καθοδήγηση/ υποστήριξη- οι λιγότερο έμπειροι επωφελούνται όταν έχουν μέντορες, ενώ και οι έμπειροι αναλαμβάνοντας ρόλο καθοδηγητή. (ε) Προσωπικό κίνητρο και επιλογή- οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κίνητρα (χρόνος, αναγνώριση, πιστοποίηση) και περιθώριο επιλογής θεμάτων ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.

Εμπόδια και περιορισμοί

Παρά τη γενική αναγνώριση της σημασίας της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες και προκλήσεις που εμποδίζουν την πλήρη αποτελεσματικότητά της. Οι προκλήσεις αυτές μπορεί να κατηγοριοποιηθούν σε σχετικές με: *τον ίδιο τον εκπαιδευτικό* (εσωτερικά εμπόδια), *τα προγράμματα/φορείς* (εξωτερικά εμπόδια) και *το ευρύτερο πλαίσιο* (θεσμικά/οικονομικά εμπόδια).

(1) Κίνητρα και στάσεις εκπαιδευτικών: υπάρχει μια μερίδα εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν με καχυποψία απόπειρες αλλαγής στη διδακτική τους ρουτίνα.

(2) Ποιότητα και Μεθοδολογία των Προγραμμάτων Επιμόρφωσης: ορισμένοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι αναλώνονται στην εκμάθηση θεωρητικών σχημάτων τα οποία όμως αδυνατούν να εφαρμόσουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επιπλέον, πρακτικά ζητήματα ποιότητας περιλαμβάνουν την υλικοτεχνική υποδομή και τους πόρους. Η διεξαγωγή της επιμόρφωσης σε ακατάλληλες αίθουσες, χωρίς μέσα ή η παροχή ανεπαρκούς εκπαιδευτικού υλικού υποβαθμίζει την εμπειρία.

(3) Χρόνος και φόρτος εργασίας: το απαιτητικό καθημερινό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών καθώς και οι προσωπικές /οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν τροχοπέδη για τον εκπαιδευτικό δυσκολεύοντας τους να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Η έλλειψη χρόνου αναφέρεται σταθερά ως πρωταρχικό εμπόδιο συμμετοχής σε επιμορφώσεις στις διεθνείς έρευνες (π.χ. TALIS) (OECD, 2020).

(4) Οικονομικοί και θεσμικοί περιορισμοί: Η χρηματοδότηση αποτελεί μόνιμη πρόκληση ειδικά σε περιόδους οικονομικής κρίσης.

(5) Πολιτισμικές και Οργανωσιακές παράμετροι: Τέλος υπάρχει η κουλτούρα του σχολείου. Αν ένα σχολείο ως οργανισμός δεν ενθαρρύνει τη μάθηση των μελών του, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται.

Οφέλη Δια Βίου Μάθησης

Η δια βίου μάθηση θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να μείνει up to date στον ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο. Ως εκ τούτου, θα χρειαστεί να μαθαίνει συνεχώς νέα εργαλεία, να επανεξετάζει πρακτικές και πεποιθήσεις, να αναστοχάζεται καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας λόγω των ραγδαίων τεχνολογικών και κοινωνικών εξελίξεων (Knowles et al., 2014).

Συμπερασματικά, η δια βίου μάθηση προσφέρει επαγγελματική ασφάλεια, περισσότερες επαγγελματικές επιλογές, ακονισμένες ήπιες δεξιότητες (πέρα από τις εξειδικευμένες γνώσεις που επικεντρώνονται στο επάγγελμα) (Knowles et al., 2014).

Ενδυναμώνοντας στοιχεία του χαρακτήρα τα οποία θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να επιτύχει όπως δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης χρόνου.

Ήπιες δεξιότητες

Οι ήπιες δεξιότητες (soft skills) αποτελούν τα προσωπικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου. Είναι τα χαρακτηριστικά που επιτρέπουν την αποτελεσματική επικοινωνία και τη δυνατότητα συνεργασίας. Οι ήπιες δεξιότητες, παρά τις ριζικές τεχνολογικές αλλαγές παραμένουν κομβικής σημασίας για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του κάθε ατόμου. Εξάλλου ασκούν θετική επιρροή στο μαθησιακό περιβάλλον και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ο εκπαιδευτικός του 21ου αι. πρέπει να είναι πρότυπο ήπιων δεξιοτήτων. Οφείλει να είναι ευέλικτος, δημιουργικός, να αναστοχάζεται, να έχει κριτική σκέψη, να συνεργάζεται, να επιλύει προβλήματα, να καλλιεργεί θετικές στάσεις, αξίες και συμπεριφορές. Εν αντιθέσει με τις σκληρές δεξιότητες(πτυχία, διπλώματα)οι ήπιες κάνουν έναν εκπαιδευτικό να ξεχωρίσει και να ευδοκιμήσει στη σχολική κοινότητα.

Σημαντικότερες Ήπιες δεξιότητες

Οι βασικότερες και οι πιο χρήσιμες ήπιες δεξιότητες είναι οι ακόλουθες:

- *Κοινωνικές δεξιότητες* δηλαδή οι ικανότητες αλληλεπίδρασης, του σεβασμού, της ανταλλαγής απόψεων και της κοινής συμμετοχής σε ένα project.

- *Διαχείριση χρόνου* δηλαδή οι αρετές της οργάνωσης του διαθέσιμου χρόνου, του ορισμού προτεραιοτήτων και της τήρησης χρονοδιαγραμμάτων.

- *Αντιμετώπιση κρίσης και επίλυσης προβλημάτων* δηλαδή η δυνατότητα αναγνώρισης ανεπιθύμητων καταστάσεων, η δημιουργική σκέψη και η εφαρμογή λύσεων.

- *Κριτική ικανότητα* δηλαδή η ανάλυση πληροφοριών, η οργάνωση καταστάσεων, η εις άτοπον επαγωγή και η χρήση κοινής λογικής(common sense).

- *Αυτοεπίγνωση* δηλαδή η βαθιά γνώση και η αντίληψη των πραγματικών ορίων και δυνατοτήτων και η εργασία προς βελτίωση των αδυναμιών.

Εκτός των προαναφερθέντων όμως υπάρχει μια πληθώρα ήπιων δεξιοτήτων που είναι περιζήτητες και θεωρούνται προτέρημα για όποιον τις κατέχει. Αυτές είναι:

- *Επικοινωνιακό χάρισμα*
- *Συναισθηματική νοημοσύνη(EQ- Emotional quotient)*
- *Ανάπτυξη πρωτοβουλίας*
- *Εξεύρεση κινήτρων*
- *Διαπραγματευτικές δυνατότητες*
- *Αποφασιστικότητα*

- *Δυνατότητα εκπροσώπησης*
- *Διαχείριση αλλαγών*
- *Ευελιξία και προσαρμοστικότητα*

Νέες Επιμορφωτικές Δράσεις Για Τα Επόμενα Σχολικά Έτη

<u>Ψηφιακός Μετασχηματισμός στην Τάξη</u>

• Περιγραφή: Επιμόρφωση στη χρήση σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων (π.χ. Canva, ClassDojo, Padlet, Google Classroom) και εκπαιδευτικών εφαρμογών.

• Στόχος: Ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και ένταξη της τεχνολογίας στη διδασκαλία με παιδαγωγικά τεκμηριωμένο τρόπο.

• Τρόπος υλοποίησης: Εργαστήρια (hands-on), μικτές μορφές (δια ζώσης + σύγχρονη εξ αποστάσεως).

<u>Διαχείριση Τάξης με Έμφαση στη Συναισθηματική Νοημοσύνη</u>

• Περιγραφή: Εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε τεχνικές ενίσχυσης της ενσυναίσθησης, της αυτορρύθμισης και της θετικής επικοινωνίας.

• Στόχος: Δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος και πρόληψη συγκρούσεων.

• Υλικά: Εφαρμογή εργαλείων όπως το "Μοντέλο CASEL", πίνακες συναισθημάτων, παιχνίδια ρόλων.

<u>Εργαστήρια Δημιουργικής και Κριτικής Σκέψης</u>

• Περιγραφή: Δράσεις ενίσχυσης της σκέψης μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων, λογοτεχνίας, STEM/STEAM project-based μάθησης.

• Στόχος: Καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος, φαντασίας και καινοτομίας στους μαθητές.

• Προτάσεις: Διδασκαλία με ερωτήσεις υψηλής τάξης, σχεδιασμός μικρών projects.

<u>Συμπερίληψη και Διαφοροποίηση</u>

• Περιγραφή: Επιμόρφωση σε τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

• Στόχος: Βελτίωση της ικανότητας υποστήριξης όλων των μαθητών σε μικτές τάξεις.

• Θεματολογία: Σχεδιασμός ατομικών μαθησιακών προγραμμάτων, συνεργασία με ΕΕΠ.

<u>Σχολείο και Οικογένεια: Μια Μαθησιακή Συμμαχία</u>

• Περιγραφή: Δράσεις ενίσχυσης της επικοινωνίας με τους γονείς και της δημιουργίας σχέσεων συνεργασίας.

• Στόχος: Ενεργή συμμετοχή της οικογένειας στη σχολική ζωή.

• Περιλαμβάνει: Οργάνωση βιωματικών σεμιναρίων, ενημερωτικών συναντήσεων και γονεϊκών εργαστηρίων.

Επιμόρφωση σε Εκπαίδευση για την Αειφορία

• Περιγραφή: Δράσεις με άξονα τη βιώσιμη ανάπτυξη και την οικολογική, συνείδηση (π.χ. σχολικοί λαχανόκηποι, ανακύκλωση, δράσεις περιβάλλοντος).

• Στόχος: Ενίσχυση της οικολογικής συνείδησης των μαθητών μέσα από τη συμμετοχή και τη δράση.

<u>Δικτύωση Σχολείων και Κοινότητες Μάθησης</u>

• Περιγραφή: Δημιουργία θεματικών ομάδων εκπαιδευτικών (π.χ. φιλαναγνωσία, μαθηματικά, ΤΠΕ), που μοιράζονται καλές πρακτικές.

• Στόχος: Ανάπτυξη επαγγελματικής κοινότητας, βιώσιμη επιμόρφωση «εκ των έσω».

<u>Εσωτερικά σεμινάρια μεταξύ εκπαιδευτικών (peer learning)</u>

• Περιγραφή: Παρουσίαση καλών πρακτικών από εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου ή ομάδας σχολείων ανά ενδιαφέρον (π.χ. ψηφιακή αφήγηση, καλλιτεχνικά, κ.ά.).

• Στόχος: Να ενισχυθεί η συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο μέσα από την ανταλλαγή καλών διδακτικών πρακτικών, προωθώντας την επαγγελματική μάθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και τη συνεχή βελτίωση της διδακτικής πράξης.

<u>Μικροεπιμορφώσεις τύπου "Lesson Study"</u>

• Περιγραφή: Μικρές ομάδες εκπαιδευτικών σχεδιάζουν, παρατηρούν και αναστοχάζονται πάνω σε πραγματικά μαθήματα.

• Στόχος: Συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας μέσα από την πράξη.

Σύγχρονες Διδακτικές Μεθοδολογίες Και Σύνδεση Με Την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Η συνεχής εξέλιξη των κοινωνικών, επιστημονικών και τεχνολογικών δεδομένων επιβάλλει την προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες του 21ου αιώνα. Στο πλαίσιο αυτό, οι διδακτικές μεθοδολογίες οφείλουν να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της εποχής και να ενσωματώνουν πρακτικές που προάγουν την ενεργή συμμετοχή, (Vescio et al., 2008) την αναστοχαστική μάθηση και την ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων των μαθητών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη υιοθέτηση αυτών των μεθοδολογιών.

1. Διδασκαλία με επίκεντρο τον μαθητή

Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη, ο/η μαθητής/τρια δεν είναι παθητικός δέκτης, αλλά ενεργός συνδημιουργός της γνώσης. Οι μεθοδολογίες που υπηρετούν αυτή την αρχή είναι:

• Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Tomlinson, 2014)
• Η βιωματική μάθηση
• Η διερευνητική – ανακαλυπτική προσέγγιση
• Η ομαδοσυνεργατική μάθηση (Johnson & Johnson, 1999)
• Η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom)

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη ώστε να γνωρίζουν πώς να σχεδιάζουν δραστηριότητες με βάση τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και ενδιαφέροντα των μαθητών.

2. Ενσωμάτωση ΤΠΕ στη διδασκαλία

Η τεχνολογία προσφέρει πλούσιες δυνατότητες για διαδραστική, πολυαισθητηριακή και εξατομικευμένη μάθηση. Η αξιοποίησή της απαιτεί:

- Κατάρτιση σε εργαλεία όπως Google Workspace, Edpuzzle, Padlet, Canva
- Γνώση ψηφιακών τάξεων και ασύγχρονης μάθησης
- Χρήση διαδραστικών περιβαλλόντων για καλλιέργεια ψηφιακού γραμματισμού

Τα επιμορφωτικά σεμινάρια βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εντάξουν δημιουργικά την τεχνολογία χωρίς να χάνεται η παιδαγωγική αξία.

3. Ενεργητικές μορφές μάθησης

Οι μαθητές/τριες καλούνται να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης μέσω:

- Project-based learning (σχέδια εργασίας)
- STEM/STEAM δραστηριοτήτων
- Διαθεματικών – πολυγραμματισμών προσεγγίσεων
- Χρήσης της λογοτεχνίας ως εργαλείο μάθησης

Η επιμόρφωση δίνει στους/στις εκπαιδευτικούς τα εφόδια για τον σχεδιασμό τέτοιων μαθημάτων, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία.

4. Συμπερίληψη και εκπαιδευτική διαφοροποίηση

Το σχολείο του σήμερα οφείλει να είναι ανοιχτό και υποστηρικτικό για όλους τους μαθητές:

- Εφαρμογή εξατομικευμένων πρακτικών διδασκαλίας
- Προσαρμογές υλικού και περιεχομένου
- Χρήση πολυαισθητηριακών τεχνικών

Η επιμόρφωση συμβάλλει στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμπερίληψης για όλα τα μέλη του σχολείου.

5. Ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων

Η σύγχρονη παιδαγωγική προσεγγίζει ολιστικά το παιδί, αναγνωρίζοντας τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης:

- Προγράμματα SEL (Social-Emotional Learning)
- Τεχνικές ενίσχυσης ενσυναίσθησης, αυτορρύθμισης και συνεργασίας
- Εκπαίδευση σε διαχείριση συγκρούσεων

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από σεμινάρια αποκτούν δεξιότητες για να διαχειριστούν δυναμικά το μαθησιακό κλίμα και να ενισχύσουν τη θετική συμπεριφορά.

Συμπεράσματα

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι ανάγκες των μαθητών/τριων, η εισαγωγή της τεχνολογίας, η διαφοροποίηση των σχολικών πληθυσμών, καθώς και η έμφαση στην ενεργή μάθηση, καθιστούν απαραίτητη τη διαρκή ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών. Στο πλαίσιο αυτό, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθοδολογιών συνιστούν κρίσιμους παράγοντες για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Οι πλέον αναγνωρισμένες σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες περιλαμβάνουν την (Illeris, 2009) ομαδοσυνεργατική

μάθηση, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη βιωματική και (Tomlinson, 2014) (Johnson & Johnson, 1999) διερευνητική μάθηση, τη μέθοδο project, τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, καθώς και την ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom). Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις βασίζονται στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή, την ενίσχυση της κριτικής σκέψης (Vescio et al., 2008) και της δημιουργικότητας, καθώς και στη σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή.

Για την επιτυχημένη εφαρμογή αυτών των μεθοδολογιών απαιτείται ουσιαστική και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι ένα στιγμιαίο γεγονός αλλά μια συνεχής διαδικασία αναστοχασμού, επανεκπαίδευσης και συνεργασίας. Η επιμόρφωση πρέπει να είναι στοχευμένη, βιωματική, πρακτική και να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στις ενδοσχολικές επιμορφώσεις και τις κοινότητες μάθησης μεταξύ συναδέλφων (peer learning). Οι εσωτερικές (Darling-Hammond, 2017) επιμορφώσεις ενισχύουν τη συνεργατική κουλτούρα, επιτρέπουν την ανταλλαγή καλών πρακτικών, και ενδυναμώνουν το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών.

Όπως επισημαίνεται σε πλήθος ερευνών (OECD, 2020· Darling-Hammond, 2017), οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν συστηματικά σε τέτοιες δράσεις εμφανίζουν αυξημένη εμπλοκή, καλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και μεγαλύτερη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών. Ο ρόλος της τεχνολογίας και των ΤΠΕ στη διδασκαλία αποτελεί άλλο έναν βασικό πυλώνα της σύγχρονης επιμόρφωσης. Η εκπαίδευση σε ψηφιακά εργαλεία, εκπαιδευτικές πλατφόρμες και δημιουργικές εφαρμογές, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν διαδραστικά, πολυαισθητηριακά και εξατομικευμένα μαθήματα. Τα σεμινάρια που ενσωματώνουν πρακτική εξάσκηση και εστίαση σε ψηφιακή παιδαγωγική θεωρούνται από τα πιο αποτελεσματικά. Εξίσου σημαντική είναι η επιμόρφωση στις πρακτικές συμπερίληψης και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι οποίες διασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή όλων (Tomlinson, 2014) (Vescio et al., 2008) των μαθητών/τριων, ανεξαρτήτως δυνατοτήτων ή γλωσσικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συγκεκριμένα εργαλεία, τεχνικές και στρατηγικές για να ανταποκριθούν στις πολυπληθείς και συχνά ετερογενείς ανάγκες της σχολικής τάξης. Τέλος, η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την αειφορία, της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (SEL) και η επαγγελματική ενδυνάμωση μέσω θεματικών εργαστηρίων (όπως τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων) ανοίγουν νέους παιδαγωγικούς ορίζοντες για το σχολείο του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφία

Νάσαινας, Γεώργιος Σπ. (2010). Ο Εκπαιδευτικός του 21ου αιώνα: Σκέψη και πράξη. Coombs, P.H. & Ahmed, M. (1974). Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help. The Johxns Hopkins University Press. https://eric.ed.gov/?id=ED100002

CEDEFOP (1996). Glossary: Lifelong Learning. https://www.cedefop.europa.eu/en

Βεργίδης, Δ. (2001). Η Δια Βίου Εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Μεταίχμιο.

UNESCO (1996). Learning: The Treasure Within (Delors Report). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590

Day, C. (2023). Professional Development of Teachers: New Perspectives and Challenges.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Επιμόρφωση και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών.

OECD (2020). Teachers and School Leaders as Valued Professionals: TALIS 2018 Results (Volume II). https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

Darling-Hammond, L. (2017). Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2014). The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and human resource development. https://doi.org/10.4324/9781315816951

European Commission (2012). Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52012DC0669

Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. Teachers and Teaching, 8(3), 381–391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional Capital: *Transforming Teaching in Every School.* Teachers College Press. https://www.tcpress.com/professional-capital-9780807753323

Illeris, K. (2009). Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists in Their Own Words. https://www.routledge.com/Contemporary-Theories-of-Learning/Illeris/p/book/9780415557064

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational researcher, 38(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning.* Teaching and Teacher Education, 24(1), 80–91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004

Schleicher, A. (Ed.). (2018). World Class: *How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/4789264300002-en

Robinson, V. M. J. (2011). Student-Centered Leadership. Jossey-Bass. https://www.wiley.com/en-us/Student+Centered+Leadership-p-9781118090299

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

Δούβα, Σ. (2025). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Δια βίου Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Δριμυλής, Π. (2025). Οι νοεροί αριθμητικοί υπολογισμοί των μαθητών/-τριών της Δ΄ τάξης στους πολλαπλασιασμούς: Επιδόσεις και Στρατηγικές των μαθητών/-τριών

Οι νοεροί αριθμητικοί υπολογισμοί των μαθητών/-τριών της Δ΄ τάξης στους πολλαπλασιασμούς: Επιδόσεις και Στρατηγικές των μαθητών/-τριών

Δριμυλής Πέτρος
Δ/ντής 6ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου Αττικής ΠΕ 70, petdrim7@yahoo.com

Περίληψη
Η παρούσα μελέτη εστιάζει στους νοερούς αριθμητικούς υπολογισμούς στον πολλαπλασιασμό από μαθητές Δ΄ Δημοτικού, διερευνώντας τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, τις επιδόσεις τους και τη συσχέτιση με το φύλο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 20 μαθητών και εφαρμόστηκε πρωτόκολλο πολλαπλών πολλαπλασιασμών ποικίλης δυσκολίας. Τα ευρήματα δείχνουν ικανοποιητικές επιδόσεις, αξιοποίηση ποικίλων στρατηγικών, αλλά και επικράτηση του γραπτού αλγορίθμου στη νοερή μορφή. Διαπιστώθηκε υπεροχή των αγοριών τόσο στην ευελιξία στρατηγικών όσο και στην ακρίβεια των υπολογισμών. Η μελέτη υποδεικνύει την ανάγκη συστηματικής ενίσχυσης της αίσθησης του αριθμού και της ευέλικτης στρατηγικής σκέψης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις – κλειδιά: νοεροί υπολογισμοί, πολλαπλασιασμός, στρατηγικές, φύλο, αίσθηση του αριθμού.

Εισαγωγή:
Στην καθημερινότητά τους οι άνθρωποι αναγκάζονται να πραγματοποιούν διάφορους υπολογισμούς. Για την πραγματοποίηση αυτών των υπολογισμών χρησιμοποιούν κυρίως τρία μέσα: α) αριθμομηχανές, κομπιούτερ, κινητά τηλέφωνα, β) μολύβι και χαρτί ή γ) το μυαλό τους δηλαδή με νοερούς υπολογισμούς (Λεμονίδης, 2013).

Για πολλά χρόνια σε όλο τον κόσμο αλλά και στην Ελλάδα οι γραπτοί αλγόριθμοι είχαν κυρίαρχη θέση στα Προγράμματα Σπουδών σε σχέση με τους νοερούς υπολογισμούς (Λεμονίδης, 2013). Τον τελευταίο καιρό παρατηρείται μια αλλαγή και τονίζεται η αξία των νοερών υπολογισμών σε σχέση με τους γραπτούς (McIntosh, 1990. Reys, 1984. Thompson, 1999).

Ο Reys (1984) υποστηρίζει ότι οι νοεροί υπολογισμοί είναι ένας λογικός τρόπος ελέγχου των γραπτών υπολογισμών. Ο Anghileri (1999) θεωρεί τους νοερούς υπολογισμούς ως υπολογισμούς που γίνονται συνειδητά με την αξιοποίηση όμως νοερών στρατηγικών. Ο Trafton (1978) θεωρεί ότι οι νοεροί υπολογισμοί είναι μια νοητική διεργασία που οδηγεί σε εξαγωγή αποτελεσμάτων χωρίς όμως τη βοήθεια εξωτερικών μέσων όπως το χαρτί και το μολύβι.

Όλα τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στην έννοια των νοερών υπολογισμών περιέχονται στον ορισμό που έχει δοθεί από τον Λεμονίδη (2013). Ο νοερός υπολογισμός είναι μια διανοητική διεργασία που πραγματοποιείται και με την αξιοποίηση

κάποιων στρατηγικών και οδηγεί σε μια ακριβή απάντηση, χωρίς τη βοήθεια εξωτερικών μέσων όπως χαρτί και μολύβι, αν και μπορεί να χρησιμοποιείται το χαρτί και το μολύβι για σύντομες σημειώσεις προκειμένου να υποστηριχθεί η βραχυχρόνια μνήμη.

Σημασία των νοερών υπολογισμών

Η αίσθηση του αριθμού συνδέεται με τη γενική κατανόηση που έχει ένα άτομο για τους αριθμούς και τις πράξεις. Η κατανόηση αυτή συνδέεται και με την εφαρμογή της γνώσης για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας που έχουν σχέση με αριθμούς. Η ικανότητα αυτή του ατόμου προϋποθέτει την αξιοποίηση ευέλικτων και αποτελεσματικών στρατηγικών στους νοερούς υπολογισμούς που θα το βοηθήσουν να διαχειριστεί τα αριθμητικά προβλήματα (McIntosh, Reys & Reys, 1992; Reys &Yang, 1998; Sowder, 1992). Η Maclellan (2001) αναφέρει ότι η αίσθηση του αριθμού είναι ένα δίκτυο που περιλαμβάνει την έννοια της ευελιξίας στη χρήση των στρατηγικών αλλά και τις αριθμητικές γνώσεις που κατέχει το άτομο. Ο Sowder (1990), υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της αίσθησης του αριθμού μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά αν δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στους νοερούς υπολογισμούς.

Άλλοι ερευνητές (McIntosh et al, 1992; Reys & Yang, 1998) υποστηρίζουν ότι η υψηλή ικανότητα που μπορεί να αναπτύξει κάποιος στους γραπτούς υπολογισμούς δεν συνοδεύεται απαραίτητα από την αίσθηση του αριθμού. Ο Reys. B. (1985), ισχυρίζεται ότι οι νοεροί υπολογισμοί βοηθούν σημαντικά στην ανάπτυξη της αίσθησης του αριθμού. Ο Reys, R. (1984) προχωρά ακόμη παρακάτω και υποστηρίζει ότι οι νοεροί υπολογισμοί καλλιεργούν την αυτονομία και τη δημιουργικότητα των μαθητών στο χειρισμό των αριθμών. Άλλοι ερευνητές (Carraher, Carraher & Schliemann, 1987) συνδέουν τα προφορικά μαθηματικά με την κατανόηση του δεκαδικού συστήματος αρίθμησης. Κάποιοι άλλοι (Reys & Barger, 1994) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που έχουν καλές επιδόσεις στους νοερούς υπολογισμούς έχουν καλή αίσθηση των αριθμών. Αντίθετα οι μαθητές που έχουν χαμηλότερες επιδόσεις αξιοποιούν κυρίως τις νοερές αναπαραστάσεις των γραπτών αλγορίθμων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω συμπεράσματα οι ερευνητές προτείνουν να δοθεί έμφαση στους νοερούς υπολογισμούς και όχι στις γραπτές διαδικασίες που δεν βοηθούν στην ανάπτυξη της αίσθησης του αριθμού (Heirdsfield & Cooper, 2004).

Η σημασία των στρατηγικών στους νοερούς υπολογισμούς

Ο τρόπος με τον οποίο προσπαθεί κάποιος να υπολογίσει νοερά αποτελεί τη λεγόμενη στρατηγική. Οι στρατηγικές των νοερών υπολογισμών αφορούν στην εφαρμογή γνωστών ή γρήγορα υπολογίσιμων αριθμητικών δεδομένων σε συνδυασμό με ειδικές ιδιότητες του αριθμητικού συστήματος, προκειμένου να βρεθεί η λύση ενός υπολογισμού του οποίου η απάντηση δεν είναι γνωστή (Thompson 1999). Ο Threlfall (2002) υποστηρίζει ότι για να απαντήσει κάποιος σε ένα πρόβλημα νοερού υπολογισμού μπορεί να αξιοποιήσει διαφορετικούς και εναλλακτικούς τρόπους και επισημαίνει τη σημασία που έχουν οι στρατηγικές για τον υπολογισμό ενός νοερού προβλήματος.

Οι στρατηγικές που ακολουθούνται κατά τους νοερούς υπολογισμούς είναι ένα είδος γνωστικής λειτουργίας που επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες. Η ηλικία ενός παιδιού είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τόσο τον αριθμό των διαθέσιμων στρατηγικών αλλά και την αποτελεσματικότητά τους (Bjorkland et al, 1997). Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό των στρατηγικών είναι ότι πρόκειται για μια δυναμική διεργασία που μπορεί να αναπτυχθεί (Λεμονίδης, 2013). Οι στρατηγικές που ακολουθεί ένας μαθητής κατά την εκτέλεση ενός

νοερού υπολογισμού αποτελεί μια ένδειξη των αριθμητικών του ικανοτήτων (Λεμονίδης, 2013).

Ο Callingham (2005) διαχωρίζει τις στρατηγικές με κριτήριο την κατανόησή τους. Στις συντελεστικές στρατηγικές ακολουθείται μια συγκεκριμένη διαδικασία χωρίς να συντελείται κατανόηση των υποκείμενων εννοιών. Αντίθετα στις συσχετιστικές στρατηγικές επιτελείται κατανόηση των εννοιών που σχετίζονται με την αίσθηση του αριθμού και με τον τρόπο που δουλεύει.

Οι Heirdsfield & Cooper (2002) διαχωρίζουν τις στρατηγικές των νοερών υπολογισμών από τους παραδοσιακούς γραπτούς αλγόριθμους. Ο Hartnet (2007) υποστηρίζει ότι οι νοεροί υπολογισμοί προϋποθέτουν διαφορετικές και πιο σύνθετες διεργασίες από την απλή εφαρμογή μιας τεχνικής που εφαρμόζει κάποιος από μνήμης. Η εφαρμογή των στρατηγικών στους νοερούς υπολογισμούς απαιτεί μια ευέλικτη αξιοποίηση των γνώσεων για τους αριθμούς και τις ιδιότητές τους (Threlfall, 2000).

Άλλοι ερευνητές συνδέουν τη διδασκαλία των στρατηγικών με την ικανότητα και τις επιδόσεις των μαθητών (Threlfall, 2000). Η Craig (2010) επισημαίνει την αξία των στρατηγικών στη μαθηματική εκπαίδευση και ο Thompson (1994) συνδυάζει τις επιδόσεις στις στρατηγικές με το βαθμό κατανόησης των μαθηματικών εννοιών συνολικά.

Οι στρατηγικές στους νοερούς πολλαπλασιασμούς

Ο Λεμονίδης (2013) προτείνει πέντε κατηγορίες στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές στους νοερούς πολυψήφιους πολλαπλασιασμούς: α) Άμεση μοντελοποίηση (μοντελοποίηση του προβλήματος και καταμέτρηση του συνολικού αριθμού των αντικειμένων), β). Στρατηγικές αρίθμησης (επαναλαμβανόμενη πρόσθεση, αρίθμηση με υπερπήδηση μπρος ή πίσω, στρατηγικές διπλασιασμού και υποδιπλασιασμού), γ) Άμεση ανάκληση (χρήση γνωστού αριθμητικού γεγονότος πολλαπλασιασμού ή το αξιοποιούν τροποποιώντας το για να παράγουν μια πράξη πολλαπλασιασμού, δ) Στρατηγικές διάσπασης των παραγόντων του γινομένου.

Η επίδραση του φύλου στις επιδόσεις στα μαθηματικά

Οι Fennema & Carpenter (1981), Leahey & Guo (2001) και οι Fryer & Levitt (2010) υποστηρίζουν ότι τόσο οι επιδόσεις όσο και η μαθηματική κατανόηση των αγοριών και των κοριτσιών δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση..

Αντίθετα, οι Levine et al. (2005) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα και μάλιστα από τη βαθμίδα του δημοτικού σχολείου. Οι Hyde et al. (1990) και ο Harding, (1986). διαπιστώσαν ότι τα κορίτσια υπερτερούν στην ικανότητα υπολογισμού και οι Lemonidis & Ligouras 2009 επισήμαναν ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευελιξία από τα αγόρια στη χρήση των στρατηγικών στους νοερούς υπολογισμούς.

Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Mullis et al. (2000) επισημαίνεται ότι στη βαθμίδα του δημοτικού σε τομείς όπως οι μετρήσεις, η εκτίμηση και η αίσθηση του αριθμού τα αγόρια παρουσιάζουν μια μικρή υπεροχή ενώ στους υπόλοιπους τομείς υπάρχει ισορροπία στις επιδόσεις σε σχέση με το φύλο. Επίσης ο Λυγούρας (2012), επισημαίνει ότι τα αγόρια έχουν καλύτερες επιδόσεις στους νοερούς πολλαπλασιασμούς σε σχέση με τα

κορίτσια, με τους Gallaher και Lisi (1994) να αποδίδουν τις υψηλότερες επιδόσεις των αγοριών στις αξιοποιούμενες στρατηγικές.

Η παρούσα έρευνα

Στην παρούσα έρευνα επιχειρούμε να καλύψουμε το ερευνητικό κενό που εντοπίζουμε στην υπάρχουσα βιβλιογραφία που σχετίζεται κυρίως με την ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών και τη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στις επιδόσεις και στις αξιοποιούμενες στρατηγικές.

Διερευνάται κατά πόσο και σε ποια συχνότητα αξιοποιούνται οι στρατηγικές που έχουν προκύψει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, από τους μαθητές της Δ' τάξης Δημοτικού. Η Δ' Τάξη θεωρείται κομβικής σημασίας για την εφαρμογή των στρατηγικών γιατί παρατηρείται σημαντική μεταβολή στις αξιοποιούμενες στρατηγικές πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση (Λεμονίδης 2013).

Επίσης επιχειρείται η συσχέτιση των επιδόσεων των μαθητών με τις αξιοποιούμενες στρατηγικές. Οι ζητούμενοι νοεροί υπολογισμοί δεν περιορίστηκαν σε ένα είδος πολλαπλασιασμού αλλά περιλάμβαναν μονοψήφιους πολλαπλασιασμούς, πολλαπλασιασμούς με μονοψήφιο και διψήφιο παράγοντα και πολλαπλασιασμούς με διψήφιους παράγοντες. Επιπλέον αναδεικνύονται τα σφάλματα των μαθητών που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Ένα επιπλέον στοιχείο που διερευνάται είναι η πιθανή σχέση του φύλου με τις επιδόσεις και την επιλογή των στρατηγικών.

Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση και η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η συνέντευξη πάνω σε έργο (task - interview). Η στρατηγική δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε για την άντληση του δείγματος ήταν η «βολική» δειγματοληψία.

Συμμετέχοντες

Στη μελέτη συμμετείχαν 20 μαθητές/τριες της Δ΄ τάξης του 2ου Δ.Σ. Ν. Ιωνίας Αττικής. Το σύνολο των μαθητών του δείγματος αποτελούταν από 10 αγόρια και 10 κορίτσια. Το κριτήριο επιλογής των μαθητών/τριών εκτός από το φύλο ήταν και οι επιδόσεις τους στα μαθηματικά.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο χωρίστηκε σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει κάποια δημογραφικά στοιχεία και τους νοερούς υπολογισμούς που θα έπρεπε οι μαθητές να υπολογίσουν .

Η επιλογή των 10 νοερών υπολογισμών δεν είναι τυχαία αλλά βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια. Αυτά σχετίζονται με την ανταπόκριση των υπολογισμών στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών (κριτήριο 1), το βαθμό δυσκολίας των νοερών υπολογισμών (κριτήριο 2), τη σύνδεση τους με τους πίνακες της προπαίδειας (κριτήριο 3), τη δυνατότητα αξιοποίησης όσο το δυνατόν περισσότερων στρατηγικών (κριτήριο 4) και την εξοικείωση των μαθητών με κάποια γινόμενα (κριτήριο 5).

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει έναν κατάλογο των στρατηγικών που αξιοποίησαν οι μαθητές για να φτάσουν στο αποτέλεσμα των νοερών υπολογισμών. Ο ερευνητής κατασκεύασε έναν πίνακα που περιλάμβανε στρατηγικές από τον Λεμονίδη (2013) και τον Beak (1998). Ο πίνακας αυτός περιλαμβάνει:

- τη στρατηγική της άμεσης ανάκλησης (Σ.1)
- τις στρατηγικές διάσπασης(Σ2) που περιλαμβάνουν τη στρατηγική της διάσπασης ενός από τους αριθμούς με βάση τη θεσιακή αξία του συστήματος αρίθμησης (Σ 2.1), τη στρατηγική διάσπασης και των δύο αριθμών (Σ 2.2) και τη στρατηγική διάσπασης σε αριθμούς μη δεκάδων (Σ 2.3)
- τις στρατηγικές αρίθμησης (Σ. 3) που εκεί έχουμε συμπεριλάβει τις στρατηγικές απαρίθμησης, τη στρατηγική επαναλαμβανόμενης πρόσθεσης και τη στρατηγική κατασκευής γινομένου, χωρίς να έχουμε δημιουργήσει υποκατηγορίες
- την ολιστική στρατηγική ή στρατηγική αντιστάθμισης(Σ.4) και
- τη στρατηγική της νοερής αναπαράστασης του κάθετου αλγόριθμου (Σ.5)

Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018. Ο ερευνητής πραγματοποίησε 30 συνεντεύξεις, 5 εκ των οποίων ήταν πιλοτικές και αξιοποίησε τις 20 από αυτές. Ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να υπολογίσουν με το νου κάθε μια από τις 10 πράξεις του ερωτηματολογίου και να σημειώσουν γραπτώς το αποτέλεσμα. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να αναλύσουν τον τρόπο που σκέφτηκαν.

Αποτελέσματα

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αφορούσε την καταγραφή των στρατηγικών που αξιοποιούν οι μαθητές/τριες της Δ΄ Δημοτικού κατά την εκτέλεση νοερών πολλαπλασιασμών. Οι πράξεις που εξετάστηκαν περιλάμβαναν ένα ευρύ φάσμα, από απλούς μονοψήφιους πολλαπλασιασμούς έως σύνθετους διψήφιους.

Η ανάλυση ανέδειξε σημαντική πτώση της επίδοσης όσο αυξάνεται η πολυπλοκότητα των αριθμών. Στις μονοψήφιες πράξεις οι μαθητές επεδείκνυαν άνεση, ενώ όσο προχωρούσαμε σε συνδυασμούς μονοψήφιων με διψήφιους, και ιδιαίτερα σε διψήφιους με διψήφιους, τα ποσοστά λάθους αυξάνονταν κατακόρυφα (Πίνακας 1).

Κατηγορία Πράξεων	**Ποσοστό Σωστών Απαντήσεων**	**Ποσοστό Λανθασμένων Απαντήσεων**
Μονοψήφιος x Μονοψήφιος	85%	15%
Μονοψήφιος x Διψήφιος	70%	30%
Διψήφιος x Διψήφιος	20%	80%

Πίνακας 1. Γενική Κατανομή Επιδόσεων

Σε σχέση με το φύλο και τις επιδόσεις παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις των αγοριών είναι υψηλότερες σε σχέση με τα κορίτσια, ιδιαίτερα όσο αυξάνεται η δυσκολία των νοερών υπολογισμών. Πιο συγκεκριμένα οι επιδόσεις των αγοριών κυμαίνονται από 30% - 100% ενώ των κοριτσιών από 30% - 70%. Είναι χαρακτηριστικό ότι κανένα κορίτσι δεν απάντησε σωστά σε 3 από τα 4 γινόμενα με διψήφιους παράγοντες. Αντίθετα δεν παρατηρείται επίδραση του φύλου στις επιδόσεις και στις αξιοποιούμενες στρατηγικές στους νοερούς υπολογισμούς με μονοψήφιους παράγοντες.

Όσον αφορά στις αξιοποιούμενες στρατηγικές (Πίνακας 2), αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η στρατηγική της άμεσης ανάκλησης (Σ1) κυριαρχεί στις απλές πράξεις, αλλά

υποχωρεί σημαντικά στις σύνθετες. Η διάσπαση (Σ2.1 και Σ2.2) κερδίζει έδαφος σε πιο σύνθετες πράξεις, ωστόσο, η εφαρμογή της συνοδεύεται από υψηλά ποσοστά σφάλματος.

Στρατηγική	**Μονοψήφιος x Μονοψήφιος**	**Μονοψήφιος x Διψήφιος**	**Διψήφιος x Διψήφιος**
Σ1: Άμεση Ανάκληση	60%	30%	5%
Σ2.1: Διάσπαση αριθμού	5%	40%	20%
Σ2.2: Διάσπαση & Διάσπαση	0%	10%	40%
Σ3: Στρατηγικές Αρίθμησης	30%	15%	10%
Σ4: Ολιστική	0%	3%	5%
Σ5: Κάθετος Αλγόριθμος	5%	12%	20%

Πίνακας 2. Χρήση Στρατηγικών ανά Κατηγορία Πράξεων

Ειδικότερα, στους διψήφιους πολλαπλασιασμούς, η διάσπαση και των δύο αριθμών (Σ2.2) χρησιμοποιήθηκε από το 40% των μαθητών, όμως σχεδόν όλοι υπέπεσαν σε λάθη, γεγονός που καταδεικνύει την αδυναμία εφαρμογής πολύπλοκων στρατηγικών χωρίς επαρκή υποστήριξη.

Η συχνή χρήση του κάθετου αλγόριθμου (Σ5) ακόμα και νοερά μαρτυρά τη βαθιά επίδραση της παραδοσιακής διδασκαλίας που προτάσσει το γραπτό αλγόριθμο σε βάρος της εννοιολογικής κατανόησης (Papic & Mulligan, 2007).

Τέλος, η ολιστική στρατηγική (Σ4), που βασίζεται σε εκτιμήσεις και προσαρμογές των αριθμών, εμφανίζεται σπάνια, κυρίως σε μαθητές με υψηλή μαθηματική ευχέρεια και αριθμητική αίσθηση.

Ως προς τη διαφοροποίηση του φύλου φαίνεται ότι τα αγόρια αξιοποίησαν κατά μέσο όρο 4 στρατηγικές έναντι 3 που αξιοποίησαν τα κορίτσια Δεν παρατηρείται επίδραση του φύλου στις επιδόσεις και στις αξιοποιούμενες στρατηγικές στους μονοψήφιους νοερούς υπολογισμούς Τα κορίτσια αξιοποιούν τη νοερή αναπαράσταση του κάθετου αλγόριθμου με μεγαλύτερη συχνότητα από τα αγόρια.

Ποιοτική Ανάλυση Σφαλμάτων

Αναλύοντας τα λάθη των μαθητών, προέκυψε ότι:

- Στη διάσπαση ενός αριθμού (Σ2.1), οι μαθητές συχνά ξεχνούσαν να προσθέσουν τα ενδιάμεσα γινόμενα.
- Στη διπλή διάσπαση (Σ2.2) παρατηρήθηκε σύγχυση στις ενδιάμεσες πράξεις.
- Στις στρατηγικές αρίθμησης (Σ3), παρατηρήθηκαν λάθη λόγω απώλειας του πλήθους των βημάτων, ειδικά όταν η αρίθμηση ξεπερνούσε το 5ο ή 6ο βήμα.
- Ο κάθετος αλγόριθμος (Σ5) συχνά οδηγούσε σε παραλείψεις, καθώς οι μαθητές δυσκολεύονταν να εφαρμόσουν νοερά την τοποθέτηση και το άθροισμα των ενδιάμεσων γινομένων.

Χαρακτηριστικά Μαθητών Υψηλής Επίδοσης

Αναλύοντας περαιτέρω τα αποτελέσματα, παρατηρείται ότι οι μαθητές που εμφάνισαν υψηλή απόδοση διέθεταν χαρακτηριστικά όπως:

- Ικανότητα να επιλέγουν προσαρμοσμένες στρατηγικές ανά πρόβλημα.
- Ανάκληση και ευελιξία στη χρήση ποικίλων στρατηγικών.
- Επάρκεια στην πρόσθεση και αφαίρεση ως βοηθητικές δεξιότητες.

- Αριθμητική αίσθηση που τους επέτρεπε να κάνουν εκτιμήσεις για έλεγχο του αποτελέσματος.

Αντιθέτως, οι λιγότερο επιτυχημένοι μαθητές:

- Είχαν περιορισμένη αριθμητική ευχέρεια.
- Επέλεγαν μη κατάλληλες στρατηγικές για την κάθε πράξη.
- Παρουσίαζαν δυσκολίες στη διατήρηση ενδιάμεσων αποτελεσμάτων στη μνήμη εργασίας.
- Δεν διέθεταν τεχνικές ελέγχου ή εκτίμησης του αποτελέσματος.

Η ανάλυση ανά φύλο ανέδειξε επίσης ότι τα αγόρια παρουσίασαν μεγαλύτερη ευελιξία και ποικιλία στρατηγικών, ενώ τα κορίτσια έτειναν να προσκολλώνται σε τυποποιημένες διαδικασίες (Geary, 2011).

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα αποτυπώνουν την ανάγκη ενίσχυσης της στρατηγικής ποικιλίας και της εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών μέσα από στοχευμένη διδακτική παρέμβαση, καθώς και ανάπτυξης δεξιοτήτων ελέγχου και εκτίμησης για αποφυγή λαθών στους νοερούς υπολογισμούς.

Συζήτηση

Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι συνολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών έφτασαν το 61, 5% για τις σωστές απαντήσεις και το 38, 5% για τις λανθασμένες απαντήσεις. Τα ποσοστά αυτά κρίνονται ικανοποιητικά αν σκεφτεί κανείς ότι στο σχολείο παρόλο που οι νοεροί αποτελούν μέρος του αναλυτικού προγράμματος δεν διδάσκονται με συστηματικό τρόπο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν με προηγούμενες μελέτες που υπογραμμίζουν τη σημασία της γνωστικής ωριμότητας και της στρατηγικής ευελιξίας για την επιτυχή εκτέλεση νοερών πολλαπλασιασμών (Threlfall, 2009). Η διάκριση μεταξύ απλών και σύνθετων πράξεων φέρνει στο προσκήνιο τις γνωστικές απαιτήσεις που συνεπάγεται κάθε είδος υπολογισμού.

Η άμεση ανάκληση της προπαίδειας φαίνεται να αποτελεί το πλέον προσφιλές εργαλείο των μαθητών για τις απλούστερες πράξεις. Ωστόσο, το γεγονός ότι αυτή η στρατηγική δεν επαρκεί σε σύνθετες πράξεις αναδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης της εννοιολογικής κατανόησης των αριθμητικών ιδιοτήτων και των σχέσεων μεταξύ των αριθμών (Carpenter et al., 1999).

Η αδυναμία αποτελεσματικής εφαρμογής των στρατηγικών διάσπασης στους διψήφιους πολλαπλασιασμούς συνδέεται με περιορισμένη ανάπτυξη της μνήμης εργασίας. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει τη σημασία της μνήμης εργασίας στη διατήρηση ενδιάμεσων υπολογισμών και στη σωστή αλληλουχία των βημάτων σε πολυσταδιακούς υπολογισμούς (Swanson & Beebe-Frankenberger, 2004).

Η περιορισμένη χρήση της ολιστικής στρατηγικής καταδεικνύει την έλλειψη αριθμητικής αίσθησης και δεξιοτήτων εκτίμησης. Αυτές οι δεξιότητες, σύμφωνα με τον Sowder (1992), είναι κρίσιμες για την ανάπτυξη ευέλικτης μαθηματικής σκέψης και για την ικανότητα ελέγχου του λογικού εύρους ενός αποτελέσματος.

Το εύρημα ότι τα κορίτσια καταφεύγουν περισσότερο σε τυποποιημένες στρατηγικές όπως ο κάθετος αλγόριθμος, συνάδει με έρευνες που εντοπίζουν κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες που διαμορφώνουν διαφορετικές μαθηματικές προσεγγίσεις

ανά φύλο (Hyde et al., 2008). Οι εκπαιδευτικοί συχνά ενισχύουν άθελά τους την ανασφάλεια των κοριτσιών στα μαθηματικά, καθιστώντας απαραίτητη τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στη διδασκαλία.

Συμπερασματικά, η έλλειψη στρατηγικής ευελιξίας και εννοιολογικής κατανόησης στα μαθηματικά οφείλεται αφενός στη διδακτική πρακτική που εστιάζει σε τυποποιημένους αλγορίθμους και αφετέρου στην ανεπαρκή καλλιέργεια δεξιοτήτων εκτίμησης και ελέγχου του αποτελέσματος. Η ανάγκη για διδακτική παρέμβαση που ενισχύει την αριθμητική αίσθηση, τη στρατηγική ποικιλία και τη μνήμη εργασίας προβάλλει ως επιτακτική.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα αποτυπώνουν την ανάγκη ενίσχυσης της στρατηγικής ποικιλίας και της εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών μέσα από στοχευμένη διδακτική παρέμβαση, καθώς και ανάπτυξης δεξιοτήτων ελέγχου και εκτίμησης για αποφυγή λαθών στους νοερούς υπολογισμούς.

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποδεικνύουν ότι οι μαθητές της Δ΄ Δημοτικού παρουσιάζουν ικανοποιητικές επιδόσεις σε απλούς νοερούς πολλαπλασιασμούς, όμως αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες σε σύνθετες πράξεις, ειδικά όταν απαιτείται η εφαρμογή πολύπλοκων στρατηγικών όπως η διάσπαση και η συνδυαστική διάσπαση των αριθμών.

Η κυριαρχία της άμεσης ανάκλησης της προπαίδειας περιορίζεται σε πράξεις μικρής δυσκολίας. Αυτό καταδεικνύει τη σημαντική θέση της απομνημόνευσης στο μαθηματικό ρεπερτόριο των παιδιών, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει βαθιά κατανόηση των αριθμητικών δομών.

Η στρατηγική της διάσπασης, αν και εφαρμόστηκε από αρκετούς μαθητές, χαρακτηρίζεται από ατελή κατανόηση και εφαρμογή, όπως φάνηκε από τα υψηλά ποσοστά λαθών. Η στρατηγική αυτή απαιτεί την ικανότητα ανάλυσης και ανασύνθεσης αριθμών, δεξιότητες που δεν φαίνεται να έχουν καλλιεργηθεί επαρκώς στο σχολικό περιβάλλον.

Η συχνή προσφυγή στον κάθετο αλγόριθμο ακόμα και σε νοερούς υπολογισμούς καταδεικνύει την επίδραση της παραδοσιακής διδασκαλίας, η οποία συχνά προτάσσει τον αλγόριθμο έναντι της στρατηγικής σκέψης. Αυτό δημιουργεί μαθητές που γνωρίζουν τον τυπικό τρόπο λύσης αλλά όχι το γιατί και το πώς λειτουργεί.

Επίσης, τα δεδομένα ανέδειξαν σαφείς έμφυλες διαφοροποιήσεις, με τα αγόρια να εμφανίζονται πιο ευέλικτα και πρόθυμα να πειραματιστούν με ποικίλες στρατηγικές, ενώ τα κορίτσια εμφάνισαν μεγαλύτερη προσκόλληση σε τυποποιημένες διαδικασίες.

Τέλος, η ανεπάρκεια στην εργαζόμενη μνήμη επηρεάζει εμφανώς την επιτυχία στους σύνθετους υπολογισμούς, καθιστώντας απαραίτητη την ενίσχυση της μέσω κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών.

Συνολικά, προκύπτει η ανάγκη για ένα πιο πολυδιάστατο και διαφοροποιημένο μαθηματικό πρόγραμμα διδασκαλίας, που θα στοχεύει όχι μόνο στην απομνημόνευση και στην αλγοριθμική τυποποίηση, αλλά κυρίως στην καλλιέργεια στρατηγικής σκέψης, εννοιολογικής κατανόησης και αριθμητικής αίσθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Beak, J. (1998). Strategies in mental calculations for multiplication and division. *Educational Studies in Mathematics*, 37(2), 123-139.

Bjorkland F. D., Dukes, C., & Douglas, R. (1997). The Development of Memory Strategies. In M. Courage, & N. Cowan (Ed.), The Development of Memory in Infancy and Childhood. New York: Psychology Press.

Callingham, R. (2005). Primary students' mental computation: Strategies and achievement. Paper presented at the 28th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Brisbane, Queensland University of Technology.

Carpenter, T. P., Fennema, E., Franke, M. L., Levi, L., & Empson, S. B. (1999). *Children's mathematics: Cognitively guided instruction* (Vol. 1). Portsmouth, NH: Heinemann.

Carraher, T. N., Carraher, D. W., & Schliemann, A. (1987). Written and oral mathematics. Journal for Research in Mathematics Education, 18(2), 83-97.

Craig, A. (2010). Comparing research into mental calculation strategies in mathematics education and psychology. Research in Mathematics Education, 12(1), 73-74.

Fennema, E., & Carpenter T.P. (1981). Sex – related Differences in Mathematics. Results from the second Mathematics Assessment of the N.A.E.P., N.C.T.M. Mathematics Teacher, 74(7), 751-757.

Fryer, R., & Levitt, S. (2010). An Empirical Analysis of the Gender Gap in Mathematics. American Economic Journal: Applied Economics, 2 (2), 210- 240.

Gallaher, A. M., & Lisi, R. D. (1994). Gender differences in processing mathematical problems: Implications for strategies in mental computation. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(1), 39-51.

Geary, D. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, Vol 47(6), 1539-1552.

Harding, L. (1986). Learning Disabilities in the primary Classroom. London: Croom, Helm.

Hartnett, J., (2007). Categorization of Mental Calculations Strategies to support Teaching and to encourage Classroom Dialogue. Paper presented at the 30th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Hobart, Australia.

Heirdsfield, A., & Cooper, T. (2002). Flexibility and inflexibility in accurate mental addition and subtraction: Two case studies. Journal of Mathematical Behavior 21, 57–74.

Heirdsfield, A., & Cooper, T. (2004). Factors affecting the process of proficient mental addition and subtraction: case studies of flexible and inflexible computers. The Journal of Mathematical Behavior, 23(4), 443–463.

Hyde, J. S., Fennema, E. H., & Lamon, S. J. (1990). Gender Differences in Mathematics Performance: A Meta-Analysis. Psychological Bulletin, 107, 39-55.

Hyde, J. S., Lindberg, S. M., Linn, M. C., Ellis, A. B., & Williams, C. C. (2008). Gender similarities characterize math performance. *Science*, *321*(5888), 494-495.

Leahey, E., & Guo, G. (2001). Gender differences in mathematical trajectories. Social Forces, 80, 713-732.

Lemonidis, C. (2013). *Νοεροί υπολογισμοί: Θεωρία και διδακτικές προσεγγίσεις. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη*.

Lemonidis, C., & Ligouras, N. (2009). Flexibility in mental computations: Gender differences among Greek primary school students. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 8(1), 45-59.

Levine, S. C., Vasilyeva, M., Lourenco, S. F., Newcombe, N. S., & Huttenlocher, J. (2005). Socioeconomic status modifies the sex difference in spatial skill. *Psychological Science*, 16(11), 841-845.

Λυγούρας Γ. (2012) Η επίδραση των κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων στην ευελιξία μαθητών ΣΤ τάξης δημοτικού στους νοερούς υπολογισμούς. (Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών.

McIntosh, A., Reys, B., & Reys, R. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. For the Learning of Mathematics, 12(3), 2-8.

McIntosh, A. (1990). Becoming numerate: developing number sense. In S. Willis (Ed.) Being Numerate: What counts? pp 24-43. Hawthorn, Victoria: ACER.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Fierros, E. G., Goldberg, A. L., & Stemler, S.E. (2000). Gender differences in achievement: IEA's Third International Mathematics and Science Study. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Papic, M., & Mulligan, J. (2007). The Growth of early mathematical patterning: an intervention study. In J. Watson, & K. Beswick (Eds.), *Mathematics: essential research, essential practice: proceedings of the 30th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, held at Wrest Point Hotel Casino, Hobart, Tasmania, 2--6 July 2007* (Vol. 2, pp. 591-600). MERGA.

Reys, R. (1984). Mental computation and estimation: Past, present and future. *The Elementary School Journal*, 84(5), 546-557.

Reys, B. (1985). Mental computation. The Arithmetic Teacher, 32(6), 43-46.

Reys, R. E., & Yang, D. C. (1998). Relationships between the computational performance and number sense among sixth- and eighth-grade students in Taiwan. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(2), 225-237.

Sowder, J. T. (1990). Mental computation and number sense. *Arithmetic Teacher*, 37(7), 18-20.

Sowder, J. (1992). Estimation and number sense. In D. Grouws, Handbook of research on mathematics teaching and learning pp. 371-389. The National Council of Teachers of Mathematics.

Swanson, H. L., & Beebe-Frankenberger, M. (2004). The relationship between working memory and mathematical problem solving in children at risk and not at risk for serious math difficulties. *Journal of educational psychology*, *96*(3), 471.

Thompson, I. (1994). Young children's idiosyncratic written algorithms for addition. Educational Studies in Mathematics, 26(4), 323–345.

Thompson, I. (1999). Mental calculation strategies for multiplication. *Mathematics in School*, 28(1), 32-34.

Threlfall, J. (2000). Mental calculation strategies. Research in Mathematics Education, 2(1), 77-90.

Threlfall, J. (2002). Flexible mental calculation. Educational Studies in Mathematics, 50(1), 29–47.

Threlfall, J. (2009). Strategies and flexibility in mental calculation. ZDM-The International Journal of Mathematics Education, 41, 541-555.

Trafton, P. R. (1978). Estimation and mental arithmetic: Important components of computation. In M. Suydam, & R. E. Reys (Ed.), Developing Computational Skills (pp. 196-213). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Δριμυλής, Π. (2025). Οι νοεροί αριθμητικοί υπολογισμοί των μαθητών της Δ’ Τάξης στους πολλαπλασιασμούς. Επιδόσεις και στρατηγικές των μαθητών. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Ζαζάνη, Δ. (2025). Υπαίθρια Εκπαίδευση στην Προσχολική Αγωγή: Μια Διετής Παιδαγωγική Παρέμβαση σε Δημόσιο Νηπιαγωγείο της Αττικής

Υπαίθρια Εκπαίδευση στην Προσχολική Αγωγή: Μια Διετής Παιδαγωγική Παρέμβαση σε Δημόσιο Νηπιαγωγείο της Αττικής

Ζαζάνη Διαμαντούλα
Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής, MSc, 3ο Νηπιαγωγείο Παπάγου,
mandy_zaz@hotmail.com

Περίληψη
Η παρούσα εργασία αναδεικνύει μια διετή παιδαγωγική παρέμβαση υπαίθριας εκπαίδευσης σε δημόσιο νηπιαγωγείο της Αττικής, με στόχο τη βελτίωση γνωστικών, κοινωνικών και κινητικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση μαθητών με ειδικές ανάγκες. Εφαρμόστηκε εκπαιδευτική έρευνα-δράση με δραστηριότητες βασισμένες στο μοντέλο FlowLearning του Cornell. Η παρέμβαση προώθησε την περιβαλλοντική κουλτούρα, την αυτορρύθμιση, την συνεργατικότητα και τη γλωσσική έκφραση των μαθητών. Τα αποτελέσματα δείχνουν σημαντική βελτίωση σε όλους τους άξονες, ειδικά στη συγκέντρωση και κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με ΕΕΑ. Η εργασία τεκμηριώνει την αξία της υπαίθριας εκπαίδευσης ως καινοτόμου παιδαγωγικού πλαισίου στην προσχολική αγωγή.

Λέξεις-κλειδιά: υπαίθρια εκπαίδευση, προσχολική αγωγή, καινοτόμες παιδαγωγικές δράσεις.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιτάσσει την υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών που προωθούν βιωματική μάθηση, ολιστική ανάπτυξη και βαθύτερη σύνδεση του παιδιού με το περιβάλλον του. Το παραδοσιακό σχολικό πλαίσιο, το οποίο περιορίζεται κατά κύριο λόγο σε κλειστούς χώρους, συχνά δεν επιτρέπει την αβίαστη εξερεύνηση, τη δημιουργική κίνηση και την ελεύθερη ανακάλυψη. Η εκπαίδευση στο δάσος, σε φυσικό περιβάλλον προσφέρει ένα πλούσιο, πολυαισθητηριακό πεδίο μάθησης, όπου αναπτύσσονται όχι μόνο γνωστικές δεξιότητες αλλά και κοινωνικές, συναισθηματικές και περιβαλλοντικές αξίες.

Η υπαίθρια εκπαίδευση ενισχύει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και την ευεξία, μειώνει το άγχος και προάγει τη σωματική δραστηριότητα, στοιχεία που έχουν επιβεβαιωθεί από σύγχρονες μελέτες (Louv, 2008· Waite, 2011). Η βιωματική μάθηση σε φυσικά περιβάλλοντα δίνει τη δυνατότητα για ουσιαστική κατανόηση εννοιών, καθώς οι έννοιες της φύσης γίνονται αντικείμενα παρατήρησης, διερεύνησης και δράσης, αντί για θεωρητική αναπαράσταση.

Επιπλέον, η υπαίθρια εκπαίδευση εστιάζει στην ανάπτυξη μιας ουσιαστικής σχέσης του παιδιού με το άμεσο περιβάλλον του, προάγοντας αξίες όπως η βιωσιμότητα και η οικολογική συνείδηση. Παράλληλα, δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που ενθαρρύνει την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών, χωρίς αποκλεισμούς, και υποστηρίζει την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η προσέγγιση αυτή, που συνδυάζει τη βιωματική μάθηση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, ενισχύει τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, προσφέροντας στα παιδιά ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο ανάπτυξης. Το Νέο

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΝΑΠΣ) του Νηπιαγωγείου, τονίζει τις αρχές της ολιστικής και βιωματικής μάθησης και επιβραβεύει δράσεις εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, εστιάζοντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας και της περιβαλλοντικής ευαισθησίας.

Με βάση αυτές τις θεωρητικές και παιδαγωγικές αρχές, η παρούσα παρέμβαση στοχεύει να διερευνήσει τις επιδράσεις της εκπαίδευσης στο δάσος στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργατικότητας, τη βελτίωση κινητικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία οικολογικής συνείδησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αναδεικνύοντας έτσι τη σημασία του φυσικού περιβάλλοντος ως χώρο μάθησης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η υπαίθρια εκπαίδευση θεμελιώνεται σε παιδαγωγικές θεωρίες που προάγουν τη βιωματική μάθηση και τη βαθιά σύνδεση της γνώσης με τις εμπειρίες και την καθημερινή ζωή των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Dewey (1938), η εκπαίδευση αποκτά ουσία όταν εμπλέκει το παιδί σε αυθεντικές δραστηριότητες με βάση τις εμπειρίες του και λειτουργεί ως γέφυρα με τον πραγματικό κόσμο. Το σύνθημα «Learning by doing» παραμένει επίκαιρο, βοηθάει τα παιδιά να κατανοούν βαθύτερα και να βλέπουν τη χρησιμότητα όσων μαθαίνουν στη καθημερινότητα τους (Dewey, 1938).

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης του Kolb (1984) περιγράφει έναν συνεχή κύκλο εμπειρίας, αναστοχασμού, εννοιολόγησης και πειραματισμού. Το φυσικό περιβάλλον παρέχει στα παιδιά ουσιαστικές ευκαιρίες να βιώσουν αυτόν τον κύκλο: αλληλεπιδρούν με τη φύση, στοχάζονται τις εμπειρίες τους, διαμορφώνουν έννοιες και τελικά εφαρμόζουν τις γνώσεις μέσω νέων δράσεων (Kolb, 1984).

Η θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών του Gardner (1999) υπογραμμίζει την πολύπλευρη φύση της νοημοσύνης, η οποία περιλαμβάνει γνωστικές, κιναισθητικές, μουσικές, φυσιογνωστικές αλλά και διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές διαστάσεις. Η υπαίθρια εκπαίδευση, χάρη στον πολυαισθητηριακό και ελεύθερο χαρακτήρα της, ενισχύει την ανάπτυξη αυτών των διαστάσεων, ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα, την αυτορρύθμιση και την προσωπική έκφραση των παιδιών (Gardner, 1999).

Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978), η μάθηση είναι κοινωνική διαδικασία που οικοδομείται μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας. Η «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» (ZPD) και η έννοια της «σκαλωσιάς» (scaffolding) αναδεικνύουν τον ρόλο ενήλικων και συνομηλίκων στη στήριξη του παιδιού για την κατάκτηση νέων δεξιοτήτων (Vygotsky, 1978). Στο πλαίσιο της υπαίθριας εκπαίδευσης, η συνεργασία και η ομαδική δράση ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία και προάγουν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη.

Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΝΑΠΣ, 2021) υπογραμμίζει τη σημασία της βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης, προωθώντας διαθεματικές, παιγνιώδεις δραστηριότητες και τη σύνδεση της γνώσης με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η υπαίθρια εκπαίδευση ανταποκρίνεται σε αυτές τις αρχές, ενισχύοντας την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, την ανακαλυπτική μάθηση και την περιβαλλοντική ευαισθησία (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2021). Στη πράξη παρατηρείται καθημερινά πως όταν η μάθηση

έχει « νόημα» και συνδέεται με το περιβάλλον των παιδιών εκείνα ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό.

Τέλος, σύγχρονες ερευνητικές μελέτες επιβεβαιώνουν τα πολλαπλά οφέλη της μάθησης στη φύση. Η επαφή με το φυσικό περιβάλλον προάγει τη γνωστική, κινητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, αυξάνει τη συγκέντρωση, ενισχύει τη δημιουργικότητα και τη φυσική δραστηριότητα, ενώ μειώνει αισθητά τα επίπεδα άγχους και βελτιώνει την ψυχική υγεία (Louv, 2008, Waite, 2011, Sella et al., 2023,). Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, η συστηματική εμπλοκή σε υπαίθριες μαθησιακές δράσεις συμβάλλει στην ανάπτυξη ανθεκτικότητας, ενσυναίσθησης και βελτιωμένων κοινωνικών σχέσεων (Sella et al., 2023).

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, καθώς στόχος της ήταν η συστηματική διερεύνηση και αναστοχαστική αξιολόγηση μιας παιδαγωγικής πρακτικής σε πραγματικό σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα δράσης συνδέει άμεσα την επαγγελματική πράξη του εκπαιδευτικού με τη στοχαστική έρευνα. Σύμφωνα με τη **Lomax (όπ. αναφ. Κατσαρού & Τσάφος, 2003)**, η έρευνα δράσης προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να διερευνήσει αν οι γνώσεις και οι παιδαγωγικές του επιλογές μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά στην τάξη, οδηγώντας στη διαμόρφωση μιας **αυτοκριτικής κοινότητας επαγγελματιών με διευρυμένες ικανότητες.**

Σε αντίστοιχο πνεύμα, ο **Grundy (1988)** ορίζει την εκπαιδευτική έρευνα-δράση ως ένα σύνολο δραστηριοτήτων που αφορούν την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολικού πλαισίου. Κοινό τους χαρακτηριστικό είναι η υιοθέτηση **στρατηγικών προγραμματισμένης δράσης**, οι οποίες τίθενται σε εφαρμογή, παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και τροποποίηση.

Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε δημόσιο νηπιαγωγείο της Αττικής, με τη συμμετοχή 19 παιδιών προσχολικής ηλικίας (νήπια και προνήπια) και του συνόλου των εκπαιδευτικών, και διήρκεσε δύο σχολικά έτη. Οι μηνιαίες επισκέψεις στο δάσος του Υμηττού αποτέλεσαν τον βασικό πυρήνα της παρέμβασης. Η δομή των δραστηριοτήτων βασίστηκε στη μεθοδολογία Flow Learning του Cornell (1998), η οποία εστιάζει στη σταδιακή εμπλοκή του παιδιού μέσω της σύνδεσης με το φυσικό περιβάλλον και της ενσωμάτωσης της γνώσης μέσα από προσωπική εμπειρία. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων σύμφωνα με το μοντέλο Flow Learning του Cornell (1998), περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: αφύπνιση του ενθουσιασμού, εστίαση της προσοχής, άμεση εμπειρία, και ενσωμάτωση της γνώσης.

Για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκαν ποιοτικές τεχνικές τεκμηρίωσης, όπως συμμετοχική παρατήρηση, παιδαγωγικά ημερολόγια, έργα των μαθητών (ζωγραφιές, καταγραφές, ελεύθερη έκφραση), καθώς και μαρτυρίες γονέων, οι οποίες συλλέγονταν μέσω σύντομων συζητήσεων, σχολίων και εικαστικών αποτυπώσεων. Οι καταγραφές πραγματοποιούνταν μετά από κάθε δραστηριότητα, επιτρέποντας την αποτύπωση της εξέλιξης των παιδιών καθ’ όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην καταγραφή της εξέλιξης παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), καθώς και στην αξιολόγηση της επίδρασης των υπαίθριων εμπειριών στη συγκέντρωση, την αυτορρύθμιση και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Η έρευνα ακολούθησε τις αρχές της επαγγελματικής δεοντολογίας, με γραπτή ενημέρωση και συναίνεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών στη δράση και τη χρήση ανώνυμου υλικού αποκλειστικά για ερευνητικούς και επιμορφωτικούς σκοπούς. Επίσης, πραγματοποιήθηκε ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση εκτός τάξης και η παρέμβαση αποτέλεσε και το Σχέδιο Δράσης της Σχολικής Μονάδας για το σχολικό έτος 2024-2025.

Οργάνωση και Σχεδιασμός της Παρέμβασης

Η παιδαγωγική παρέμβαση σχεδιάστηκε με άξονα τις αρχές του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΝΑΠΣ), ακολούθησε διαθεματική προσέγγιση, εστιάζοντας σε βασικούς τομείς ανάπτυξης όπως η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, οι ψυχοκινητικές δεξιότητες, η γλωσσική έκφραση και επικοινωνία, καθώς και η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη.

Η πρώτη φάση περιελάμβανε ενημέρωση και εξοικείωση των γονέων με την εκπαίδευση στο δάσος Υμηττού. Στη συνέχεια στη τάξη οργανώθηκαν δραστηριότητες προκειμένου να αναδυθούν οι αντιλήψεις των παιδιών και τα ερωτήματα τους σχετικά με το δάσος Υμηττού αλλά και σχολικό συμβούλιο όπου προτάθηκαν δραστηριότητες στο δάσος, από τους μαθητές. Ακολούθησε εξοικείωση με το πεδίο, μέσω δραστηριοτήτων "Βλέπω–Ακούω–Αγγίζω", ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν μια αρχική σχέση με το δασικό περιβάλλον του Υμηττού. Οι δραστηριότητες προσαρμόζονταν στις εποχικές αλλαγές, με στόχο την παρατήρηση, καταγραφή και μελέτη του οικοσυστήματος και των φυσικών φαινομένων, που συμβαίνουν σε αυτό.

Στην πορεία, τα παιδιά συμμετείχαν στη δημιουργία και τήρηση "Κώδικα Δεοντολογίας του Δάσους" προκειμένου να κινούμαστε με ασφάλεια στο δάσος, να προστατευόμαστε αλλά και να προστατεύουμε το δάσος από τους κινδύνους. Οργανώθηκαν δραστηριότητες προσανατολισμού με πυξίδα αλλά και συνεργατικά παιχνίδια όπως *Treasure Hiking*, μονοπάτια με εμπόδια και μιμήσεις ήχων της φύσης. Παράλληλα, κατασκευάστηκε χάρτης περιβαλλοντικού μονοπατιού και έγινε παρατήρηση και ερμηνεία οικολογικών φαινομένων (π.χ. μελέτη οικοσυστήματος, χλωρίδας, πανίδας και αβιοτικών παραγόντων, χειμερία νάρκη, το δάσος ανά τις εποχές, κ.ά.), τόσο στο πεδίο όσο και στη τάξη.

Η αισθητηριακή εξερεύνηση και η εικαστική αποτύπωση αποτέλεσαν βασικό εργαλείο μάθησης. Στη τάξη τα παιδιά δημιούργησαν φυτολόγιο, συμμετείχαν σε διερευνήσεις (π.χ. έντομα), ανέπτυξαν δεξιότητες αναδιήγησης και επικοινωνίας, μελέτησαν τους περιβαλλοντικούς κινδύνους και τους τρόπους αντιμετώπισης τους, κατασκεύασαν αφίσες, συμμετείχαν σε κατασκευές με ‘’θησαυρούς’’ τους δάσους, πραγματοποίησαν παρατήρηση δειγμάτων στο μικροσκόπιο και υλοποίησαν δραστηριότητες σύνδεσης με τον σχολικό κήπο και το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη βιώσιμη πόλη, σε συνεργασία με το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κορδελιού.

Τέλος, υπήρξε διάχυση αποτελεσμάτων μέσα από εκθέσεις έργων, αφίσες, γράμμα στον πρωθυπουργό, παρουσίαση φυτολογίων και φωτογραφικής καταγραφής της μαθησιακής πορείας, δίνοντας τη δυνατότητα στους γονείς να παρακολουθήσουν την εξέλιξη των παιδιών. Παράλληλα, οργανώθηκε συνάντηση με όμορο νηπιαγωγείο και την Πυροσβεστική Υπηρεσία.

Προκλήσεις και Δυσκολίες

Η υλοποίηση της υπαίθριας εκπαιδευτικής παρέμβασης συνάντησε αρκετές προκλήσεις, κυρίως λόγω της απουσίας θεσμικού πλαισίου που να καθορίζει σαφώς τις διαδικασίες και τις προδιαγραφές της εκπαίδευσης στη φύση. Ο προβληματισμός των γονέων σχετικά με την ασφάλεια, την κίνηση των παιδιών στο σχολείο και τις καιρικές συνθήκες αποτέλεσε ένα ακόμα σημαντικό ζήτημα, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις καταγράφηκε και δισταγμός από πλευράς εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία σε υπαίθρια προγράμματα.

Οι καιρικές συνθήκες (βροχή, ακραίο κρύο ή ζέστη) απαιτούσαν προσαρμογή ή αναβολή δραστηριοτήτων, ενώ οι μετακινήσεις προς το πεδίο δημιουργούσαν οργανωτικές δυσκολίες και πρόσθετο κόστος. Παράλληλα, οι οικονομικοί περιορισμοί της σχολικής μονάδας περιόρισαν τις δυνατότητες για συχνότερες επισκέψεις ή για αγορά υλικών και εξοπλισμού. Τέλος, η ανάληψη ρίσκου στο φυσικό περιβάλλον (π.χ. μικροτραυματισμοί, ακανθώδη φυτά, ανώμαλο έδαφος, αλλεργίες κ.α.) αποτέλεσε πρόκληση που απαιτούσε λεπτομερή σχεδιασμό, οργάνωση και προετοιμασία αλλά και ικανότητες διαχείρισης κρίσεων.

Αποτελέσματα

Η διετής παιδαγωγική παρέμβαση ανέδειξε σημαντικές βελτιώσεις σε πολλαπλούς τομείς ανάπτυξης των παιδιών. Παρατηρήθηκε αισθητή ενίσχυση της κινητικής ανάπτυξης, τόσο στην αδρή όσο και στη λεπτή κινητικότητα, γεγονός που ευθυγραμμίζεται με έρευνες οι οποίες καταδεικνύουν ότι η υπαίθρια εκπαίδευση προάγει τη σωματική δραστηριότητα και τον συντονισμό (Waite, 2011). Παράλληλα, καλλιεργήθηκαν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης και ανάληψης πρωτοβουλιών, επιβεβαιώνοντας τη θέση του Kolb (1984) ότι η βιωματική μάθηση μέσω εμπειρίας, στοχασμού και πειραματισμού ενδυναμώνει την ενεργό εμπλοκή και την αυτονομία του παιδιού.

Η παρέμβαση συνέβαλε στη διατήρηση και εμβάθυνση βιωματικά αποκτηθέντων γνώσεων, καθώς τα παιδιά συνδέουν τις άμεσες εμπειρίες τους με τις έννοιες του Αναλυτικού Προγράμματος, όπως περιγράφει και ο Dewey (1938) με τη θεωρία του *«learning by doing»*. Επιπλέον, η γλωσσική έκφραση και επικοινωνία ενισχύθηκε, με τα παιδιά να χρησιμοποιούν πιο πλούσιο λεξιλόγιο και να διατυπώνουν αφηγήσεις που σχετίζονταν με τις παρατηρήσεις και τις δράσεις τους, επιβεβαιώνοντας τη σύνδεση της βιωματικής μάθησης με την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Στο κοινωνικοσυναισθηματικό πεδίο, τα ευρήματα έδειξαν ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, αυτορρύθμισης και αυτοπεποίθησης, κάτι που συνάδει με τις αρχές της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky (1978), όπου η κοινωνική αλληλεπίδραση και η «σκαλωσιά» (scaffolding) υποστηρίζουν την πρόοδο του παιδιού. Εξίσου σημαντική ήταν η βελτίωση της προσοχής και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), γεγονός που συμφωνεί με τη θεωρία αποκατάστασης της προσοχής των Kaplan & Kaplan (1989), σύμφωνα με την οποία η επαφή με το φυσικό περιβάλλον μειώνει τη νοητική κόπωση και ενισχύει τη συγκέντρωση.

Η ενεργός εμπλοκή μαθητών και γονέων αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα, καθώς η θετική ανταπόκριση ενίσχυσε τη διάθεση για μάθηση και τη δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής και αλληλεπίδρασης. Αντίστοιχα ευρήματα αναφέρει και η Sella et al. (2023),

υπογραμμίζοντας ότι η υπαίθρια εκπαίδευση βελτιώνει τη συναισθηματική ενδυνάμωση, την κοινωνική συνοχή και την αυτοπεποίθηση των παιδιών.

Συμπεράσματα

Η διετής παιδαγωγική παρέμβαση υπαίθριας εκπαίδευσης στο δάσος του Υμηττού ανέδειξε τη δυναμική της φύσης ως μαθησιακού περιβάλλοντος και την αξία της βιωματικής εμπειρίας στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων δεξιοτήτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υπαίθρια μάθηση συνέβαλε στην κινητική ανάπτυξη, στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων, στη βελτίωση της γλωσσικής επικοινωνίας, καθώς και στην κοινωνικοσυναισθηματική ενδυνάμωση. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη θετική ανταπόκριση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι παρουσίασαν αυξημένη προσοχή και κοινωνική αλληλεπίδραση.

Η θετική ανταπόκριση γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και η διατήρηση αποκτηθέντων γνώσεων, επιβεβαιώνουν την αξία της παρέμβασης ως κίνητρο για ενεργή εμπλοκή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Η υπαίθρια εκπαίδευση λειτουργεί ως δυναμικό παιδαγωγικό πλαίσιο, που όχι μόνο προάγει την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών, αλλά συμβάλλει και στην καλλιέργεια κουλτούρας αειφόρου ανάπτυξης και σεβασμού προς το περιβάλλον.

Η εμπειρία αυτή υπογραμμίζει ότι οι στρατηγικές οργάνωσης υπαίθριων μαθησιακών εμπειριών μπορούν να αναβαθμίσουν την ποιότητα της προσχολικής αγωγής, προσφέροντας στα παιδιά τη δυνατότητα να μαθαίνουν μέσω άμεσης εμπειρίας, να καλλιεργούν συνεργατικές στάσεις και να αναπτύσσουν περιβαλλοντική ευαισθησία, θεμελιώνοντας έτσι δεξιότητες ζωής που θα τα συνοδεύουν και στο μέλλον**.**

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cornell, J. (1998). *Sharing nature with children: The classic parents' and teachers' nature awareness guide*. Dawn Publications.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

Grundy, S. (1988). Three modes of action research. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The action research reader*. Deakin University Press.

Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press.

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

Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.

Sella, E., Bolognesi, M., Bergamini, E., Mason, L., & Pazzaglia, F. (2023). Psychological benefits of attending forest school for preschool children: A systematic review. *Educational Psychology Review, 35*, Article 29. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09750-4

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.

Waite, S. (2011). *Children learning outside the classroom: From birth to eleven*. SAGE Publications.

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Σαββάλας.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). *Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*.

Ζαζάνη, Δ. (2025). Υπαίθρια Εκπαίδευση στην Προσχολική Αγωγή: Μια Διετής Παιδαγωγική Παρέμβαση σε Δημόσιο Νηπιαγωγείο της Αττικής. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Ζαχαρόπουλος, Ι. (2025). Οικονομική χρηματοδότηση δημόσιων σχολικών μονάδων: τι ισχύει σε Ελλάδα και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Οικονομική χρηματοδότηση δημόσιων σχολικών μονάδων: τι ισχύει σε Ελλάδα και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Ζαχαρόπουλος Ιωάννης
Δ/ντής 1ου Δ.Σ. Νέας Ιωνίας Αττικής

Περίληψη
Βασικό αντικείμενο μελέτης του εν λόγω άρθρου αποτελεί η διερεύνηση των τρόπων χρηματοδότησης του τομέα της εκπαίδευσης τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) γενικότερα. Αξίζει να επισημανθεί ότι η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης συνιστά έναν όρο ο οποίος χρησιμοποιείται προκειμένου να αποτυπώσει τους χρηματοοικονομικούς πόρους που παρέχονται για τον τομέα της εκπαίδευσης. Οι ανθρώπινοι πόροι, οι χρηματικοί πόροι και οι υλικοί πόροι συνθέτουν τους συνολικούς πόρους που διατίθενται για τον εκπαιδευτικό τομέα. Η έννοια της χρηματοδότησης του τομέα της εκπαίδευσης αναφέρεται στον τρόπο διαμοιρασμού καθώς και στον τρόπο αξιοποίησης των διαθέσιμων εκπαιδευτικών πόρων για την επίτευξη μιας εκπαίδευσης που να διακρίνεται για την ποιότητα, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητά της. Ο κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας επικεντρώνεται στη διερεύνηση των πηγών χρηματοδότησης των κρατικών σχολείων στην περίπτωση της Ελλάδας και στη μελέτη των βασικών μοντέλων χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων στα κράτη-μέλη της ΕΕ.

Λέξεις-κλειδιά: τομέας της εκπαίδευσης, μοντέλα χρηματοδότησης, τρόποι χρηματοδότησης, πηγές χρηματοδότησης

Εισαγωγή

Ως γνωστόν, η λειτουργία των σχολικών μονάδων προϋποθέτει την κάλυψη κάποιων κύριων αναγκών, όπως κτιριακές υποδομές, εκπαιδευτικό δυναμικό, υλικοτεχνικό εξοπλισμό κλπ. Αυτές οι ανάγκες λοιπόν καλύπτονται μέσω της χρηματοδότησης που παρέχεται στις σχολικές μονάδες. Επομένως, γίνεται πλήρως αντιληπτό ότι η χρηματοδότηση διαδραματίζει καίριο ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Aziziyah & Ahmad, 2024). Επιπλέον, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και το επίπεδο αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζεται άμεσα από το μοντέλο, τον τρόπο και το μέγεθος της χρηματοδότησης που λαμβάνει (Sohn et al., 2024; Jackson, 2020).

Σε γενικές γραμμές, η δημιουργία ενός άρτιου και σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί την παροχή των απαιτούμενων ανθρώπινων, χρηματοοικονομικών και υλικών πόρων από την πλευρά του κράτους. Με άλλα λόγια, το επίπεδο ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι άρρηκτα συνυφασμένο με το μοντέλο και το μέγεθος της χρηματοδότησης που λαμβάνει (Neumann & Guthrie, 2002). Οι Helmet & Jacob (2020) επισημαίνουν ότι η διερεύνηση της χρηματοδότησης των σχολείων σε αξιολογημένα συστήματα με διαφορά επίδοσης μπορεί να συμβάλλει στη διαπίστωση του βαθμού αυτής

της επίδρασης και στην εξόρυξη χρήσιμων συμπερασμάτων για το λεγόμενο «*ιδανικό μοντέλο χρηματοδότησης*». Αναμφίβολα, αυτή η γνώση είναι πολύ σημαντική, καθώς μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση του επιπέδου ποιότητας, αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Helmet & Jacob, 2020; OECD, 2023b). Η σημαντικότητα και η δυναμική της εκπαίδευσης έχουν τονιστεί ευρέως στη βιβλιογραφία όπως επίσης και τα μοντέλα οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Gvelesiani, 2013; Webb et al., 2018). Όσον αφορά την περίπτωση της Ευρώπης, τα μοντέλα αυτά από χώρα σε χώρα εμφανίζουν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις και αναφέρονται στην ενιαία δομή της εκπαίδευσης, στην παροχή κοινού βασικού Αναλυτικού Προγράμματος και στη διαφοροποιημένη κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ουσιαστικά, κάθε χώρα στην Ευρώπη εφαρμόζει το δικό της εκπαιδευτικό μοντέλο οργάνωσης που θεωρεί ως κατάλληλο γι’ αυτήν.

Στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εφαρμόζεται το μοντέλο παροχής κοινού Αναλυτικού Προγράμματος. Αξίζει να επισημανθεί πως το εν λόγω μοντέλο εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες της Νότιας και της Βόρειας Ευρώπης. Για παράδειγμα, η Ιταλία, η Ισπανία και η Ιρλανδία συγκαταλέγονται στις χώρες που υιοθετούν το συγκεκριμένο μοντέλο.

Όσον αφορά τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων στα κράτη-μέλη της ΕΕ, παρατηρείται μεγάλη ποικιλομορφία μεταξύ των χωρών σχετικά με τον τρόπο διάθεσης των πόρων. Στις πιο πολλές χώρες της Ευρώπης η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων διενεργείται βάσει αλγορίθμου, σύμφωνα με τον οποίο προσδιορίζονται οι πόροι που πρέπει να διατεθούν σε μια σχολική μονάδα. Κατά κύριο λόγο ο συγκεκριμένος αλγόριθμος λαμβάνει υπόψη του τον αριθμό των μαθητών/τριών που φοιτούν σε μια σχολική μονάδα καθώς και τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτή. Λαμβάνοντας υπόψη του ο αλγόριθμος αυτά τα στοιχεία υπολογίζει τους πόρους που πρέπει να διατεθούν σε μια σχολική μονάδα. Στην περίπτωση της Ελλάδας η χρηματοδότηση των σχολείων διενεργείται κυρίως μέσω του τακτικού προϋπολογισμού του Υπουργείου Παιδείας και του προγράμματος Δημόσιων Επενδύσεων. Επιπλέον, κάποιο μέρος της χρηματοδότησης των σχολείων καλύπτεται και από τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ). Τέλος, αξίζει να υπογραμμιστεί πως οι δαπάνες για την εκπαίδευση παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατών-μελών της ΕΕ, με τη χώρα μας να καταλαμβάνει χαμηλή θέση στη κατάταξη (4, 1% του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος) και πιο συγκεκριμένα να βρίσκεται αρκετά πιο χαμηλά από τον μέσο όρο της ΕΕ (4, 8% του ΑΕΠ).

Μια σύντομη εννοιολογική προσέγγιση των όρων «χρηματοδότηση της εκπαίδευσης» και «χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων»

Με τον όρο «*χρηματοδότηση της εκπαίδευσης*» αναφερόμαστε στη διενεργούμενη επένδυση τόσο από το κράτος, όσο από τον ιδιωτικό τομέα και τα νοικοκυριά, έτσι ώστε να ικανοποιηθούν οι λειτουργικές ανάγκες του τομέα της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, ο όρος «*χρηματοδότηση της εκπαίδευσης*» συνδέεται άμεσα με το σύνολο των κρατικών και των ιδιωτικών δαπανών που προορίζονται για την ικανοποίηση των λειτουργικών αναγκών της εκπαίδευσης όπως την κάλυψη σε ανθρώπινο δυναμικό, κτιριακές υποδομές και υλικοτεχνικό εξοπλισμό, προκειμένου να προσφερθούν όσο το δυνατόν καλύτερες

εκπαιδευτικές υπηρεσίες και έτσι ώστε να παραχθεί ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο (Odden & Picus, 1992). Στο πλαίσιο λοιπόν της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης περιλαμβάνονται οι ανθρώπινοι πόροι, οι χρηματικοί και οι υλικοί πόροι οι οποίοι διατίθενται στο εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου αυτό να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά και αποδοτικά (Μπέτσας κ.ά., 2016; Κυπριανός & Κουστουράκης, 2010; Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015). Εν συνεχεία, ο όρος «*χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων*» αναφέρεται στην ικανοποίηση των οικονομικών αναγκών, στην παροχή των απαιτούμενων κτιριακών υποδομών και του απαιτούμενου υλικοτεχνικού εξοπλισμού καθώς και στην παροχή κάθε είδους πόρου που συνεισφέρει στην επιτυχή διεκπεραίωση του θεμελιώδους σκοπού των σχολικών μονάδων που δεν είναι άλλος από την επίτευξη της μάθησης μέσω της τυπικής εκπαίδευσης.

Η σημαντικότητα της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης

Δε χωράει αμφισβήτηση το γεγονός ότι η χρηματοδότηση διαδραματίζει καίριο ρόλο στην αποτελεσματική και την αποδοτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Κυπριανός & Κουστουράκης, 2010; Μπέτσας κ.ά., 2016). Ως γνωστόν, το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας συνιστά κινητήριο μοχλό της οικονομικής της ανάπτυξης (Becker, 1993). Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο αποτελεσματικό και ποιοτικό είναι το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας τόσο ενισχύεται και η οικονομική της ανάπτυξης (Becker, 1993). Για αυτόν τον λόγο λοιπόν το κάθε σύστημα και μοντέλο χρηματοδότησης οφείλει να στοχεύει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού επιπέδου εκπαίδευσης (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015). Κατά συνέπεια, οι αποφάσεις που λαμβάνονται για το ζήτημα της χρηματοδότησης θα πρέπει να διακατέχονται από δύο θεμελιώδεις αρχές, οι οποίες είναι η αποτελεσματικότητα και η δικαιοσύνη (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015). Ειδικότερα, η πρώτη αρχή, δηλαδή η αρχή της αποτελεσματικότητας, έχει να κάνει με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που παράγονται από το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015). Η δεύτερη αρχή, δηλαδή η αρχή της δικαιοσύνης, αναφέρεται στην ίση πρόσβαση όλων των ατόμων σε ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες, ανεξαρτήτως της κοινωνικοοικονομικής θέσης του/της καθενός/καθεμιάς.

Πέρα από κάθε αμφιβολία, η εκπαίδευση συνιστά πρωταρχικό κοινωνικό αγαθό και συγχρόνως κινητήριο μοχλό οικονομικής ανάπτυξης. Οι κυβερνήσεις των ανεπτυγμένων χωρών κατανοώντας στο έπακρο αυτή την παραδοχή αναλαμβάνουν τη χρηματοδότηση του τομέα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνοντάς την στον κρατικό προϋπολογισμό. Οι Shah & Werner (2006) επισημαίνουν ότι η χρηματοδότηση του τομέα της εκπαίδευσης, όπως και του τομέα της υγείας, συνιστά μια από τις πιο σημαντικές υπηρεσίες που παρέχονται από τα κράτη. Έτσι και στην περίπτωση της Ελλάδα, η πρωτοβάθμια, η δευτεροβάθμια καθώς και η τριτοβάθμια /ανώτερη εκπαίδευση παρέχονται δωρεάν και η χρηματοδότηση των εν λόγω βαθμίδων διενεργείται κατά κύριο λόγο μέσω του κρατικού προϋπολογισμού. Αποτελεί πραγματικότητα το γεγονός ότι στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί ιδιαιτέρως η παρουσία της ιδιωτικής εκπαίδευσης, π.χ. ιδιωτικά σχολεία, ιδιωτικά κολέγια κλπ. (Φυσάκη, 2016). Οι λειτουργικές ανάγκες της ιδιωτικής εκπαίδευσης καλύπτονται από ιδιωτικές δαπάνες, με τα δίδακτρα των μαθητών/τριών να πληρώνονται από τις οικογένειές τους (Φυσάκη, 2016). Τέλος, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικές δαπάνες αντιστοιχούν μόνο στο 6, 5% των συνολικών δαπανών. Αυτό σημαίνει ότι από τις συνολικές

δαπάνες μόνο το 6, 5% προορίζεται για τον τομέα της εκπαίδευσης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα λαμβάνουν από τους πιο χαμηλούς μισθούς στην Ευρώπη.

Ανάλυση των πηγών χρηματοδότησης του τομέα της εκπαίδευσης

Ο τομέας της εκπαίδευσης χρηματοδοτείται από τρία είδη πηγών. Από το κράτος, από τους ιδιώτες και γενικότερα από τον ιδιωτικό τομέα και τέλος από τους διεθνείς οργανισμούς (Bräuninger & Vidal, 2000). Ουσιαστικά, η κρατική χρηματοδότηση της εκπαίδευσης αναφέρεται στη χρηματοδότηση που παρέχεται από το κράτος. Συγκεκριμένα, το κράτος χρηματοδοτεί τα δημόσια σχολεία και τα δημόσια πανεπιστήμια προκειμένου αυτά να μπορούν να καλύπτουν τα κύρια λειτουργικά τους έξοδα και να είναι σε θέση να λειτουργούν αποτελεσματικά και αποδοτικά (Μπέτσας κ.ά., 2016).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι η κρατική χρηματοδότηση της εκπαίδευσης στοχεύει στην παροχή δωρεάν εκπαίδευσης για όλους τους πολίτες, στην επίτευξη της ίσης πρόσβασης σε ποιοτικές υπηρεσίες εκπαίδευσης, στην ανάπτυξη και οργάνωση της κοινωνίας καθώς και στην οικονομική ανάπτυξη του κράτους (Katznelson & Weir, 1985). Η φορολογία, δηλαδή η φορολογία του εισοδήματος και της ακίνητης περιουσίας, ο κρατικός προϋπολογισμός και τα ευρωπαϊκά και διεθνή κονδύλια αποτελούν τις κύριες πηγές της κρατικής χρηματοδότησης της εκπαίδευσης (Χολέβα, 2022). Η χρηματοδότηση των δημόσιων σχολικών μονάδων μπορεί να πραγματοποιηθεί με δύο τρόπους. Πρώτον, διενεργείται άμεσα, δηλαδή με την άμεση διάθεση χρηματικών πόρων για την κάλυψη των λειτουργικών τους αναγκών και δεύτερον, διενεργείται έμμεσα, δηλαδή με τη παροχή υποτροφιών και επιδοτήσεων για τη στήριξη και την ενίσχυση των αδύναμων οικονομικά μαθητών/τριών. Μέσω της επαρκούς κρατικής χρηματοδότησης δίνεται η δυνατότητα σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες μιας χώρας, ανεξαρτήτως του κοινωνικοοικονομικού τους υπόβαθρου, να έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση (Jackson et al., 2016). Τέλος, η κρατική χρηματοδότηση των δημόσιων εκπαιδευτικών μονάδων ενδυναμώνει την κοινωνική κινητικότητα, καθώς παρέχει τη δυνατότητα σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ως μελλοντικούς πολίτες να βελτιώσουν το κοινωνικό και το οικονομικό τους επίπεδο (Jackson et al., 2016).

Στην αντίπερα όχθη, η ιδιωτική χρηματοδότηση της εκπαίδευσης έχει να κάνει με την οικονομική υποστήριξη που λαμβάνουν οι σχολικοί και γενικότερα οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί από ιδιώτες, εταιρείες του ιδιωτικού τομέα, φιλανθρωπικά ιδρύματα και μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ) (Ψαχαρόπουλος, 1999; Sakamoto, 2002; Pauly, 1967). Είναι συχνό το φαινόμενο οι ιδιωτικές εταιρείες να χρηματοδοτούν σχολικές μονάδες μέσω της παροχής υλικοτεχνικού εξοπλισμού (π.χ. ηλεκτρονικούς υπολογιστές) και υποτροφιών σε μαθητές/τριες. Επιπλέον, συμβαίνει αρκετές φορές ιδιωτικές εταιρείες να καλύπτουν οικονομικά τη διενέργεια σχολικών και ερευνητικών προγραμμάτων, τα οποία μπορούν να συνδράμουν στην καλυτέρευση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Τρανταχτό παράδειγμα ιδιωτικής χρηματοδότησης συνιστά το ίδρυμα Bill & Melinda Gates το οποίο κάθε χρόνο προσφέρει τεράστια χρηματικά ποσά με απώτερο στόχο τη διαρκή βελτίωση του επιπέδου ποιότητας της εκπαίδευσης, ιδίως στις αναπτυσσόμενες χώρες. Στην περίπτωση της Ελλάδας, χαρακτηριστικό παράδειγμα ιδιωτικής χρηματοδότησης συνιστούν τα Ωνάσεια Πρότυπα Γυμνάσια και Λύκεια, των οποίων οι λειτουργικές ανάγκες καλύπτονται από την τακτική χρηματοδότηση που λαμβάνουν από το Ωνάσειο Ίδρυμα.

Τέλος, οι διεθνείς οργανισμοί διαδραματίζουν καίριο ρόλο στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, μέσω της παροχής χρηματοοικονομικών και υλικών πόρων για την υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων (Jee-Peng et al., 2010; Akkari & Lauwerier, 2015). Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων οργανισμών συνιστά η Παγκόσμια Τράπεζα, η οποία μέσω της χρηματοδότησης που παρέχει, συνδράμει στην ανέγερση σχολικών κτηρίων και υποδομών καθώς και στην επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών ερευνητικών προγραμμάτων (Pitman, 2022).

Ανάλυση των μοντέλων και των τρόπων χρηματοδότησης των δημόσιων σχολικών μονάδων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο τρόπος με τον οποίο χρηματοδοτείται ο τομέας της εκπαίδευσης έχει σημαντικό αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ackaert & Verhaeghe, 2000; Neumann & Guthrie, 2002; Windjham, 1990). Η λειτουργία των κύριων μοντέλων χρηματοδότησης των δημόσιων σχολικών μονάδων στα κράτη-μέλη της ΕΕ βασίζεται στην ύπαρξη δύο κριτηρίων (Αβραντίνης, 2018). Το πρώτο κριτήριο αναφέρεται στα επίπεδα διοίκησης που συμμετέχουν στη διαδικασία των μεταβιβάσεων των σχετικών χρηματοοικονομικών πόρων στις σχολικές μονάδες και το δεύτερο κριτήριο αναφέρεται στα είδη των δαπανών που αφορούν αυτές τις μεταβιβάσεις (Αβραντίνης, 2018). Σχετικά με το πρώτο κριτήριο διακρίνονται τέσσερα (4) βασικά επίπεδα τα οποία είναι τα εξής (Αβραντίνης, 2018): 1)το εθνικό / κεντρικό επίπεδο, 2) το ενδιάμεσο περιφερειακό επίπεδο, 3) το τοπικό επίπεδο του Δήμου και 4) το επίπεδο της σχολικής μονάδας. Όσον αφορά το δεύτερο κριτήριο, τα είδη των δαπανών κατηγοριοποιούνται ως εξής (Αρβανίτης, 2018): 1) στις δαπάνες που προορίζονται για τη μισθοδοσία του διδακτικού προσωπικού, 2) στις δαπάνες που έχουν να κάνουν με τα λειτουργικά αγαθά και τις υπηρεσίες, και 3) στις δαπάνες που σχετίζονται με τα κεφαλαιουχικά αγαθά.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί ότι κατά μέσο όρο, οι δαπάνες για μισθοδοσία του εκπαιδευτικού προσωπικού σε επίπεδο ΕΕ αντιστοιχούν στο 70% των συνολικών κρατικών δαπανών για τον τομέα της εκπαίδευσης. Στα περισσότερα κράτη μέλη της ΕΕ, η μεταβίβαση των πόρων για την κάλυψη της μισθοδοσίας του διδακτικού προσωπικού διενεργείται σε επίπεδο κεντρικό / εθνικό (Χολέβα, 2022). Επιπρόσθετα, στις πιο πολλές χώρες της ΕΕ, η μεταβίβαση των πόρων για την κάλυψη της μισθοδοσίας του μη διδακτικού προσωπικού διενεργείται σε ενδιάμεσο περιφερειακό επίπεδο. Επίσης κατά τον ίδιο τρόπο, δηλαδή σε ενδιάμεσο περιφερειακό επίπεδο, διατίθενται οι πόροι για τα λειτουργικά αγαθά και τις υπηρεσίες καθώς και για τα κεφαλαιουχικά αγαθά. Στην ουσία, στις περισσότερες χώρες της ΕΕ οι κεντρικές αρχές (Υπουργεία) για την κάλυψη των μη μισθοδοτικών αναγκών των κρατικών σχολείων μεταφέρουν πόρους στις Περιφέρειες ή στους Δήμους, που με τη σειρά τους βάσει αυστηρών κριτηρίων τούς διαμοιράζουν στις σχολικές μονάδες. Για παράδειγμα, η διαχείριση των πόρων που προορίζονται για την κάλυψη αναγκών σε εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. βιβλία) εμπίπτει στο φάσμα των αρμοδιοτήτων των Περιφερειών και των Δήμων. Ως γνωστόν, οι Περιφέρειες και οι Δήμοι διαθέτουν δικούς τους πόρους, οι οποίοι προέρχονται από την τοπική φορολογία. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι τοπικές αρχές (Περιφέρειες/Δήμοι) παρέχουν ένα σημαντικό μέρος από αυτούς τους πόρους προκειμένου να ενδυναμώσουν περαιτέρω τους συνολικούς πόρους που διατίθενται για τις δημόσιες σχολικές μονάδες (Αβραντίνης, 2018).

Ανεξαρτήτως από τον τρόπο με τον οποίο διατίθενται οι πόροι στις δημόσιες σχολικές μονάδες, στα περισσότερα κράτη-μέλη της ΕΕ εφαρμόζεται ένας αλγόριθμος σύμφωνα με τον οποίο προσδιορίζονται επακριβώς οι πόροι που πρέπει να δοθούν στην εκάστοτε σχολική μονάδα (Levačić, 2008). Οι βασικές παράμετροι που λαμβάνει υπόψη του ο εν λόγω αλγόριθμος είναι ο αριθμός των μαθητών/τριών που φοιτούν σε κάθε σχολική μονάδα καθώς και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτή. Με άλλα λόγια, τα ποσά που διατίθενται σε μία δημόσια σχολική μονάδα εξαρτώνται άμεσα από τον αριθμό των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών της (Levačić, 2008). Επιπλέον, πρέπει να επισημανθεί ότι εν λόγω αλγόριθμος ισχύει για τις δαπάνες που αφορούν τη μισθοδοσία του εκπαιδευτικού προσωπικού, για τις λειτουργικές δαπάνες και για τα λειτουργικά αγαθά (Αβραντίνης, 2018). Ωστόσο, δεν έχει ισχύ για τις κεφαλαιουχικές δαπάνες, οι οποίες καθορίζονται με γνώμονα εκτιμήσεις που γίνονται για τη σημαντικότητα / αναγκαιότητά τους ή τη διαθεσιμότητα περαιτέρω πόρων (Αβραντίνης, 2018). Τέλος, καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση του συγκεκριμένου αλγόριθμου παίζουν τα επιμέρους χαρακτηριστικά των δημόσιων σχολικών μονάδων, όπως γεωγραφική ζώνη, παλαιότητα κτηρίου κλπ., καθώς και τα είδη των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτές, όπως μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες ή μαθητές/τριες που προέρχονται από τα χαμηλά και ευάλωτα κοινωνικά στρώματα (Αβραντίνης, 2018).

Ανάλυση των τρόπων χρηματοδότησης των δημόσιων σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η χρηματοδότηση των δημόσιων σχολικών μονάδων τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διενεργείται από το Υπουργείο Παιδείας, από το Υπουργείο Εσωτερικών μέσω των Δήμων, από τον κρατικό προϋπολογισμό μέσω του Τακτικού Προϋπολογισμού και τέλος από το Πρόγραμμα Δημόσιων Επενδύσεων (ΠΔΕ) (Αβραντίνης, 2018). Αρμόδιος φορέας για τη δημιουργία και τη διανομή των σχολικών εγχειριδίων στις δημόσιες σχολικές μονάδες είναι το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». Επιπρόσθετα, η εταιρεία Κτηριακές Υποδομές Α.Ε αναλαμβάνει την ανέγερση σχολικών κτηρίων και εγκαταστάσεων στην Αττική καθώς και την προμήθεια, αποθήκευση και διανομή του υλικοτεχνικού εξοπλισμού (π.χ. πίνακες, θρανία, γραφεία κλπ.) στα δημόσια σχολεία όλης της ελληνικής επικράτειας. Όπως έχει ήδη τονιστεί, η κυριότερη πηγή χρηματοδότησης των ελληνικών δημόσιων σχολείων αποτελεί εκείνη που προέρχεται από τον Τακτικό Προϋπολογισμό του Υπουργείου Παιδείας (Αβραντίνης, 2018). Το 71% των συνολικών πόρων που προορίζονται για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση προέρχεται από τον Τακτικό Προϋπολογισμό του Υπουργείου Παιδείας (Αρβανίτης, 2018).

Οι δαπάνες λοιπόν που καλύπτονται από το Υπουργείο Παιδείας αφορούν: α) πληρωμές για τις μισθοδοσίες προσωπικού, β) αγορές αγαθών και κεφαλαιουχικού εξοπλισμού, γ) μεταβιβαστικές πληρωμές, και δ) εξόφληση απλήρωτων οφειλών του παρελθόντος. Στη χρηματοδότηση των δημόσιων σχολικών μονάδων συνδράμει και το Πρόγραμμα Δημόσιων Επενδύσεων (ΠΔΕ). Το ΠΔΕ καλύπτει περίπου το 9, 5% της συνολικής κρατικής χρηματοδότησης που παρέχεται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Αβραντίνης, 2018). Ειδικότερα, το ΠΔΕ παρέχει πόρους για την αγορά ακινήτων προκειμένου να χρησιμοποιηθούν ως σχολικοί χώροι, για την κατασκευή νέων σχολικών

κτηρίων καθώς και για την επισκευή των πιθανών βλαβών των υπαρχουσών σχολικών μονάδων. Επίσης, το ΠΔΕ παρέχει πόρους για την αγορά υλικοτεχνικού εξοπλισμού στα δημόσια σχολεία.

Σε τοπικό επίπεδο, η διαχείριση των πιστώσεων του Υπουργείου Εσωτερικών για την ικανοποίηση των λειτουργικών δαπανών των δημόσιων σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμπίπτει στις αρμοδιότητες των Δήμων ή των Σχολικών Επιτροπών, οι οποίες αποτελούν Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου των οικείων Δήμων. Με γνώμονα τον πρόσφατο Νόμο 5056/2023, από τις 30/06/2024 οι αρμοδιότητες των Σχολικών Επιτροπών εξασκούνται από τον οικείο Δήμο. Εξαίρεση και κατά συνέπεια διατήρηση των Σχολικών Επιτροπών προκύπτει στην περίπτωση Δήμων, στους οποίους λειτουργούν συνολικά περισσότερες από εκατό (100) σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2023). Η οικονομική λειτουργία των διατηρούμενων Επιτροπών ελέγχεται υποχρεωτικά από τον Προϊστάμενο Οικονομικών Υπηρεσιών του Δήμου. Σχετικά με τις δαπάνες που απαιτούνται για την επισκευή και τη συντήρηση των κτηρίων των δημόσιων σχολικών μονάδων, το Υπουργείο Εσωτερικών διαμοιράζει χρηματικά ποσά στους Δήμους, οι οποίοι με τη σειρά τους, ανάλογα με το μέγεθος της αναλαμβανόμενης δράσης είτε τα διαχειρίζονται οι ίδιοι, είτε τα αποδίδουν στις Σχολικές Επιτροπές, μετά από απόφαση του οικείου Δημοτικού Οργάνου, έτσι ώστε να τα μοιράσουν ανάλογα με τις υπάρχουσες πραγματικές ανάγκες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2023).

Επίλογος

Εν κατακλείδι, στην περίπτωση της Ελλάδας οι κρατικές σχολικές μονάδες λαμβάνουν χρηματοδότηση από τον Τακτικό Προϋπολογισμό του Υπουργείου Παιδείας, το Πρόγραμμα Δημόσιων Επενδύσεων (ΠΔΕ) και από τους Κεντρικούς Αυτοτελείς Πόρους (ΚΑΠ) των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης, δηλαδή των Δήμων και των Περιφερειών. Στην ΕΕ τα μοντέλα χρηματοδότησης έχουν να κάνουν με τον τρόπο διάθεσης και μεταβίβασης των πόρων στη σχολική μονάδα καθώς και με τον τρόπο που αυτή τους διαχειρίζεται και τους δαπανά. Ως εκ τούτου, ως προς το πρώτο σημείο αναφοράς μπορεί κάποιος να ξεχωρίσει τέσσερα (4) επίπεδα τα οποία είναι: α) το εθνικό / κεντρικό, β) το ενδιάμεσο περιφερειακό, γ) το τοπικό, και δ) τη σχολική μονάδα. Όσον αφορά το δεύτερο σημείο αναφοράς μπορεί κάποιος να ξεχωρίσει δύο (2) βασικά επίπεδα τα οποία είναι: α) η μισθοδοσία του προσωπικού και β) λειτουργικά αγαθά, υπηρεσίες και κεφαλαιουχικά αγαθά.

Στα πιο πολλά κράτη-μέλη της ΕΕ (π.χ. Γερμανία, Μάλτα, Ιταλία, Βέλγιο κλπ.) οι πόροι, που απαιτούνται για την κάλυψη των μισθοδοτικών αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού των δημόσιων σχολικών μονάδων, παρέχονται από την Κεντρική Κυβέρνηση. Στην περίπτωση της Ελλάδας, οι πόροι για την κάλυψη των μισθοδοτικών αναγκών των εκπαιδευτικών προέρχονται από τον Τακτικό Προϋπολογισμό του Υπουργείου Παιδείας. Ωστόσο, στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών οι πόροι που απαιτούνται για τη μισθοδοσία του προσωπικού καθαριότητας, συντήρησης καθώς επίσης και για τις λειτουργικές ανάγκες, καλύπτονται από τους Τοπικούς Φορείς της Αυτοδιοίκησης (π.χ. Δήμοι, Περιφέρειες) και τα διάφορα επίπεδά της. Για παράδειγμα, στη Δανία η προμήθεια και η διανομή των σχολικών εγχειριδίων στους/στις μαθητές/τριες αποτελεί μια διαδικασία που αναλαμβάνουν να τη φέρουν εις πέρας οι φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Ως επίλογος - πρόταση της ως άνω εργασίας θα μπορούσε να εκληφθεί η εξής δέσμη μέτρων:

1. Αύξηση της κρατικής χρηματοδότησης, ώστε να καλύπτονται πλήρως οι ανάγκες των σχολικών μονάδων. Δεν μπορεί το ποσό των ΚΑΠ να παραμένει το ίδιο, όταν όλα τα κόστη που σχετίζονται με την καθημερινή λειτουργία ακριβαίνουν.
2. Νομοθετική ρύθμιση για δωρεάν παροχές σε πετρέλαιο, φυσικό αέριο, ρεύμα, νερό, τηλέφωνο στα σχολεία.
3. Προσλήψεις μόνιμου προσωπικού για τη στελέχωση όλων των αναγκαίων ειδικοτήτων στα Τμήματα Παιδείας των Δήμων, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία των σχολείων.
4. Άμεση επαναφορά των Σχολικών Επιτροπών ως ΝΠΔΔ των Δήμων, όπου αυτοί λειτουργούν με λιγότερες από εκατό (100) σχολικές μονάδες, για χρηματοδότηση των καθημερινών λειτουργικών αναγκών τους.
5. Επίσημος διαχωρισμός και ακριβής αποσαφήνιση από το Υπουργείο Εσωτερικών των πάγιων λειτουργικών αναγκών που θα καλύπτονται από τον κάθε Δήμο (είτε με συμβάσεις, είτε με προσωπικό) και των καθημερινών λειτουργικών εξόδων που θα καλύπτονται από ξεχωριστή, άμεσα καταβλητέα μηνιαία ή ετήσια χρηματοδότηση στον/στην Διευθυντή/ντρια του Σχολείου βάσει του αριθμού των μαθητών/τριών, του αριθμού των αιθουσών διδασκαλίας και της παλαιότητας του σχολικού κτηρίου, χωρίς τη χρονοβόρα διαδικασία της αναμονής έγκρισης δαπάνης μέσω της παγίας από την Οικονομική Υπηρεσία εκάστου Δήμου για ανάγκες που επείγουν.
6. Άμεσα πρόγραμμα επισκευών σχολικών κτηρίων και προμήθειας νέου εξοπλισμού και υλικοτεχνικής υποδομής με βάση τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας.
7. Παράλληλη διαβούλευση για την προώθηση ενός λειτουργικού και άμεσα εφαρμόσιμου μοντέλου με σαφές θεσμικό πλαίσιο και διαδικασίες πριν την έναρξη της επόμενης σχολικής χρονιάς (2025-2026).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αβραντίνης, Α. (2018). *Παιδεία: Τι πληρώνουν οι Έλληνες; Υπολογισμός κόστους ανά μαθητή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα (Δημόσια και Ιδιωτική δαπάνη).* ΚΕΦΙΜ.

Ackaert, L. & Verhaeghe, J. (2000, September). *The Influence of Financial Factors on Participation in Higher Education.* Paper presented at the European Conference on Educational Research, Edinburgh.

Akkari, A., & Lauwerier, T. (2015). The Education Policies of International Organizations: Specific Differences and Convergences. *Quarterly Review of Comparative Education*, 45(1), 141-157.

Aziziyah, A., & Ahmad, M. (2024). The Role and Strategy of Schools in Financing Education to Improve Education Quality. *Journal Of Educational Sciences*, 8(1), 83–91.

Becker, G.S. (1993). *Human Capital*, 3rd ed. Chicago: The University of Chicago Press.

Bräuninger, M., & Vidal, J.P. (2000.) Private versus public financing of education and endogenous growth. *Journal of Population Economics*, 13(3), 387–401.

Γιαννακόπουλος, Ν., & Ντεμούσης, Μ. (2015). *Εκπαιδευτικά συστήματα και χρηματοδότηση της εκπαίδευσης* [Κεφάλαιο]. Στο Γιαννακόπουλος, Ν., & Ντεμούσης, Μ. 2015. Οικονομική της Εκπαίδευσης [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιππος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://hdl.handle.net/11419/3516

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2023). *Χρηματοδότηση στην εκπαίδευση.* Διαθέσιμο στο: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/hrimatodotisi-tis-prosholikis-kai-tis-sholikis-ekpaideysis

Gvelesiani, I. (2013). Ancient and Contemporary Educational Systems (Significance of Past in the Formation of Future). *European Scientific Journal, 4,* 168-172.

Hemelt, S.W., & Jacob, B.A. (2020). How Does an Accountability Program that Targets Achievement Gaps Affect Student Performance? *Education Finance and Policy*, 15 (1), 45–74. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00276

Jackson, C. K., Johnson, R. C., & Persico, C. (2016). The Effects of School Spending on Educational and Economic Outcomes: Evidence from School Finance Reforms. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(1), 157–218.

Jackson, C. K. (2020). Does school spending matter? The new literature on an old question. In L. Tach, R. Dunifon, & D. L. Miller (Eds.). *Confronting inequality: How policies and practices shape children's opportunities* (pp. 165–186). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000187-008

Jee-Peng, T., Jimenez, E., & Psacharopoulos, G. (2010). Financing education in developing countries: an exploration of policy options (English). A World Bank 65 publication Washington, D.C.: World Bank Group. http://documents.worldbank.org/curated/en/409491468763761554/Financing-education-in-developing-countries-an-exploration-of-policy-options

Katznelson, I. & Weir, M. (1985). *Schooling for all: Class, race, and the decline of the democratic ideal*. Chicago: Basic Books.

Κυπριανός Π., & Κουστουράκης Μ. (2010). *Η δύση στο σύμπαν των Ελλήνων διανοούμενων στη δεκαετία του 1960*. Διαθέσιμο στο: http://www.eens.org/EENS_congresses

Levačić, R. (2008). **Funding Schools by Formula**. In: Soguel, N. C. & Jaccard, P., *Governance and Performance of Education Systems* (pp. 205-245). Springer.

Μπέτσας, Ι., Μαυροσκούφης, Δ., & Τζιμούρτου, Α. (2016). Η Χρηματοδότηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1960-2010). *Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, *2*, 321-334.

Neumann, R., & Guthrie, J. (2002). The corporatization of research in Australian higher education. *Critical Perspectives on Accounting*, 13(5-6), 721-741.

Odden, A. R., & Picus, L. O. (1992). *School Finance*: A *Policy Perspective*. McGraw Hill.

OECD (2023b). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Pauly, M. V. (1967). Mixed Public and Private Financing of Education: Efficiency and Feasibility. *The American Economic Review*, *57*(1), 120–130. http://www.jstor.org/stable/1815609

Pitman, A. (2022). The World Trade Organization and the Entrepreneurial University. In D.A. Turner, H. Yolcu, S.P. Husrevsahi (Eds.). (27 Jun. 2022). *The Role of* 67 *International Organizations in Education* (pp. 155-172). Leiden, The Netherlands: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004523111

Sakamoto, J. (2022). Financing public schools with private funds: Efficiency–equity tradeoff of multi-stakeholder school financing in Punjab, Pakistan. *Education Policy Analysis Archives*, 30(75). https://doi.org/10.14507/epaa.30.6828

Sohn, H., Park, H., & Jung, H. (2023). The Effect of Extra School Funding on Students' Academic Achievements under a Centralized School Financing System. *Education Finance and Policy*, 18 (1), 1–24. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00375

Webb, M., Kuntuova, I. and Karabayeva, A. (2018). The role of education in realising youths' human capital: Social philosophical analysis. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação,* 26(100), 968-985. https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601727

Windham, D. (1990). *Improving the efficiency of educational systems: indicators of educational effectiveness and efficiency*, IEES, State Florida University.

Φυσάκη, Π. (2016). Η Χρηματοδότηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Χώρες της Ευρωζώνης στις Αρχές του 21ου αιώνα: Διακρατικές Συγκρίσεις – Η θέση της Ελλάδας. Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1, 357-370.

Χολέβα, Ε.Β. (2022). *Η χρηματοδότηση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Τρικκαίων, της περιφέρειας Θεσσαλίας και η αξιοποίηση των οικονομικών πόρων από τις σχολικές μονάδες* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς). Ιδρυματικό Αποθετήριο Διώνη.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Νομοθεσία

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα: https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/276374/nomos-1566-1985

Νόμος 3463/2006 (ΦΕΚ 114/Α/8-6-2006). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα: https://www.e-nomothesia.gr/autodioikese-demoi/n-3463-2006.html

Νόμος 3852/2010 (ΦΕΚ 87/Α/7-6-2010). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα: https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/132966/nomos-3852-2010

Νόμος 5056/2023 (ΦΕΚ 163/Α/6-10-2023). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα: https://www.e-nomothesia.gr/autodioikese-demoi/n-5056-2023.html

Υπουργική Απόφαση 45120/2024 (ΦΕΚ 3229/Β/6-6-2024). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα: https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/1016091/yp.-apofasi-45120-2024

Ζαχαρόπουλος, Ι. (2025). Οικονομική χρηματοδότηση δημόσιων σχολικών μονάδων: τι ισχύει σε Ελλάδα και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Ενταξιακή παιδαγωγική: Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης /συνεκπαίδευσης - ένα σύγχρονο παράδειγμα συνδιδασκαλίας

Ζαχαροπούλου Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 ΕΑΕ, 13ο Δημοτικό Σχ. Ηρακλείου Αττ., elzacha@sch.gr
Παπαδημητρίου Δήμητρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 13ο Δημοτικό Σχ. Ηρακλείου Αττ.,
demi.papadimitriou.1996@gmail.com

Περίληψη
Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, το μαθησιακό περιβάλλον και το σχολικό κλίμα αναγνωρίζονται ως κρίσιμοι παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά τη δυναμική της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Βάσει θεσμικών ρυθμίσεων, ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης τοποθετείται σε σχολική μονάδα με σκοπό την υποστήριξη της ένταξης των μαθητών/τριών σε γνωστικό, κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο. Επιπλέον, προβλέπεται η ανάπτυξη συνεργασίας και η συλλογική δράση του/της εκπαιδευτικού της τάξης με τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, προκειμένου να παρέχουν ολοκληρωμένη υποστήριξη στο σύνολο των μαθητών/τριών. Η συγκεκριμένη μελέτη επικεντρώνεται στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο πλαίσιο της ενταξιακής παιδαγωγικής, εξετάζοντας ένα παράδειγμα συνδιδασκαλίας στη Δ΄ Δημοτικού. Η εισήγηση παρουσιάζει τη συνεργατική πρακτική αξιοποιώντας ποιοτική και ποσοτική συλλογή δεδομένων και σχολιάζει τα ευρήματα εξάγοντας εν τέλει πολύτιμα συμπεράσματα σχετικά με την εφαρμογή ενός αμιγώς συμπεριληπτικού μοντέλου της βιώσιμης εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: συνεκπαίδευση/ συνδιδασκαλία, συμπερίληψη, ενταξιακή εκπαίδευση, παράλληλη στήριξη

Εισαγωγή[11]

Η ανάγκη για την υιοθέτηση πρακτικών συμπερίληψης απορρέει από τις μεταβολές του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία και πολυπλοκότητα, καθιστώντας την παραδοσιακή "ομοιογενή" παιδαγωγική προσέγγιση ελλιπή ως προς την κάλυψη των διαφοροποιημένων αναγκών όλων των μαθητών/τριών (Woolfson, 2024). Απαιτούνται νέες πρακτικές που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών και να προάγουν την ισότητα, τον σεβασμό και τη συνεργασία (Ullah & Iqbal, 2020). Οι αρχές της συμπερίληψης, σε συνδυασμό με την πρακτική της συνεκπαίδευσης, αποτελούν θεμελιώδεις συνιστώσες των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων που αποσκοπούν στην προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης και της

[11] Σημείωση: Για λόγους συντομίας και συμπερίληψης τα γένη σε ολόκληρο το κείμενο χρησιμοποιούνται εναλλάξ.

ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξαρτήτως των ατομικών διαφορών ή των Ειδικών Εκπαιδευτικών τους Αναγκών (ΕΕΑ) (Krischler, Powell, & Pit-Ten Cate, 2019· Stortenbecker, 2021).

Συμπερίληψη

Η έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση παραμένει μια συνεχής και εξελισσόμενη διαδικασία που παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις στην εφαρμογή της (Krischler, Powell, & Pit-Ten Cate, 2019;Woolfson, 2024). Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται απλά στην τοποθέτηση παιδιών με ΕΕΑ ή αναπηρία σε γενικά σχολεία ή τάξεις. Περιλαμβάνει, επίσης, την ένταξή τους στην κοινωνική και ακαδημαϊκή ζωή του σχολείου, επιτρέποντας σε όλα τα παιδιά να αναπτύξουν την αυτονομία, την ταυτότητα και τις δεξιότητές τους (Leijen, Arcidiacono, & Baucal, 2021; Mezzanotte & Calvel, 2023).

Ορισμένοι υποστηρικτές της συμπερίληψης τονίζουν ότι η ανάπτυξη κάθε παιδιού εξαρτάται όχι μόνο από τις έμφυτες ικανότητές του αλλά και από τις κοινές κοινωνικές αξίες, την πρόσβαση σε πόρους και την ποιότητα της υποστήριξης που λαμβάνει (Leijen, Arcidiacono, & Baucal, 2021; Mezzanotte & Calvel, 2023). Επιπλέον, το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, που ενσωματώνει πολιτικές αλλαγές για την αφαίρεση φυσικών και κοινωνικών εμποδίων, έχει παίξει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση μιας ενταξιακής κοινωνίας που σέβεται και εκτιμά την ποικιλομορφία. Προτείνεται, έτσι, μια ολιστική προσέγγιση που αναγνωρίζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των φυσικών, κοινωνικών και ψυχολογικών παραμέτρων στην υγεία και την εκπαίδευση (Woolfson, 2024). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί ένα θεμελιώδες ζήτημα στην εκπαίδευση παιδιών με ΕΕΑ και η έρευνα έχει προσφέρει μια ποικιλία αποτελεσμάτων σχετικά με τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη αυτής της προσέγγισης (Woolfson, 2024) παρουσιάζοντας θετικά αποτελέσματα σε μαθήτριες με και χωρίς ΕΕΑ. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της εξαρτάται από την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και είναι απαραίτητο να υπάρχουν επαρκή δεδομένα και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Συνδιδασκαλία/Συνεκπαίδευση

Η συνδιδασκαλία (co-teaching) είναι μια προσέγγιση στην εκπαίδευση που πραγματοποιείται όταν δύο πιστοποιημένοι εκπαιδευτικοί, ένας από τη γενική εκπαίδευση και ένας από την ειδική αγωγή, εργάζονται από κοινού στην προετοιμασία, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση μαθημάτων, στον ίδιο χώρο και την ίδια ώρα καλύπτοντας τις ανάγκες όλων των μαθητών στην τάξη (Stortenbecker, 2021; Taylor, 2020).Ο προγραμματισμός, η επικοινωνία, η παιδαγωγική προσέγγιση καθώς και η αμοιβαία κατανόηση των διαφορετικών εκπαιδευτικών ρόλων και ικανοτήτων των δασκάλων αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της συνδιδασκαλίας (Stortenbecker, 2021) ενώ παράλληλα καλούνται να ενσωματώσουν προσαρμογές και τροποποιήσεις για τους μαθητές με Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (King-Sears, Stefanidis, Berkeley, & Strogilos, 2021).

Η συνεκπαίδευση στην Ελλάδα θεμελιώνεται νομικά από τον Νόμο 3699/2008, ο οποίος εισήγαγε την έννοια της ένταξης μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στο γενικό σχολείο. Η πιο πρόσφατη ενίσχυση του θεσμικού πλαισίου ήρθε με τον Νόμο 4823/2021, ο οποίος τονίζει πως η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση αφορά μαθητές που μπορούν να ανταποκριθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης με την κατάλληλη υποστήριξη

διευκρινίζοντας ότι ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δεν λειτουργεί απομονωμένα αλλά σε συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης, ενισχύοντας τη συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και την κοινωνική του ένταξη.

Σύμφωνα με τους Friend και Cook (2010), διακρίνονται τα εξής βασικά μοντέλα συνδιδασκαλίας, τα οποία αξιοποιούνται ανάλογα με τις παιδαγωγικές και οργανωτικές ανάγκες της τάξης:

1. Μοντέλο “one teach/one observe ” (ένας διδάσκει/ένας παρατηρεί)
2. Μοντέλο "one teach/one support" (ένας διδάσκει/ένας υποστηρίζει): Οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών εναλλάσσονται (Taylor, 2020).
3. Μοντέλο "team teaching" (ομαδική διδασκαλία): οι δύο δάσκαλοι λειτουργούν ως μονάδα, διδάσκουν μαζί το μάθημα, συνήθως με ταχύτητα διδασκαλίας και δυναμική συνεργασία.
4. Μοντέλο "alternative teaching" (εναλλακτική διδασκαλία : ο ένας εκπαιδευτικός ηγείται μιας μεγαλύτερης ομάδας παιδιών, ενώ ο άλλος αναλαμβάνει μια μικρότερη ομάδα μαθητών που χρειάζονται πιο εξειδικευμένη υποστήριξη.
5. Μοντέλο "parallel teaching" (παράλληλη διδασκαλία): η τάξη χωρίζεται σε δύο ή περισσότερες ετερογενής ομάδες, με κάθε δάσκαλο να διδάσκει το ίδιο μάθημα σε διαφορετικές ομάδες (Taylor, 2020).
6. Μοντέλο "station teaching" (διδασκαλία σε σταθμούς): διαφορετικές ομάδες μαθητών (σταθμοί μάθησης) στις οποίες οι μαθητές περιστρέφονται για να εργαστούν, με έναν ή και τους δύο δασκάλους να καθοδηγούν τη διαδικασία (Friend & Cook, 2013).
7. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η επιλογή της μορφής της συνδιδασκαλίας εξαρτάται από το αντικείμενο διδασκαλίας, τις ανάγκες των μαθητών, τη σχέση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς και τον χρόνο για κοινό σχεδιασμό (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010).

Εφαρμογή

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη μελέτη της συνεργασίας μεταξύ της υπεύθυνης εκπαιδευτικού του τμήματος και της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο η συνέργεια αυτή συμβάλλει στην προώθηση της ενταξιακής εκπαιδευτικής πρακτικής. Επιπλέον, επιδιώκεται η ανάδειξη της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης ως βασικής στρατηγικής της ενταξιακής παιδαγωγικής, με στόχο τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των μαθησιακών ή λειτουργικών τους διαφορών.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν τη θεωρητική και πρακτική της προσέγγιση είναι τα εξής:

- Πώς εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση στην πράξη;
- Ποια είναι τα μαθησιακά και κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη της συνεκπαίδευσης για τους μαθητές με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ);
- Ποιες παιδαγωγικές πρακτικές συμβάλλουν ουσιαστικά στην ένταξη όλων των μαθητών;

Μεθοδολογία

Η εργασία βασίζεται σε μία εμπειρική μελέτη περίπτωσης, η οποία υλοποιήθηκε στην Δ' τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου της Αττικής από τον Σεπτέμβρη του 2024 έως τον Ιούνιο του 2025. Η ερευνητική προσέγγιση ακολουθεί τη μικτή μέθοδο, συνδυάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, προκειμένου να αποτυπωθούν σφαιρικά τόσο οι εμπειρίες των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών όσο και η επίδραση της συνεκπαίδευσης στους μαθητές.

Συμμετέχοντες-Χαρακτηριστικά Τάξης

Η μελέτη περίπτωσης πραγματοποιήθηκε σε τμήμα της Δ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου, στο οποίο φοιτούσαν συνολικά 16 μαθητές/τριες, ηλικίας 9 έως 11 ετών (περιλαμβανομένου μαθητή με επαναφοίτηση). Η σύνθεση του τμήματος περιλάμβανε 5 αγόρια και 11 κορίτσια ενώ από το σύνολο των μαθητών, 7 παρουσίαζαν Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και είχαν παραπεμφθεί για υποστήριξη από Τμήμα Ένταξης. Οι ΕΕΑ αφορούσαν μαθητές με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, δυσκολίες στην έκφραση του γραπτού και προφορικού λόγου. Επιπλέον, από τους 16 μαθητές, 2 διέθεταν εγκεκριμένη Παράλληλη Στήριξη μέσω εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής εντός του γενικού πλαισίου της τάξης. Τέλος, συμμετείχαν μία εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, υπεύθυνη του τμήματος και μία εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, με αρμοδιότητα τη στήριξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Η σύνθεση αυτή ανέδειξε αυξημένες απαιτήσεις διαφοροποίησης, συνεργασίας και ευελιξίας στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, καθιστώντας την τάξη ένα γόνιμο πεδίο για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης ως ενταξιακής πρακτικής.

Συλλογή Δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων περιελάμβανε παρατηρήσεις μέσα στην τάξη, καταγραφή συνδιδασκαλιών, ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά. Για την πληρέστερη αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αξιοποιήθηκαν εργαλεία τόσο ποιοτικής όσο και ποσοτικής προσέγγισης, στο πλαίσιο της μικτής μεθοδολογίας. Η συλλογή ποιοτικών δεδομένων βασίστηκε στην συστηματική παρατήρηση εντός της σχολικής τάξης, με εστίαση στη συμμετοχή των μαθητών, τη διαχείριση της διδασκαλίας και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν ημερολόγια όπου καταγράφονταν παρατηρήσεις, προβληματισμοί και αναστοχασμοί κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης. Τέλος, εφαρμόστηκαν άτυπες συνεντεύξεις με στόχο την αποτύπωση των εμπειριών, των στάσεων και των συναισθημάτων. Για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων καταγράφηκε η συχνότητα συμμετοχής των μαθητών στις κοινές μαθησιακές δραστηριότητες, με σκοπό τη μέτρηση της ενεργού εμπλοκής τους. Επιπρόσθετα, έγινε η ανάλυση των μαθησιακών επιδόσεων, μέσω της αξιολόγησης γραπτών δοκιμασιών που πραγματοποιήθηκαν εντός του διδακτικού πλαισίου. Η συνδυαστική χρήση των παραπάνω εργαλείων επέτρεψε την πολύπλευρη προσέγγιση του φαινομένου και την τεκμηριωμένη εξαγωγή συμπερασμάτων.

Διαμόρφωση Μαθησιακού Περιβάλλοντος

Η φυσική οργάνωση της σχολικής τάξης συμβάλλει καθοριστικά στη μαθησιακή και συναισθηματική εμπειρία των παιδιών (Λίλιου, 2019) ειδικά εκείνων με ΕΕΑ. Καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη δομημένη και ευέλικτη διαμόρφωση του χώρου, με στόχο την ενίσχυση της προσβασιμότητας, της συγκέντρωσης,

της συνεργασίας αλλά και της συναισθηματικής ρύθμισης όλων των μαθητών ανεξαιρέτως. Η βασική διάταξη των θρανίων οργανώθηκε σε ομάδες των τεσσάρων, με σκοπό την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης όπου οι μαθητές εργάζονται από κοινού σε κοινά μαθησιακά καθήκοντα (εικόνα 1).

Λαμβάνοντας υπόψη τη νευροποικιλότητα που χαρακτηρίζει τη σύνθεση του τμήματος, καθώς και τις κατευθυντήριες οδηγίες των περιγραφικών εκθέσεων και του ΚΕΔΑΣΥ, αποφασίστηκε η δημιουργία δύο ειδικών γωνιών (εικόνα 2) εντός της αίθουσας:

1. Γωνιά Χαλάρωσης – Αισθητηριακής Αποφόρτισης: Εξοπλισμένη με εργοθεραπευτικά και αισθητηριακά βοηθήματα προσφέρει έναν ασφαλή χώρο στους μαθητές με αυξημένη κινητικότητα, άγχος ή υπερδιέγερση.
2. Γωνιά Εικαστικής Έκφρασης: Περιλαμβάνει υλικά δημιουργικής απασχόλησης και ένα «ημερολόγιο συναισθημάτων» στοχεύοντας στην ενίσχυση της αυτενέργειας και τη διευκόλυνση της συναισθηματικής έκφρασης.

Επιπλέον, διαμορφώθηκε ένα «Σημείο Διαμεσολάβησης», δηλαδή ένα θρανίο ακριβώς έξω από την αίθουσα, όπου οι μαθήτριες καλούνταν – έπειτα από δική τους πρωτοβουλία και με την παρουσία ενήλικα «διαμεσολαβητή» – να επιλύουν τις μεταξύ τους διαφωνίες μέσω διαλόγου και συναινετικής διαδικασίας, ακολουθώντας τους άξονες της διαμεσολάβησης (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2018).

Εικόνα 1. Διάταξη των θρανίων

Στοχοθεσία

Η μορφή της συνεκπαίδευσης που ακολουθήθηκε σχεδιάστηκε τόσο με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών όσο και με βάση ένα σύνολο παιδαγωγικών και κοινωνικο-συναισθηματικών στόχων, οι οποίοι ανταποκρίνονται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και στοχεύουν στην καθολική συμμετοχή όλων των μαθητών (με ή χωρίς ΕΕΑ) στη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η στοχοθεσία του μοντέλου διαρθρώθηκε υπό τους εξής άξονες:

- Διαφοροποιημένη διδασκαλία με βάση τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητριών
- Ενίσχυση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων
- Ανάπτυξη αυτονομίας μέσω της ενεργούς συμμετοχής και της ανάληψης ευθυνών
- Καλλιέργεια θετικού κλίματος και συνεργασίας εντός της τάξης

- Κοινωνική ένταξη μαθητών με ΕΕΑ μέσω συμμετοχής σε κοινές δραστηριότητες
- Ανάπτυξη ενσυναίσθησης και αλληλοσεβασμού
- Διαλλακτική επίλυση συγκρούσεων μέσω της καλλιέργειας επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Οι στόχοι αυτοί δομούσαν τον άξονα του σχεδιασμού και της υλοποίησης της συνεκπαίδευσης, με γνώμονα την προώθηση μιας παιδαγωγικής κουλτούρας ισότητας, συμπερίληψης και συνεργατικότητας. Σημαντική ήταν η διαρκής αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, με στόχο την ευελιξία και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού βάσει των αναγκών και της προόδου των μαθητών.

Πρακτικές Διδασκαλίας

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, υιοθετήθηκαν σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μέθοδος Φρενέ, διαθεματική προσέγγιση) που συνάδουν με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και αποσκοπούν στη διασφάλιση της συμμετοχής όλων των μαθητριών. Οι πρακτικές αξιοποιήθηκαν υποστηρίζοντας την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Η προσέγγιση χαρακτηρίστηκε από ευελιξία στη μεθοδολογία και διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε να καλύπτονται οι πολλαπλές και ποικίλες ανάγκες της τάξης.

Διδακτικές Προσεγγίσεις & Μεθοδολογία

Κεντρικό στοιχείο της μεθοδολογίας αποτέλεσε το μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Sanasintani, 2024), με την τάξη να οργανώνεται σε ετερογενείς ομάδες τεσσάρων ατόμων, των οποίων η σύνθεση ανανεωνόταν ανά δεκαπενθήμερο ανάλογα με την εκάστοτε στοχοθεσία.

Στο πλαίσιο της δημοκρατικής εκπαίδευσης, εφαρμόστηκε συστηματικά η μέθοδος Φρενέ (Συλλογικό, 2017) με τη διεξαγωγή συμβουλίων τάξης. Μέσω αυτών καλλιεργήθηκαν η υπευθυνότητα, η συλλογική λήψη αποφάσεων και η επίλυση συγκρούσεων με συμμετοχικές διαδικασίες, ενδυναμώνοντας παράλληλα τη μαθητική φωνή. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν οι αρχές της διαμεσολάβησης ως παιδαγωγική πρακτική πρόληψης και επίλυσης συγκρούσεων.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Mulyawati, Zulela, & Edwita, 2022) υιοθετήθηκε τόσο στο περιεχόμενο όσο και στις διαδικασίες μάθησης. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μορφές αξιολόγησης (π.χ. διαγωνίσματα, εργασίες, καθοδηγούμενη μελέτη, εναλλακτικά μέσα) ανταποκρινόμενα σε όλα τα μαθησιακά προφίλ των παιδιών. Σημαντικό εργαλείο αποτέλεσαν τα οπτικά βοηθήματα, οι δομημένοι οδηγοί (σχεδιαγράμματα, αφίσες, λίστες ενεργειών) καθώς και η χρήση χρωματικής κωδικοποίησης, τα οποία υποστήριξαν ιδιαίτερα τους μαθητές με ΔΑΦ ή δυσκολίες στην κατανόηση του προφορικού λόγου. Ταυτόχρονα η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων (Κουτρομάνος & Νικολοπούλου, 2013) συνέβαλε στη διαφοροποίηση και εμπλουτισμό της διδασκαλίας (διαδραστικά ψηφιακά κουίζ και εκπαιδευτικά βίντεο) ενώ παράλληλα εφαρμόστηκαν στρατηγικές καθοδηγούμενης σκέψης προς ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητριών και της ενεργούς συμμετοχής. Η παρακολούθηση και αξιολόγηση της ατομικής προόδου υλοποιήθηκε με τη χρήση οπτικών εργαλείων (όπως πίνακες και διαγράμματα), καθώς και με μηνιαίες ομαδικές συζητήσεις αναστοχασμού.

Η συνεργασία μεταξύ της εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και της παράλληλης στήριξης αποτέλεσε ακρογωνιαίο λίθο της πρακτικής (Stortenbecker, 2021) καθώς ορίζονταν κοινοί μαθησιακοί στόχοι για το σύνολο της τάξης, σε συνδυασμό με εξατομικευμένους υποστηρικτικούς στόχους για τους μαθητές με ΕΕΑ και οργανωνόταν κυρίως σε επίπεδο παράλληλης παρέμβασης των δύο εκπαιδευτικών. Τέλος, ο διδακτικός σχεδιασμός αξιολογούταν σε συνεχή βάση μέσω παρατήρησης και στοχευμένης ανατροφοδότησης υιοθετώντας μια δυναμική, μαθητοκεντρική και ενταξιακή οπτική.

Προγραμματισμός διδασκαλίας

Ο προγραμματισμός αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της συνεργατικής διδασκαλίας (Stortenbecker, 2021). Στην συγκεκριμένη μελέτη, πραγματοποιήθηκε μέσα από μια διαδικασία κοινού σχεδιασμού και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης, με σκοπό την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών. Τα μαθήματα και οι σχετικές δραστηριότητες σχεδιάζονταν από κοινού, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τις προκλήσεις που παρουσιάζει η σύνθεση της τάξης. Διαμορφώνονταν συγκεκριμένοι στόχοι για τις μαθήτριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), συνοδευόμενοι από κατάλληλες προσαρμογές τόσο στο περιεχόμενο όσο και στις διδακτικές πρακτικές. Δημιουργήθηκαν υλικά που ανταποκρίνονταν σε διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων και μαθησιακούς ρυθμούς, προκειμένου να υποστηρίζεται η ενεργός συμμετοχή όλων. Κατανεμήθηκαν με σαφήνεια οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες μέσα στην τάξη, ώστε να διασφαλίζεται η ομαλή ροή της διδασκαλίας και η αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών. Δομήθηκε ένα κοινό εργαλείο παρακολούθησης που επέτρεπε την καταγραφή της προόδου, τον συντονισμό δράσεων και την ανταλλαγή ανατροφοδότησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η παραπάνω διαδικασία διασφάλιζε τη συστηματική και συντονισμένη εφαρμογή των παιδαγωγικών παρεμβάσεων, ενισχύοντας τη συνεκτικότητα και την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης.

Αναστοχασμός και Αξιολόγηση

Η διαδικασία του αναστοχασμού και της αξιολόγησης αποτέλεσε βασικό άξονα για την ποιοτική βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και πραγματοποιούταν σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορούσε τον αναστοχασμό εντός της τάξης με τους μαθητές και το δεύτερο επίπεδο αφορούσε τον αναστοχασμό των δύο εκπαιδευτικών εκτός τάξης. Σχετικά με το πρώτο επίπεδο πραγματοποιούνταν ανοιχτές συζητήσεις με τις μαθήτριες, που τους δινόταν η ευκαιρία να εκφράσουν πως βίωσαν τη διδασκαλία και τη συνεργασία μέσα στην τάξη. Η αυτοαξιολόγηση επικεντρωνόταν στη συμμετοχή, στη συνεργασία της ομάδας και στην κατανόηση του μαθησιακού υλικού. Παραδείγματα ερωτημάτων που καθοδηγούσαν τον διάλογο: «Τι σας βοήθησε;», «Τι σας δυσκόλεψε;», «Πώς λειτούργησαν οι ομάδες;», «Τι άλλο θα χρειαζόσασταν;». Η ανατροφοδότηση από τους μαθητές συνέβαλε στην κατανόηση των εμπειριών τους και αναδείκνυε σημεία προς βελτίωση. Μέσω του συλλογικού αναστοχασμού αναγνωρίζονταν τα επιτυχή στοιχεία και οι προκλήσεις, γεγονός που οδηγούσε στην αναπροσαρμογή των στόχων και των διδακτικών στρατηγικών. Αυτό το υλικό αξιοποιούνταν στο δεύτερο επίπεδο αναστοχασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών, στο οποίο γινόταν η αξιολόγηση του μοντέλου της συνεκπαίδευσης και της αποτελεσματικότητας της στοχοθεσίας. Η συνεχής αναθεώρηση του προγράμματος διασφάλιζε την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα της παρέμβασης στις πραγματικές ανάγκες της τάξης.

Γενικά Αποτελέσματα

Η εφαρμογή του μοντέλου της συνεκπαίδευσης προσέφερε πολλαπλά οφέλη τόσο σε επίπεδο μαθητών όσο και εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στη βελτίωση της συνολικής λειτουργίας της τάξης και της σχολικής κοινότητας.

Όσον αφορά στους μαθητές

- Παρατηρήθηκε μεγαλύτερη εμπλοκή σε μαθησιακά πλαίσια και ενεργητικότερη συμμετοχή
- Εδραιώθηκε μια κουλτούρα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης
- Ενδυναμώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις
- Αυξήθηκε η αυτοεκτίμησή τους στα πλαίσια του αλληλοσεβασμού
- Σημειώθηκε αποτελεσματικότερη ανάληψη ευθυνών και ρόλων συμβάλλοντας στην αυτονομία και στην οργάνωση της τάξης
- Αυξήθηκε η μαθησιακή και ψυχοκοινωνική τους εμπλοκή αλλά και επίδοση στους μαθητές με ΕΕΑ
- Παρατηρήθηκε βελτιωμένη αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και της συγκέντρωση στους μαθητές με ΕΕΑ

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικούς

- Εδραιώθηκε μια σχέση εμπιστοσύνης και επαγγελματικής αλληλοεκτίμησης
- Η συνεργασία βιώθηκε ως εμπειρία επαγγελματικής ανάπτυξης
- Ανέπτυξαν αισθήματα ασφάλειας και αυτοπεποίθησης ως προς την διδασκαλία τους
- Ενισχύθηκε η ευελιξία και η δημιουργικότητα στον σχεδιασμό της διδασκαλίας
- Κατέκτησαν σε εμπειρικό και βιωματικό επίπεδο θεωρητικά παιδαγωγικά εργαλεία

Δυσκολίες και Διευκολύνσεις

Κατά την εφαρμογή του μοντέλου συνεκπαίδευσης εντοπίστηκαν ορισμένες δυσκολίες και προκλήσεις που σχετίζονταν με την κοινωνική αποδοχή, τη συνεργασία και τις παιδαγωγικές πρακτικές. Παρατηρήθηκε ανησυχία από ορισμένους γονείς, οι οποίοι μπροστά στην απόκλιση από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας εμφάνισαν καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς αντιστάσεις και προβληματισμούς σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές του μοντέλου, γεγονός που εκ των υστέρων ανέδειξε την ανάγκη για ευρύτερη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της κοινότητας.

Ταυτόχρονα η πλειοψηφία των γονέων αναγνώρισε την ενεργητικότερη εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ενισχύθηκε αισθητά η επικοινωνία σχολείου–οικογένειας. Επίσης, από τη δομή διάγνωσης και υποστήριξης (π.χ. ΚΕΔΑΣΥ) καταγράφηκαν θετικά σχόλια σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας, ιδίως για την αξία της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, η οποία προάγει την ενεργό συμμετοχή και την ένταξη των μαθητριών με ΕΕΑ.

Από την σχολική μονάδα αναφέρθηκε σημαντική βελτίωση του κλίματος στην τάξη, με μείωση των εντάσεων και των συγκρούσεων. Οι συναδέλφισσες εκπαιδευτικοί (ειδικότητες) τόνισαν τη σημασία των διαφοροποιημένων χώρων (γωνιές χαλάρωσης) για τη συναισθηματική ρύθμιση των μαθητών και τη συμβολή στη διαχείριση της τάξης.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη σημαντική προσφορά της συνεκπαίδευσης στο πλαίσιο της ενταξιακής παιδαγωγικής, επιβεβαιώνοντας ότι η συνεργασία μεταξύ της υπεύθυνης εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ).

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών και η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού και ευέλικτου περιβάλλοντος συμβάλλουν τόσο στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όσο και στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ευημερίας όλων των μαθητριών. Ιδιαίτερα, η ανάπτυξη της αυτονομίας και του αισθήματος ασφάλειας ενισχύει τη συμμετοχή και την κοινωνική ένταξη.

Παρά τις δυσκολίες και τις αντιστάσεις που παρουσιάστηκαν, κυρίως σε ό, τι αφορά τη στάση των γονέων, η συνολική ανταπόκριση ήταν θετική, με την κοινότητα να αναγνωρίζει τα οφέλη τόσο στην ακαδημαϊκή πρόοδο όσο και στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού και συμπεριληπτικού κλίματος στην τάξη.

Τέλος, η εμπειρία αυτή υπογραμμίζει την ανάγκη για συνεχή ενημέρωση, επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε το μοντέλο της συνεκπαίδευσης να αξιοποιείται ευρύτερα και να δύναται να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικού πλαισίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9–27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Berkeley, S., & Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review, 34*, 100405. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405

Krischler, M., Powell, J. J. W., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 34*(4), 522–536. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837

Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: Inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology, 12*, 633066. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066

Mezzanotte, C., & Calvel, C. (2023). *Indicators of inclusion in education: A framework for analysis* (OECD Education Working Papers No. 300). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19939019

Mulyawati, Y., Zulela, M. S., & Edwita, E. (2022). Differentiation learning to improve students' potential in elementary school. *Pedagonal: Jurnal Ilmiah Pendidikan, 6*(1), 68–78. https://doi.org/10.55215/pedagonal.v6i1.4485

Sanasintani, S. (2024). The influence of collaborative learning models in increasing elementary school students' creativity and motivation. *Journal of Social Science Utilizing Technology, 2*(1), 1–14. https://doi.org/10.70177/jssut.v2i1.703

Stortenbecker, J. (2021). *The effectiveness of the co-teaching model* [Master's thesis, Northwestern College]. Northwestern College Institutional Repository. https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/369/

Woolfson, L. M. (2024). Is inclusive education for children with special educational needs and disabilities an impossible dream? *British Journal of Educational Psychology*, 1–13. https://doi.org/10.1111/bjep.12701

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση: Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Γρηγοριάδου, Ε., & Τέλλιου, Α. (2018). *Σχολική διαμεσολάβηση* (2η έκδ.). ΑΝΤΙΓΟΝΗ – Κέντρο Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για το Ρατσισμό, την Οικολογία, την Ειρήνη και τη Μη Βία.

Ελληνική Δημοκρατία. (2008). *Νόμος 3699/2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΦΕΚ Α' 199/2-10-2008.

Ελληνική Δημοκρατία. (2021). *Νόμος 4823/2021: Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ Α' 136/3-8-2021.

Θάνος, Θ. (Επιμ.). (2011). *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Πεδίο.

Κουτρομάνος, Γ., & Νικολοπούλου Κ. (2013). Ψηφιακά παιχνίδια σε εξωσχολικό και σχολικό περιβάλλον: Σύγχρονη πραγματικότητα και μελλοντικές προοπτικές, στο Σοφός Αλιβίζος, Βρατσάλης Κώστας (Επιμ.). *Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Νέων Μέσων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία* (σσ. 285-311). Αθήνα: ΙΩΝ.

Λίλιου, Ε. (2019). Το «νέο» σχολείο: Χώρος που προωθεί τη συνεργατική μάθηση, τη δημιουργική ανάπτυξη και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης. *Πρακτικά Συνεδρίου: Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης*, *1*, ΘΕΜΑΤΙΚΗ Ι. https://doi.org/10.12681/χπ.1418

Συλλογικό, (2017). *Ξεκινώντας με την παιδαγωγική Φρενέ: Γιατί; Πώς;* (Χ. Παπαδόπουλος, Μετ.). Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο» / Ελληνικές Εκδόσεις.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2023). *Εγκύκλιος 93506/Δ3/25-08-2023: Διευκρινιστικές οδηγίες για την παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση*.

Ζαχαροπούλου, Ε., & Παπαδημητρίου, Δ. (2025). Ενταξιακή παιδαγωγική: Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης. Ένα σύγχρονο παράδειγμα συνδιδασκαλίας. Στο *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Διαχείριση της αντίστασης οικογένειας για συνεργασία με το σχολείο: Μελέτη Περίπτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ζούζουλα Όλγα - Λουκία
Ψυχολόγος ΠΕ23, Συστημική Ψυχοθεραπεύτρια Οικογένειας, 3ο ΣΔΕΥ - 1ου ΚΕΔΑΣΥ Β' Αθήνας (6ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου), zouolga@yahoo.gr
Γιαννέλου Ευαγγελία
Κοινωνική Λειτουργός ΠΕ30, 3ο ΣΔΕΥ - 1ου ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Β'ΑΘΗΝΑΣ (6ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου), evagiannelou@gmail.com

Περίληψη
Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης μαθήτρια της ΣΤ΄ τάξης αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες στη σχέση της με τη μητέρα. Εκμυστηρεύεται σε εκπαιδευτικό περιστατικά που συμβαίνουν στο σπίτι, τα όποια χρήζουν διερεύνησης από την Ε.Δ.Υ.. Αρχικά το σχολείο κάλεσε τους γονείς σε συνάντηση ενημέρωσης για τη μαθησιακή πορεία της μαθήτριας, αλλά η οικογένεια δεν προσήλθε επικαλούμενη διάφορα εμπόδια. Σε περιπτώσεις αντίστασης της οικογένειας για συνεργασία, η Ε.Δ.Υ. και ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης συνεργάζονται και παρεμβαίνουν με στόχο την επίλυση των προβλημάτων και την υποστήριξη των μαθητών. Η διεπιστημονική συνεργασία και η συνεργασία με την οικογένεια ήταν καθοριστικοί παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή των στρατηγικών παρέμβασης και την υλοποίηση των στόχων.

Λέξεις κλειδιά: Διερεύνηση, Επικοινωνία, Συνεργασία, Συναισθηματικές δυσκολίες, Συστημική προσέγγιση.

Εισαγωγή

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και στη διαχείριση μαθησιακών ή/και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών. Όταν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι υποστηρικτικοί φορείς λειτουργούν σε κοινό πλαίσιο επικοινωνίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, τότε η δυνατότητα ενίσχυσης του μαθητή μεγιστοποιείται (Epstein, 2001). Ωστόσο, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο της άρνησης ή της αντίστασης των γονέων να συνεργαστούν με τη σχολική κοινότητα, ακόμα και όταν υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ανάγκης υποστήριξης του παιδιού. Η αντίσταση των γονέων ενδέχεται να προέρχεται από συναισθηματικούς, πολιτισμικούς ή προσωπικούς λόγους και να επιβαρύνει περαιτέρω την ψυχοκοινωνική κατάσταση του μαθητή. Στις περιπτώσεις αυτές, απαιτείται διεπιστημονική, πολυεπίπεδη προσέγγιση με ευαισθησία και ευελιξία, που να στηρίζεται στη συστημική θεωρία και να κινητοποιεί όλους τους εμπλεκόμενους φορείς προς την κατεύθυνση της κατανόησης, της εμπιστοσύνης και της παρέμβασης (Bronfenbrenner, 1979).

Στην παρούσα εργασία γίνεται αναλυτική παρουσίαση μιας μελέτης περίπτωσης, μέσα από το πρίσμα της θεωρίας, της πρακτικής εμπειρίας και της διεπιστημονικής συνεργασίας. Μαθήτρια της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού αντιμετωπίζει μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες στη σχέση της με τη μητέρα, τις οποίες μοιράζεται με την εκπαιδευτικό της τάξης. Η Ε.Δ.Υ. και ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης ακολουθώντας ένα σαφές και οργανωμένο, πλάνο δράσης, κατάφεραν να ενεργοποιήσουν την οικογένεια, να στηρίξουν τη μαθήτρια και να ενδυναμώσουν τη σχέση σχολείου - οικογένειας.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας

Γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν ως επίκεντρο το παιδί και την ολόπλευρη ανάπτυξή του και η μεταξύ τους συνεργασία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική και τεκμηριώνεται εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία.

Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα και περιγράφει ένα ευρύ φάσμα ενεργειών των γονέων, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολικό περιβάλλον, με στόχο την ενίσχυση της μαθησιακής πορείας των παιδιών (Μπόνια, 2010). Σύμφωνα με τους Fantuzzo et al. (2000), η γονεϊκή εμπλοκή διακρίνεται σε τρία επίπεδα: α) στο οικογενειακό περιβάλλον, β) στον χώρο του σχολείου, και γ) στο πλαίσιο της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Η Epstein (1995, 2001) περιγράφει τη συνεργασία σχολείου - γονέων μέσα από έξι διακριτές μορφές συμμετοχής, οι οποίες εμπίπτουν στην ευρύτερη έννοια της γονεϊκής εμπλοκής:

α) δραστηριότητες που ενισχύουν το μαθησιακό περιβάλλον και το θετικό κλίμα μάθησης στο σπίτι, β) αποτελεσματική επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόοδο και το πρόγραμμα των παιδιών, γ) εθελοντική συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δράσεις,

δ) υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι και ενίσχυση της ακαδημαϊκής πορείας των παιδιών,

ε) συμμετοχή των γονέων σε συλλογικά όργανα λήψης αποφάσεων του σχολείου, στ) αξιοποίηση κοινωνικών υπηρεσιών για τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Συνεπώς η αποτελεσματική συνεργασία σχολείου και οικογένειας μπορεί να έχει θετική επίδραση στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και να ενισχύσει την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Όταν οι γονείς νιώθουν ότι συμμετέχουν ουσιαστικά στη σχολική διαδικασία, ενισχύεται η αίσθηση ότι ανήκουν στην κοινότητα και συμβάλλουν αποτελεσματικά σε αυτήν και τότε τα οφέλη για το παιδί πολλαπλασιάζονται (Παπαδοπούλου, 2020).

Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας- Η Αντίσταση των Γονέων

Η γονεϊκή εμπλοκή δεν είναι πάντα ανεμπόδιστη. Σύμφωνα με έρευνες, διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν την ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής και κατά συνέπεια τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν στα χαρακτηριστικά του παιδιού, σε στάσεις και προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών, σε εξωτερικές συνθήκες αλλά και σε χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (Πνευματικός κ. ά., 2008). Η αντίσταση της οικογένειας προς τη συνεργασία με τη σχολική μονάδα μπορεί να προέρχεται από ποικίλους παράγοντες. Σύμφωνα με τους Hornby & Lafaele (2011), οι αιτίες εντοπίζονται σε:

- ατομικούς παράγοντες: προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες με το σχολείο, φόβος επίκρισης, έλλειψη αυτοπεποίθησης,
- δομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες: διαφορές στη γλώσσα, στις αντιλήψεις για την εκπαίδευση, στο κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο

- ψυχολογικούς παράγοντες: άγχος, ντροπή, άρνηση ύπαρξης προβλήματος ή προβολή ευθυνών στο σχολείο

Η κατανόηση αυτών των αιτιών είναι απαραίτητη για την επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής προσέγγισης.

Συστημική Προσέγγιση στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Το Οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979) που βασίζεται στη συστημική προσέγγιση, υποστηρίζει ότι το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του συμμετέχει σε πολλά και διαφορετικά συστήματα που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση και τα οποία επηρεάζουν την ανάπτυξή του. Συγκεκριμένα, το άτομο συμμετέχει σε πέντε διαφορετικά συστήματα.

1. τα μικροσυστήματα που αποτελούν το εγγύτερο περιβάλλον του παιδιού,
2. τα μεσοσυστήματα, δηλαδή οι επιμέρους σχέσεις και διασυνδέσεις μεταξύ των μικροσυστημάτων (σχέση σχολείου - οικογένειας, κ.α),
3. τα εξωσυστήματα που έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τις συνθήκες ενός μικροσυστήματος (π.χ. το περιβάλλον εργασίας γονέων),
4. τα μακροσυστήματα που αποτελούν το εξωτερικό περιβάλλον που καθορίζει τις αποφάσεις που λαμβάνονται στα ενδιάμεσα συστήματα,
5. τα χρονοσυστήματα που αποτελούν έναν τρόπο μετάβασης από μία κατάσταση σε μία άλλη.

Ειδικότερα στα μικροσυστήματα, τα οποία αποτελούν το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, όπως η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα, οι αλληλεπιδράσεις είναι άμεσες και η επίδρασή τους είναι έντονη και καθοριστική. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση των μικροσυστημάτων αυξάνει, καθώς το παιδί μεγαλώνει και συμμετέχει σε περισσότερα μικροσυστήματα. Οποιαδήποτε παρέμβαση οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις σχέσεις αυτών των αλληλεπιδρώντων συστημάτων και να επιδιώκει τη δυναμική εξισορρόπησή τους, με στόχο τη θετική ανάπτυξη του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό, η διεπιστημονική συνεργασία Ε.Δ.Υ. και Συμβούλου Εκπαίδευσης, ενισχύει τη δυνατότητα για ολιστική κατανόηση και παρέμβαση, επιτρέποντας την αντιμετώπιση όχι μόνο των συμπτωμάτων, αλλά και των βαθύτερων αιτιών.

Παρουσίαση της Μελέτης Περίπτωσης

Το Προφίλ της Μαθήτριας

Η περίπτωση αφορά σε μαθήτρια της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου, η οποία παρουσιάζει σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και ενδείξεις συναισθηματικής επιβάρυνσης. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού της τάξης, η μαθήτρια εμφανίζει δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή και άγχος επίδοσης. Συχνά αποσύρεται από τη μαθησιακή διαδικασία, αποφεύγει την έκθεση βρίσκοντας προφάσεις να βγει από την τάξη την ώρα του μαθήματος, ακόμη και όταν είναι καλά προετοιμασμένη. Σύμφωνα με τη δασκάλα είναι ένα κορίτσι συνεργάσιμο που καταβάλλει φιλότιμες προσπάθειες και με ικανοποιητική κοινωνική αλληλεπίδραση.

Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα κατά του Εκφοβισμού, η εκπαιδευτικός μοιράζει ένα φύλλο εργασίας στο οποίο η μαθήτρια αναφέρει ψυχοπιεστικές καταστάσεις που φαίνεται να βιώνει στο οικογενειακό της περιβάλλον. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της μελέτης δέχεται πίεση, συστηματική διόρθωση λαθών, κριτική και

χαρακτηρισμούς από τη μητέρα. Αναφέρεται επίσης και σε κάποια περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς προς το πρόσωπό της.

Η ποιοτική σύνδεση με τη δασκάλα της τάξης αποδεικνύεται βοηθητική. Μέσα από τη σχέση εμπιστοσύνης που έχει θεμελιωθεί, η μαθήτρια σταδιακά εκφράζει προβληματισμούς και εμπειρίες από το οικογενειακό της περιβάλλον, κάποιες από τις οποίες υποδηλώνουν πιθανά περιστατικά συναισθηματικής πίεσης. Η εξομολόγηση αυτών των βιωμάτων κινητοποιεί τη σχολική μονάδα και οδηγεί στην άμεση εμπλοκή της Ε.Δ.Υ. (Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης).

Ενεργοποίηση της Ε.Δ.Υ. και του Συμβούλου Εκπαίδευσης

Ενεργοποιήθηκε η Ε.Δ.Υ., η οποία απαρτίζεται από τον Διευθυντή του σχολείου, την Ψυχολόγο, την Κοινωνική λειτουργό, τον Εκπαιδευτικό Τμήματος Ένταξης και την Εκπαιδευτικό της τάξης (ΦΕΚ 5481/Β/2021). Παράλληλα, ζητήθηκε η συμβολή του Συμβούλου Εκπαίδευσης, ο οποίος, λειτουργεί ως διαμεσολαβητής σχολείου, Ε.Δ.Υ. και οικογένειας. (ΦΕΚ 4188/τ.Β’/2021). Σε κοινή σύσκεψη καθορίστηκαν συγκεκριμένοι στόχοι και βήματα:

- Πρώτος και κεντρικός στόχος να πειστεί η μητέρα να προσέλθει στο σχολείο, σε ένα κλίμα συνεργασίας.
- Δεύτερος στόχος η σταδιακή οικοδόμηση εμπιστοσύνης, ώστε να δημιουργηθεί πρόσφορο έδαφος για περαιτέρω συνεργασία.
- Τρίτος στόχος, η διερεύνηση του οικογενειακού κλίματος, των δυναμικών της σχέσης μητέρας – παιδιού και η καταγραφή πιθανών δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και συμπεριφορών στην επικοινωνία και στην οριοθέτηση.
- Τέλος η παραπομπή στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης), για πλήρη αξιολόγηση των δυσκολιών της μαθήτριας, ενόψει της επικείμενης μετάβασής της στο Γυμνάσιο.

Σχεδιασμός και Στάδια Παρέμβασης

Η παρέμβαση της ομάδας βασίζεται σε έναν δομημένο σχεδιασμό, με σταδιακή ενσωμάτωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων:

1. Ενδυνάμωση της Εκπαιδευτικού Τάξης, ώστε να συνεχίσει να λειτουργεί υποστηρικτικά.
2. Παρατήρηση της μαθήτριας εντός και εκτός τάξης από την ψυχολόγο της Ε.Δ.Υ.
3. Προγραμματισμό συναντήσεων κοινωνικής λειτουργού και ψυχολόγου με την οικογένεια, με στόχο την ενίσχυση του γονικού ρόλου, την ανάπτυξη λειτουργικής επικοινωνίας και την ενίσχυση του συναισθηματικού δεσμού.
4. Συνεργασία και παραπομπή μαθήτριας στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Περιγραφή παρέμβασης της Ε.Δ.Υ. για υποστήριξη της οικογένειας

Στις αρχικές προσπάθειες επικοινωνίας με την οικογένεια μέσω της κοινωνικής λειτουργού, η οικογένεια δεν ανταποκρίνεται. Συγκεκριμένα η μητέρα εμφανίζεται επιφυλακτική, αρνείται να παραστεί σε συναντήσεις και να αποδεχθεί αξιολόγηση της κόρης της από εξωτερικούς φορείς. Η στάση της αποκλείει την εμπλοκή της και δείχνει να απορρίπτει το ενδιαφέρον του σχολείου για το παιδί. Ευθύνη του σχολείου είναι να αξιοποιήσει όλους τους πόρους που διαθέτει, για να κινητοποιήσει την οικογένεια. Το επόμενο βήμα του σχολείου είναι η αποστολή γραπτού αιτήματος για συνάντηση συνεργασίας σε καθορισμένη ώρα και ημέρα.

Στη συνάντηση η μητέρα προσέρχεται μόνη, επικαλούμενη επαγγελματικές υποχρεώσεις του πάτερα. Σημαντικό ρόλο στο να νιώσει άνετα, έπαιξε το γεγονός ότι εφαρμόστηκαν τεχνικές της συστημικής προσέγγισης: όλοι οι παρευρισκόμενοι κάθονται σε κύκλο, ώστε η μητέρα να αισθανθεί ισότιμο μέλος της ομάδας (Watzlawick et all, 2005) και να μειωθούν οι αντιστάσεις της.

Η Ε.Δ.Υ. διερευνά τον τρόπο μελέτης στο σπίτι, την εμπλοκή της μητέρας και τις προσδοκίες της σχετικά με τη σχολική επίδοση του παιδιού της. Αρχικά, η μητέρα αναφέρει πως δεν διαπιστώνει η ίδια, ιδιαίτερα σοβαρά λάθη, απορρίπτει κάθε αναφορά σε δυσκολίες της κόρης της, αναφερόμενη σε «υπερβολές» από πλευράς του σχολείου. Διαφαίνεται άρνηση αναγνώρισης του προβλήματος από την μητέρα και πιθανός φόβος στιγματισμού του παιδιού ή παρεμβατισμού του σχολείου στη λειτουργία της οικογένειας.

Καθώς η συζήτηση προχωρά, σταδιακά η μητέρα παραδέχεται ότι υπάρχουν κάποιες δυσκολίες και αναφέρει πως, εφόσον υπάρξουν αντίστοιχες παρατηρήσεις από το Γυμνάσιο, τότε ενδεχομένως να απευθυνθούν στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Η ομάδα υπογραμμίζει τη σημασία της άμεσης διερεύνησης και αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών, πριν από τη μετάβαση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η ύπαρξη σχετικής αξιολόγησης είναι σημαντική, αφού στο Γυμνάσιο διαφοροποιούνται οι τρόποι εξέτασης και ο βαθμός δυσκολίας, γεγονός που μπορεί να επιδεινώσει τη μαθησιακή πορεία ενός παιδιού χωρίς υποστήριξη (ΦΕΚ 2173/2020, άρθρο 11).

Έπειτα, τα μέλη της Ε.Δ.Υ. παρουσιάζουν το φύλλο εργασίας της μαθήτριας με διπλό στόχο: αφενός η μητέρα να διαπιστώσει το δυσανάγνωστο γραπτό και να αναγνωρίσει τις δυσκολίες, αφετέρου να τεθεί το θέμα της σχέσης μητέρας - κόρης (μέσα από το περιεχόμενο) και να διερευνηθεί η πιθανή δυσλειτουργικότητα στην επικοινωνία τους (Minuchin, 1974). Η μητέρα, βλέποντας το γραπτό, περνά από διάφορα συναισθήματα: θυμό για όσα αναφέρει η κόρη στο φύλλο εργασίας, ντροπή, γιατί νιώθει πως η ίδια διασύρεται άδικα υποστηρίζοντας ότι η κόρη της λέει ψέματα. Ωστόσο, προς το τέλος της συζήτησης παραδέχεται πως ενδεχομένως, να μην ξέρει πώς να την διαχειριστεί κάποιες φορές ή πώς να την καθοδηγήσει. Ωστόσο, δηλώνει ότι ουδέποτε είχε βίαιη, επιθετική ή επικριτική συμπεριφορά προς το παιδί. Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι η ομάδα διατήρησε στάση κατανόησης και ενσυναίσθησης, χρησιμοποιώντας τεχνικές ενεργητικής ακρόασης (Rogers, 1961, Egan, 2010). Η ψυχολόγος της Ε.Δ.Υ., προσπαθεί να μειώσει την αμυντική-αρνητική στάση της μητέρας και να αναδείξει τον υποστηρικτικό και φροντιστικό ρόλο του σχολείου προς το παιδί και την οικογένεια. Προσεγγίζει τους φόβους και τις ανησυχίες της μητέρας με κατανόηση και η συζήτηση εστιάζει στις ανάγκες του παιδιού. Έτσι ενισχύεται η συμμαχία με τη μητέρα, ώστε να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης, να μειωθούν οι αντιστάσεις της και να ανταποκριθεί θετικά. Επίσης με κατάλληλες ερωτήσεις ακούγεται και η «φωνή» του πατέρα μέσω της αφήγησης της μητέρας. Πριν ολοκληρωθεί η πρώτη συνάντηση, προτείνεται από την ψυχολόγο μια δεύτερη συνάντηση με όλη την οικογένεια, με σκοπό την υποστήριξη όλων των μελών της (διερεύνηση λειτουργικών και δυσλειτουργικών μοντέλων επικοινωνίας, περιοριστικών πεποιθήσεων κ.α.). Δίνεται χρόνος στη μητέρα να επεξεργαστεί τις προτάσεις μας, να τις μοιραστεί με τον πατέρα και να συναποφασίσουν. Η οικογένεια ανταποκρίνεται άμεσα στην πρόταση νέας συνάντησης.

Ακολουθεί η δεύτερη συνάντηση με τους γονείς. Η Ε.Δ.Υ. ξεκινά με ενίσχυση και επιβράβευση της ανταπόκρισης των γονέων στο αίτημα συνεργασίας, αναγνωρίζοντας τη

θετική στάση και τη διαθεσιμότητά τους. Ζητήθηκε ενημέρωση για το πώς μεταφέρθηκαν και συζητήθηκαν στο οικογενειακό πλαίσιο τα δεδομένα και οι πληροφορίες της πρώτης συνάντησης, με στόχο τη σύνδεσή τους με το παρόν. Δόθηκε χώρος για να ακουστεί και η οπτική του πατέρα, με έμφαση στο συναίσθημα των γονέων στο «εδώ και τώρα». Η παρέμβαση εστιάζει στην ενίσχυση του γονικού τους ρόλου. Προτείνονται θετικές στρατηγικές υποστήριξης της μελέτης, καθώς και βήματα σταδιακής απεμπλοκής της μητέρας από την καθημερινή εποπτεία και καθοδήγηση της μελέτης της μαθήτριας.

Στη συνέχεια, στη συνάντηση προσέρχεται και η μαθήτρια, με σκοπό τη διερεύνηση της δυναμικής της σχέσης παιδιού – γονέων. Αρχικά, η μαθήτρια εμφανίζεται ιδιαίτερα επιφυλακτική και συγκρατημένη ως προς την έκφραση συναισθήματος. Καθώς η διαδικασία εξελίσσεται, νιώθει σταδιακά μεγαλύτερη ασφάλεια, γεγονός που επιτρέπει μια πιο αυθεντική συναισθηματική έκφραση. Δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα μέλη της οικογένειας να εκφράσουν ελεύθερα σκέψεις και συναισθήματα, ενισχύοντας την αμοιβαία κατανόηση και τη συναισθηματική σύνδεση στο οικογενειακό σύστημα. Ως καταληκτική δραστηριότητα της συνάντησης, αξιοποιείται η τεχνική της ομαδικής ζωγραφικής, με στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών, την αποτύπωση των ρόλων εντός του οικογενειακού συστήματος, καθώς και την ενίσχυση θετικών εμπειριών και αισθήματος ευχαρίστησης. Η συνάντηση ολοκληρώνεται με θετικό συναίσθημα από όλες τις πλευρές. Η κοινωνική λειτουργός καθοδηγεί την οικογένεια στη διαδικασία υποβολής αιτήματος προς το αρμόδιο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης ανέδειξε την πολυπλοκότητα που ενέχει η προσπάθεια συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ειδικά όταν η τελευταία εκδηλώνει αντίσταση ή δυσπιστία. Ταυτόχρονα, καταδεικνύεται η δυναμική που μπορεί να αναπτυχθεί, όταν υιοθετείται μια συστημική, διεπιστημονική και ευέλικτη προσέγγιση**.** Η ενεργοποίηση της Ε.Δ.Υ. λειτούργησε καθοριστικά στη θετική έκβαση της περίπτωσης και δημιούργησε πρότυπο διαχείρισης για ανάλογες περιπτώσεις.

Η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Το σχολείο οφείλει να χρησιμοποιεί ποικίλους τρόπους προσέγγισης της οικογένειας, μέχρι να βρεθεί ο πιο πρόσφορος τρόπος επικοινωνίας με τους γονείς. Τα βασικά στοιχεία που οδήγησαν στην επιτυχή διαχείριση της περίπτωσης αυτής ήταν:

- Η διεπιστημονική και ολιστική προσέγγιση της Ε.Δ.Υ. και του Συμβούλου Εκπαίδευσης που επέτρεψε την αντιμετώπιση της μαθήτριας ως μέρους ενός οικογενειακού και κοινωνικού συστήματος, και όχι ως μεμονωμένη περίπτωση.
- Η εφαρμογή συστημικών αρχών στην προσέγγιση της οικογένειας, με αίσθημα σεβασμού και αποδοχής.
- Η δημιουργία συμμαχίας με τη μητέρα και η οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης, μέσα από ενσυναίσθηση, αυθεντικότητα και υποστήριξη.
- Η ενδυνάμωση της εκπαιδευτικού, ώστε να λειτουργεί ως σταθερό πρόσωπο αναφοράς για τη μαθήτρια.

Συμπεράσματα

Η μελέτη περίπτωσης που παρουσιάστηκε σε αυτό το άρθρο, υπογραμμίζει την κεντρική σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας στην υποστήριξη των μαθητών. Αν και η αντίσταση των γονέων αποτελεί συχνό και πολυπαραγοντικό φαινόμενο, δεν είναι αναπόφευκτο ή αμετάβλητο. Αντιθέτως, όταν οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης λειτουργούν με σεβασμό, σταθερότητα και επιστημονική τεκμηρίωση, μπορούν να συμβάλουν στη σταδιακή μεταμόρφωση αυτής της σχέσης. Η παρέμβαση της Ε.Δ.Υ. και του Συμβούλου Εκπαίδευσης βασισμένη σε σαφές σχέδιο, επέτρεψε όχι μόνο την κινητοποίηση της οικογένειας αλλά και την ενίσχυση του σχολικού περιβάλλοντος στο σύνολό του.

Η πρόκληση είναι το σχολείο να διατηρήσει και να επεκτείνει καλές πρακτικές σε ένα σύστημα συχνά επιβαρυμένο από γραφειοκρατία, έλλειψη πόρων και υπερφόρτωση ρόλων. Προϋπόθεση προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η καλλιέργεια μιας κουλτούρας φροντίδας, συνεργασίας και δια βίου εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων. Η οικογένεια δεν είναι αντίπαλος, αλλά συνοδοιπόρος και το παιδί βρίσκεται πάντα στο επίκεντρο.

Η παρούσα περίπτωση ανέδειξε τη δυναμική που μπορεί να αποκτήσει η σχολική κοινότητα, όταν λειτουργεί με ενιαίο σκοπό, κοινή γλώσσα και παιδαγωγικό ήθος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Egan, G. (2010). *The skilled helper: A problem-management and opportunity-development approach to helping* (9th ed.). Brooks/Cole.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, *76*(9), 701–712.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Research*, *93*(5), 330–338. https://doi.org/10.1080/00220670009598762

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, *63*(1), 37–52. https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049

Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, *6*, 193–216.

Ρότζερς, Κ. (Rogers, C. R.). (1961). *Το γίγνεσθαι του ανθρώπου: Μια άποψη της ψυχοθεραπείας από έναν θεραπευτή* [On becoming a person] (μτφρ. Ελληνική έκδ.). Houghton Mifflin.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2005). *Ανθρώπινη επικοινωνία και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά*. Ελληνικά Γράμματα.

Μπόνια, Α. (2010). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/23811 (Κωδ. 30031)

Παπαδοπούλου, Β. (2020). *Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρία και πράξη*. Gutenberg.

Νομοθετικά και θεσμικά κείμενα

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2017). *ΦΕΚ 120/2017, τ. Β΄: Λειτουργία των ΕΔΕΑΥ, συγκρότηση και καθορισμός καθηκόντων*. https://www.et.gr

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2020). *ΦΕΚ 2173/2020, Άρθρο 11: Ειδικές ρυθμίσεις για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. https://www.et.gr

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). *Υπουργική Απόφαση 11141/ΓΔ4/2021 – ΦΕΚ Β’ 418/03.02.2021: Οργάνωση και λειτουργία ΕΔΥ και ΚΕΔΑΣΥ*. https://www.et.gr

Ζούζουλα, Ο-Λ., Γιαννέλου, Ε. (2025). Διαχείριση της αντίστασης οικογένειας για συνεργασία με το σχολείο: Μελέτη Περίπτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Σχολική Διαμεσολάβηση - Καλές Πρακτικές

Ζιώγα Νίκη
Διευθύντρια Δημ Σχ. Φιλοθέης, nikiziwga@hotmail.com

Περίληψη
Το σημερινό σχολείο έρχεται συχνά αντιμέτωπο με ποικίλες προκλήσεις, προβλήματα, διαχείριση συγκρούσεων, η αποτελεσματική αντιμετώπιση των οποίων προϋποθέτει την ύπαρξη ευρύτερων συνεργασιών και την ανάληψη συλλογικών δράσεων. Είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν ανάμεσα στους μαθητές/-τριες ισχυροί δεσμοί, να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, να αναπτυχθούν οι έννοιες της ενσυναίσθησης, της συμπερίληψης, της διαμεσολάβησης, της συνεργασίας προκειμένου να υπάρχει θετικό κλίμα. Επιπλέον πρέπει να μάθουν να αποδέχονται τους συμμαθητές/ συμμαθήτριες, τον διαφορετικό τρόπο σκέψης και να μάθουν να επιλύουν πολιτισμένα τις διαφορές τους. Η διαμεσολάβηση αποσκοπεί στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών/-τριών, στην καλλιέργεια της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της αποδοχής, στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων που απαιτούνται ώστε να μπορούν να επιλύουν ειρηνικά τις διαφορές τους, που θα εφαρμοστεί στο σχολείο, για να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον μάθησης. Η εισήγηση αυτή αποσκοπεί στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών που θα την παρακολουθήσουν για τα στάδια υλοποίησης του προγράμματος, την παράθεση των εμπειριών μας κατά την πρακτική εφαρμογή τους και την προσέλκυση του ενδιαφέροντός τους για τη λήψη ανάλογων πρακτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Διαμεσολάβηση, στρατηγικές, ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση, σύγκρουση

Εισαγωγή

Η σχολική διαμεσολάβηση είναι η διαδικασία ειρηνικής επίλυσης μιας σύγκρουσης στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφωνούντων μαθητών με τη βοήθεια ενός τρίτου και ουδέτερου μαθητή- του λεγόμενου διαμεσολαβητή, μέσα από μια δομημένη διαδικασία με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία μεταξύ των μερών με σκοπό μια εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας (Αρτινοπούλου, 2010).

Σκοπός της είναι μείωση της βίας και του εκφοβισμού, που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια όλο και πιο έντονα, στα σχολεία μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων και στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων στους μαθητές ώστε να είναι σε θέση να διαλέξουν από πολλούς τρόπους επίλυσης τον βέλτιστο για την εκάστοτε σύγκρουση και το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο.

Για πιο σίγουρα αποτελέσματα όμως σημαντική είναι η ολική αλλαγή του σχολικού κλίματος και σε αυτό βοηθούν τα προγράμματα διαμεσολάβησης και πιο συγκεκριμένα η διαμεσολάβηση ομηλίκων. Κατακτώντας οι μαθητές τη δεξιότητα επίλυσης των συγκρούσεων μέσω της επικοινωνίας, προλαμβάνονται κρούσματα βίας ή σχολικού εκφοβισμού. Για την επίτευξη του προγράμματος οφείλει το σχολείο να έχει εκπαιδευτικούς

κατάλληλα καταρτισμένους στο θέμα της διαμεσολάβησης , ώστε να εκπαιδεύσουν και εκείνοι με τη σειρά τους μαθητές που θα επιλεγούν για τη θέση του διαμεσολαβητή. Η εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση βοηθά τους δασκάλους που εκπαιδεύονται να κατανοήσουν τη φύση της σύγκρουσης, της δυναμικής της και το ρόλο των κοινωνικών επιρροών, στοχεύοντας στη δημιουργία ενός ασφαλούς και εποικοδομητικού περιβάλλοντος μάθησης, στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων και στη δημιουργία μιας κοινότητας όπου οι συγκρούσεις αποτελούν μέρος της εποικοδομητικής ανάπτυξης (Jones, 2004).

Η επιλογή των μαθητών-διαμεσολαβητών θα πρέπει να αντανακλά την ποικιλία της σχολικής κοινότητας ανάλογα με την ηλικία, την εθνικότητα, το φύλο, τη γλώσσα, το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, να πραγματοποιείται από τους μαθητές ή και τους δασκάλους, και σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια. Όπως αναφέρουν οι Fredrickson και Maruyama (2006), ένα καλό πρόγραμμα διαμεσολάβησης συνομηλίκων θα πρέπει να στηρίζεται σε τρία βασικά στοιχεία:

1. Σε ένα σωστά οργανωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης των μαθητών.
2. Σε μια ομάδα διαμεσολαβητών αντιπροσωπευτική με τον πληθυσμό του σχολείου.
3. Σε ένα κατάλληλα εξοπλισμένο και έμπειρο προσωπικό, το οποίο θα μπορεί να τους συμβουλεύσει ανάλογα.

Η εκπαίδευση των μαθητών γίνεται βιωματικά κάνοντάς το ενδιαφέρον και όχι βαρετό. Η διάρκεια της εκπαίδευσής τους διαρκεί από 10 έως 20 ώρες σε διάστημα μιας έως 30 ημερών (Silver, 2000 ο.α. στο Αρτινοπούλου, 2010).

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους αναφέρεται σε όρους, μορφές και χαρακτηριστικά σχετικά με το θέμα, δεξιότητες επικοινωνίας και ενεργητικής ακρόασης, τι είναι η διαμεσολάβηση και ποια η πολιτική του προγράμματος, πως εκφράζονται και διαχειρίζονται τα συναισθήματα, ζητήματα ταυτότητας, διαφορετικότητας, αποδοχής και την τελική αξιολόγηση.

Για να γίνει αποδεκτό και αναγνωρίσιμο το πρόγραμμα σημαντική είναι η ενημέρωση και η διαφήμισή του από τη σχολική κοινότητα με διάφορους τρόπους, όπως η αφισοκόλληση σε εμφανές σημείο των αρχών και της λειτουργίας του προγράμματος ή η παρουσίαση των διαμεσολαβητών/τριών.

Πλεονεκτήματα της Διαμεσολάβησης, σε αντίθεση από άλλα παραδοσιακά μοντέλα

Η αποτελεσματικότητα της διαμεσολάβησης, οφείλεται στο ότι η διαδικασία της είναι εθελοντική και δίκαιη και βελτιώνει της σχέσης μεταξύ των συγκρουόμενων μερών. Η σύγκρουση προσδιορίζεται ως μια κρίση επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Για αυτό και η επίλυση της σύγκρουσης, η οποία χαρακτηρίζεται από βαθιά ριζωμένες διαφορές, είναι πολύ πιο δύσκολη σε σχέση με άλλες διευθετούμενες διαφωνίες» (Τριαντάρη, 2018).

Τα πλεονεκτήματά της είναι (Αρτινοπούλου, openeclass ο.α. στο Τριαντάρη, 2018):

- Σύντομη χρονικά διαδικασία
- Χαμηλό οικονομικό κόστος
- Τον έλεγχο της διαδικασίας τον έχουν τα αντικρουόμενα μέρη
- Εστιάζονται στα ενδιαφέροντα, στους στόχους και στις σχέσεις των μερών
- Η διαδικασία είναι μυστική και εμπιστευτική

- Διευκόλυνση στις διαπραγματεύσεις και ενθάρρυνση για άμεση επικοινωνία των μερών
- Άτυπες συναντήσεις με το διαμεσολαβητή, ο οποίος στοχεύει στο να διευκολύνει τις διαπραγματεύσεις, ώστε τα αντικρουόμενα μέρη να φτάσουν μόνα τους στις αποδεκτά ικανοποιητικές λύσεις
- Ενισχύει την καλή φήμη και τις σχέσεις, καθώς είναι η καταλληλότερη και για διαφορές μεταξύ πολλών μερών
- Η διαδικασία είναι μη δεσμευτική και τα μέρη έχουν την επιλογή να αποχωρήσουν όποτε το επιθυμούν
- Δεν υπάρχει αντιδικία
- Δεν υπάρχει νικητής και νικημένος
- Η επίλυση στοχεύει στα κοινά συμφέροντα των αντικρουόμενων μερών
- Συμβάλλει στην υπέρβαση των αδιεξόδων και των συναισθηματικών εμποδίων

Έτσι αυτό μοντέλο πετυχαίνει σε μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους του, σε αντίθεση με τιμωρητικά μοντέλα επίλυσης συγκρούσεων. Επιπλέον, χρειάζεται να αναφερθούν και τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει στο σχολικό χώρο αυτή η διαδικασία.

Αυτά είναι:

- Λιγότερες τιμωρίες
- Λιγότερη βία (μείωση υποτροπής)
- Βελτίωση του κλίματος του σχολείου
- Δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου
- Όχι στα ξεκαθαρίσματα λογαριασμών (εκτός και εντός του σχολείου)
- Αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών
- Δημοκρατία
- Ικανοποίηση και των δύο μερών

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί **ότι δεν μπορούν να διαμεσολαβηθούν όλα τα προβλήματα**. Τέτοια είναι η χρήση ουσιών, η επίθεση με αντικείμενο, οι κλοπές και άλλα ποινικά αδικήματα, η σεξουαλική παρενόχληση, η χρήση βίας από μαθητή σε καθηγητή και το αντίστροφο. Εάν συμβεί κάτι από αυτά απευθύνονται σε άλλες υπηρεσίες κατάλληλες. Τα θέματα που μπορούν όμως είναι οι διαφορές μεταξύ μαθητών, μεταξύ καθηγητών, μεταξύ μαθητών-καθηγητών, μεταξύ καθηγητών διεύθυνσης, μεταξύ γονέων-σχολείου και μεταξύ γονέων.

Τεχνικές και δραστηριότητες στο σχολείο

Η εκπαίδευση των μαθητών / διαμεσολαβητών γίνεται μέσω βιωματικής μάθησης δηλαδή με πρακτική εφαρμογή των γνώσεων που μεταδίδονται.

Σε αυτό το πρόγραμμα εκπαίδευσης περιλαμβάνονται:

- Δραστηριότητες που στοχεύουν στην Αναγνώριση, Κατανόηση και Διαχείριση Δυσάρεστων Συναισθημάτων
- Δραστηριότητες Σεβασμού προς τη Διαφορετικότητα
- Δραστηριότητες Συνεργασίας Αποτελεσματικής Επικοινωνίας
- Δραστηριότητες Στρατηγικών Επίλυσης Συγκρούσεων
- Δραστηριότητες Εφαρμογής Δεξιοτήτων Επίλυσης Συγκρούσεων

Διαδικασία της Διαμεσολάβησης

Η διαδικασία της διαμεσολάβησης διενεργείται σε συγκεκριμένο χώρο που παρέχει το σχολείο στην ομάδα των διαμεσολαβητών και μπορεί να ξεκινήσει με τους ακόλουθους τρόπους:

Κουτί της σχολικής διαμεσολάβησης

Τοποθετείται κοντά στο γραφείο των δασκάλων και εκεί βάζουν οι μαθητές τα αιτήματά τους. Αφού οι διαμεσολαβητές διαβάσουν τα αιτήματα , κάνουν μια πρώτη επαφή με κάθε μέρος ξεχωριστά, προκειμένου να πάρουν τις πρώτες πληροφορίες αλλά και να ενημερώσουν για τους κανόνες της διαδικασίας. Αν συμφωνήσουν, ορίζεται η μέρα και η ώρα της συνάντησης.

Τα στάδια της διαμεσολάβησης είναι τα εξής:

1ο Στάδιο → Έναρξη της συνεδρίας / Αρχές και κανόνες

2ο Στάδιο → Αφήγηση των γεγονότων και συγκέντρωση των πληροφοριών

3ο Στάδιο → Ορισμός του προβλήματος / Εστίαση στις επιδιώξεις και στις ανάγκες

4ο Στάδιο → Εξεύρεση λύσεων / Αξιολόγηση εναλλακτικών προτάσεων

5ο Στάδιο → Επιλογή τελικής λύσης

6ο Στάδιο → Σύνταξη γραπτής συμφωνίας

Συμπέρασμα

Η ζωή στο σχολείο επηρεάζεται αρνητικά από την ύπαρξη περιστατικών βίας και έχει αρνητικό αντίκτυπο στη σχολική επίδοση λόγω του άγχους και της ανασφάλειας που δημιουργεί (Glover et al., 2000). Μέσα από τη διαμεσολάβηση ένας άνθρωπος γνωρίζει τον εαυτό του, μαθαίνει να κατανοεί των συνομιλητή του, μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του, μαθαίνει τρόπους με τους οποίους μπορεί να λύνει εποικοδομητικά τις συγκρούσεις του και να νιώθει πως βελτιώνει τις σχέσεις του με τους άλλους. Καθώς επίσης μπορεί να φτάσει στο σημείο, αν το επιθυμεί, να βοηθήσει και τους γύρω του είτε να μάθουν τα ίδια, είτε να τους οδηγήσει στη λύση ενός προβλήματός/σύγκρουσης τους, με τη συγκατάθεσή τους. Βάζοντας λοιπόν, γερά θεμέλια από τις σχολικές τάξεις και εκπαιδεύοντας μαθητές με δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων θα βοηθήσουν στην μείωση και πρόληψη ραγδαίων επιθετικών και εγκληματικών κρουσμάτων. Η συνείδηση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να σταματά στην προσφορά μόνο γνωστικών γνώσεων αλλά να επεκτείνεται και σε θέματα ηθικής αντίληψης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Fredrickson, J., & Maruyama, G. (2006). *Peer Mediation Programs: Benefits and Key Elements*. University of Minnesota

Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research*, *42*, 141-156.

Jones, T.S. (2004), Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22: 233-267. https://doi.org/10.1002/crq.100

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η Σχολική Διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Τριαντάρη, Σ. (2018). Από τη σύγκρουση στη διαμεσολάβηση, *Η διαμεσολάβηση ως στρατηγική και πολιτική επικοινωνίας.* Θεσσαλονίκη: Κ.& Μ. Σταμούλη

Ζιώγα, Ν. (2025). Σχολική Διαμεσολάβηση - Καλές Πρακτικές. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Νέες δυνατότητες στην προσέγγιση και τη διδασκαλία του αλφαβήτου και της ελληνικής γλώσσας

Ζούκης Νίκος
Εκπαιδευτικός- Διευθυντής, 3ο Δημοτικό Σχολείο Παπάγου, nikzoukis@yahoo.gr

Περίληψη
Η Παγκόσμια Ημέρα της Ελληνικής Γλώσσας, που τιμάται κάθε χρόνο στις 9 Φεβρουαρίου, αποτελεί μια εξαιρετική αφορμή για αναστοχασμό και επαναπροσδιορισμό της διδακτικής μας προσέγγισης στην ελληνική γλώσσα, ειδικά στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια γλώσσα με βαθιά ιστορική και πολιτισμική διάσταση, η οποία δεν αποτελεί απλώς εργαλείο επικοινωνίας αλλά και φορέα σκέψης, κοσμοαντίληψης και φιλοσοφίας. Η σύγχρονη γλωσσολογία, εστιάζοντας κυρίως στη μελέτη της λέξης και της σύνταξης, φαίνεται να παραβλέπει την εν δυνάμει σημασιολογική αξία των μεμονωμένων γραμμάτων. Η λέξη αντιμετωπίζεται ως μονάδα νόησης, ενώ το γράμμα θεωρείται απλώς στοιχείο της γραφής, αποσυνδεδεμένο από νοηματική υπόσταση. Αυτή η θεώρηση, αν και χρήσιμη, αφήνει αναξιοποίητη μια ολόκληρη παράδοση που βρίσκουμε στους αρχαίους Έλληνες: την τέχνη γραμματική. Η «τέχνη γραμματική», όπως αναπτύχθηκε από λόγιους της αρχαιότητας, αντιμετωπίζει κάθε γράμμα ως σύμβολο με εγγενή σημασία. Μέσα από αυτήν την οπτική, προτείνεται μια νέα, δημιουργική προσέγγιση στη διδασκαλία του αλφαβήτου, όπου το κάθε γράμμα λειτουργεί όχι μόνο ως ήχος αλλά και ως φορέας σημασίας και νοήματος. Πρόκειται για ένα σύστημα που μπορεί να ανανεώσει τη σχέση των παιδιών με τη γλώσσα, ενισχύοντας τη φαντασία και τη βαθύτερη κατανόηση με σημαντικές επιπτώσεις στην φωνολογική επίγνωση και την ορθογραφία.

Λέξεις-κλειδιά: αλφάβητο, γλώσσα, «τέχνη γραμματική», φωνολογική επίγνωση, ορθογραφία

Εισαγωγή – Η αναγκαιότητα μιας νέας προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας

Η ελληνική γλώσσα αποτελεί όχι μόνο μέσο επικοινωνίας, αλλά και βασικό εργαλείο της σκέψης, της παιδείας και της συνειδητοποίησης του κόσμου. Κάθε μορφή μάθησης περνά αναγκαστικά από τη γλώσσα, η οποία ταυτόχρονα διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε την πραγματικότητα. Η ενασχόληση με τη γλώσσα δεν αποτελεί απλώς τεχνική μάθηση λεξιλογίου και συντακτικών κανόνων, αλλά καλλιέργεια της στοχαστικής και της νοητικής μας ικανότητας .

Η σύγχρονη συγκυρία ενισχύει την αναγκαιότητα αυτής της θεώρησης. Το 2025 η UNESCO καθιέρωσε την 9η Φεβρουαρίου ως **Παγκόσμια Ημέρα Ελληνικής Γλώσσας**, αναγνωρίζοντας τη συμβολή της ελληνικής ως κοιτίδας πολιτισμού και σκέψης. Αυτή η αναγνώριση δημιουργεί μια ισχυρή συμβολική και πραγματική ευκαιρία επανατοποθέτησης της ελληνικής γλώσσας στο κέντρο της παιδαγωγική και εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το ελληνικό αλφάβητο έτυχε «βαθιάς» επεξεργασίας καθώς καλλιεργήθηκε επί 4 αιώνες από κατεξοχήν «ειδικούς» στο λόγο, φιλοσόφους και ποιητές, πριν δοθεί σε κοινή χρήση. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς το κάθε γράμμα υποκρύπτει

σημασίες που απηχούν όλη την αρχαία ελληνική και κυρίως ιωνική σκέψη. Ένα παράδειγμα είναι το ρ. Όταν προφέρουμε το ρ η γλώσσα μας κινείται, το ρ λοιπόν είναι συνδεδεμένο με την ροή - κίνηση. Κάθε λέξη που έχει μέσα το ρ και ανάλογα με τη θέση που βρίσκεται στη λέξη έχει τη σημασία της κίνησης π.χ. ροή, τρέχω, ρόδα κ.λπ. Αντίστοιχα όταν έχουμε λέξεις με δυο ρρ αυτό σημαίνει ότι η κίνηση ενισχύεται είναι ενισχυμένη έτσι η συρροή σημαίνει αύξηση ροής και όχι μόνο συν+ροή = συρροή όπου το ν μετατρέπεται σε ρ όπως μας λέει ο τύπος της γραμματικής που μάθαμε και μαθαίνουμε σήμερα στα παιδιά. Μια τέτοια προσέγγιση δεν απορρίπτει τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, αντιθέτως, τις εμπλουτίζει με μια ολιστική διάσταση που μπορεί να καλλιεργήσει τον στοχασμό, τη δημιουργικότητα και την πολιτισμική συνείδηση από τις πρώτες κιόλας τάξεις του σχολείου.

Σκοπός του άρθρου είναι να προτείνει μια νέα, ολιστική προσέγγιση για τη διδασκαλία του ελληνικού αλφαβήτου και της γλώσσας, βασισμένη στην εσωτερική σημασία των γραμμάτων και την αρχαία "Τέχνη Γραμματική".

Γιατί χρειαζόμαστε μια νέα προσέγγιση;

Η σύγχρονη γλωσσολογική θεώρηση έχει ως βασικό της αντικείμενο τη λέξη, είναι δηλαδή «δεμένη» με τη λέξη. Η λέξη θεωρείται η βασική σημασιολογική μονάδα, μέσα από την οποία νοηματοδοτείται η γλώσσα. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση είναι τουλάχιστον περιοριστική: αγνοεί τη δυναμική των γραμμάτων, τις εσωτερικές τους σημασίες και τη συμβολική τους λειτουργία.

Στο πλαίσιο αυτό, έχουν αναγνωριστεί μόνο 20 φωνήματα στην ελληνική και περιορισμένος αριθμός μορφημάτων (δυσ-, προς-, φερ-, το, -ς), τα οποία θεωρούνται ως βασικές μονάδες δομής και σημασίας. Αυτό οδηγεί σε μια "φτωχευμένη" γλώσσα, καθώς αγνοείται ο ρόλος των γραμμάτων ως φορέων πρωτογενών σημασιών και εννοιών.

Η γλώσσα λοιπόν αποψιλώνεται από τη φιλοσοφική και πολιτισμική της δύναμη. Τα γράμματα εκλαμβάνονται μόνο ως απλά σημεία αναπαράστασης φωνών και όχι ως δομικές μονάδες σκέψης. Οι αρχαίοι Έλληνες όμως αντίκριζαν τη γλώσσα με έναν άλλο τρόπο: ως ζωντανή αλληλουχία φωνών, σχημάτων και σημασιών που αντανακλά την κοσμική τάξη και λογική.

Η επανεξέταση της σημασίας των γραμμάτων δεν είναι μια ρομαντική αναβίωση αρχαιοελληνικών ιδεών, αλλά μια προωθημένη επιστημολογική θέση που επιτυγχάνει βαθύτερη κατανόηση της γλώσσας ως όλου.

Η ιδιαιτερότητα του αλφαβήτου και της ελληνικής γλώσσας

Το ελληνικό αλφάβητο διαμορφώθηκε τον 8ο αι. π.Χ. στη Ιωνία και διαδόθηκε στον ελληνικό χώρο για να καθιερωθεί επίσημα στην Αθήνα το 403 π.Χ. . Η ιδιαίτερη σημείωση που πρέπει να γίνει στο σημείο αυτό, είναι ότι για 400 χρόνια το αλφάβητο χρησιμοποιήθηκε μόνο από ποιητές, φιλοσόφους και για νομικά κείμενα. Αυτό σημαίνει ότι η δομή του δεν είναι τυχαία, αλλά προέκυψε από βαθιά νοητική και φιλοσοφική επεξεργασία.

Το ελληνικό αλφάβητο έχει ένα μοναδικό χαρακτηριστικό: την πολλαπλότητα σχηματικής αποτύπωσης των ίδιων φωνήεντων. Για παράδειγμα:

- πέντε "ι" (ι, η, υ, ει, οι),
- δύο "ε" (ε, αι),
- δύο "ο" (ο, ω).

Το "ωμέγα" (ω) είναι ένα ακόμη μοναδικό στοιχείο της ελληνικής: σε καμία άλλη γλώσσα δεν βρίσκει χρήση. Ο επιστημονικός και ιστορικός λόγος έχει προτείνει διάφορες εξηγήσεις, αλλά αυτές δεν επαρκούν για να εξηγήσουν το "γιατί" της ύπαρξης τους. Η ερμηνεία που βασίζεται στις εσωτερικές σημασίες των γραμμάτων, δηλαδή στη συσχέτισή τους με τη φύση και τη ρέουσα πραγματικότητα, έχει τη δυνατότητα να ρίξει φως σε αυτά τα ερωτήματα.

Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα του *ρ*: το ρ, όταν προφέρεται, προκαλεί κίνηση της γλώσσας. Το σώμα μιλά. Έτσι το *ρ* δηλώνει κίνηση: ροή, τρέχω, ρόδα, ρυάκι. Στις λέξεις με *ρρ*, η κίνηση εντείνεται: συρροή, έκρηξη. Αυτή η αναγνώριση οδηγεί σε μία βαθύτερη και διαχρονική σημασιολογία της γλώσσας, έξω από τα συμφραζόμενα.

Η Τέχνη Γραμματική των αρχαίων Ελλήνων και οι δυνατότητες αξιοποίησής της σήμερα

Στην αρχαιότητα η γραμματική δεν ήταν μία σειρά κανόνων όπως την αντιλαμβανόμαστε σήμερα, αλλά **τέχνη**. Η Τέχνη Γραμματική ήταν η τέχνη συνύφανσης φωνήεντων και συμφώνων για την απόδοση εννοιών σε πλήρη εναρμόνιση με τη ρέουσα φυσική πραγματικότητα. Δεν επρόκειτο για μηχανική εφαρμογή κανονικότητας και αποδοχής εξαιρέσεων που δεν ταιριάζουν με τον κανόνα, αλλά για μια ζωντανή μεθοδολογία νοηματοδότησης.

Παραδείγματα:

Τραγωδία:

- (τ): σταματώ
- (ρ): την κίνηση της ημέρας μου
- (α): για να παρακολουθήσω κάτι σημαντικό - μεγάλο
- (γ): και να ολισθήσω – γλιστρήσω
- (ω): στους δύο δρόμους της ιστορικότητας
- (δ): να δεσμευθώ με τις αρχές
- (ι): που τώρα άρχουν
- (α): για να συμβάλλω με όλες μου τις δυνάμεις ώστε η πόλις μου να ποιήσει - δημιουργήσει μεγάλα (α) έργα....

Η προσέγγιση αυτή:

- **Αναδεικνύει** τη διαχρονική σημασία των γραμμάτων (π.χ. το ρ ως κίνηση)
- **Επανενώνει** τη νέα με την αρχαία ελληνική σκέψη
- **Αποκαθιστά** τη γλώσσα ως φαινόμενο κοσμολογικό, όχι απλώς λειτουργικό
- **Εφαρμόζεται** στην ανάλυση όλων των αλφαβήτων, ενισχύοντας την διαπολιτισμική κατανόηση.

Παιδαγωγικές & εκπαιδευτικές διαστάσεις της νέας προσέγγισης

Η προσέγγιση αυτή δεν είναι ανταγωνιστική προς τις σύγχρονες μεθόδους. Τις **συμπληρώνει** με φιλοσοφική και δημιουργική διάσταση. Η γλώσσα γίνεται εργαλείο όχι μόνο γραμματικής εξάσκησης, αλλά σχέσης με την πραγματικότητα.

Μαθητές που διδάσκονται με αυτόν τον τρόπο αναφέρουν:

«Αυτό που μαθαίνουμε για την ορθογραφία είναι πολύ χρήσιμο. Η ορθογραφία μου βγαίνει αυθόρμητα. Δυσκολευόμουν με τους κανόνες, αλλά αυτός ο τρόπος είναι πιο απλός και κατανοητός». — Οδυσσέας, Στ' Τάξη

Ενισχύεται η:

- Ορθογραφική αυτονομία
- Κατανόηση εννοιών
- Φιλοσοφική και πολιτισμική συνδεσιμότητα
- Δημιουργικότητα και εν συναίσθηση

Σχέσεις φωνολογικής ενημερότητας και ορθογραφίας – Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Η φωνολογική ενημερότητα, δηλαδή η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται και να χειρίζεται τους ήχους της γλώσσας, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αναπτυξιακή κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής καθώς και για την ορθή γραφή των λέξεων - ορθογραφία. Μέσα από μια προσεγγιστική διδασκαλία που εστιάζει στα νοήματα και τις ιδιότητες των γραμμάτων, ενισχύεται η συνειδητοποίηση της ηχητικής διάστασης των γραμμάτων και η λεκτική τους αποκωδικοποίηση.

Η προσέγγιση αυτή ενδυναμώνει τη φωνολογική επεξεργασία, καθώς οι μαθητές δεν μαθαίνουν απλώς πως προφέρονται τα γράμματα, αλλά και τι σημαίνουν, συνδέοντας τη μορφή με τη λειτουργία. Το γεγονός αυτό δημιουργεί πιο ισχυρές μνημονικές διαδρομές, ιδιαίτερα σε μαθητές με δυσλεξία – μια μαθησιακή δυσκολία που συνδέεται άμεσα με τις γλωσσικές διαδικασίες επεξεργασίας.

Επιπτώσεις στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας

Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, την ορθογραφία και την επεξεργασία της γραπτής γλώσσας. Οι παραδοσιακές γραμματικές προσεγγίσεις δεν καλύπτουν επαρκώς τις ανάγκες αυτών των μαθητών.

Μέσα από την εναλλακτική προσέγγιση που εδώ προτείνεται, διευκολύνεται η αναπαράσταση των λέξεων ως ζωντανές δομές νοήματος και όχι απλώς ως ακολουθίες συμβόλων. Οι δυσλεκτικοί μαθητές, ιδιαίτερα όσοι διαθέτουν ανεπτυγμένη οπτικοχωρική και αφηγηματική ικανότητα, ενισχύονται μέσα από τη συσχέτιση ήχου – μορφής – σημασίας.

Η διδασκαλία των γραμμάτων με αναφορές στη σημασία, τη φωνητική τους ταυτότητα και τη σχετική τους δυναμική δημιουργεί κάτι περισσότερο από "κανόνες": δημιουργεί βιωματική μάθηση, ακόμη και για μαθητές με μαθησιακές ιδιαιτερότητες.

Συμπεράσματα και προοπτικές

Η ενασχόληση με τη γλώσσα δεν είναι μηχανιστική διαδικασία, αλλά τρόπος να κατανοήσουμε τον κόσμο. Η ελληνική γλώσσα, με τη μοναδική της δομή, προσφέρει τη δυνατότητα προσέγγισης του λόγου όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και ως φορέα πολιτισμού, φιλοσοφίας και υπαρξιακής σκέψης.

Η εισαγωγή της "Τέχνης Γραμματικής" στη διδασκαλία μπορεί να εμπλουτίσει ουσιαστικά την παιδεία. Η σημασία των γραμμάτων αντέχει στο χρόνο, γεφυρώνει την αρχαία και σύγχρονη σκέψη και μπορεί να δημιουργήσει ένα παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον στοχαστικό, δημιουργικό και πολιτισμικά ευαίσθητο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Coulmas, F. (2003). *Writing Systems: An Introduction to Their Linguistic Analysis*. Cambridge University Press.

Snowling, M. J. (2001). Dyslexia, second edition. Blackwell Publishers.

Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. Learning Disabilities Research & Practice.

Ανδριώτης, Ν. Π. (1983). *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Αντισθένης (μτφρ. αποσπασμάτων). *Αποφθέγματα και ρήσεις*.

Ζούκης Ν. (2024): *Παγκόσμιες Ημέρες και Ελληνική Γλώσσα*, στο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό δίκτυο alfavita.gr: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/452273_pagkosmies-imeres-kai-elliniki-glossa

Ζούκης Ν. (2025): *Η γλώσσα μόνο ως εργαλείο ή και ως φιλοσοφία: Μια ιδιότυπη «τύφλωση» της σύγχρονης γλωσσολογίας*, στο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό δίκτυο alfavita.gr: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/474340_i-glossa-mono-os-ergaleio-i-kai-os-filosofia-mia-idiotypi-tyflosi-tis-syghronis

Ζούκης Ν. (2025): *Ο Χρόνος του γίγνεσθαι και η Ιστορικότητα του ΕΙΝΑΙ*, υπό έκδοση.

Ζούκης Ν. (2025): Παγκόσμια Ημέρα Ελληνικής Γλώσσας: Μνήμη, Πολιτισμός και Ευθύνη, στο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό δίκτυο alfavita.gr: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/475489_pagkosmia-imera-ellinikis-glossas-mnimi-politismos-kai-eythyni

Κανάκης, Γ. (2015). *Γλώσσα και κοινωνία*. Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας.

Παπανούτσος, Ε.Π. (1976). *Πρακτική φιλοσοφία*. Δωδώνη.

Φραγκουδάκη, Α. (1994). *Γλώσσα και ιδεολογία στην εκπαίδευση*. Οδυσσέας.

Χριστίδης, Α. Φ. (2001). *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ζούκης, Ν. (2025). Νέες δυνατότητες στην προσέγγιση και τη διδασκαλία του αλφαβήτου και της ελληνικής γλώσσας. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Παραμύθια που Χτίζουν Γέφυρες: Συμπερίληψη και Πολιτισμική Συνύπαρξη

Θεοδώρου Ιωάννα
Εκπαιδευτικός Med ΠΕ 71, Δημοτικό Σχολείο Βροντούς, jotheod1995@gmail.com
Ψαρουδάκη Σοφία
Κοινωνική Λειτουργός Med ΠΕ 30, 1ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Καλλιθέας, sofiapsarudaki@hotmail.com

Περίληψη
Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια εκπαιδευτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε σε τάξη Β' Δημοτικού και είχε ως στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης μέσω της συλλογικής δημιουργίας παραμυθιού. Η δράση υλοποιήθηκε σε περιβάλλον έντονης ετερογένειας, το οποίο περιλάμβανε μαθητές με ΔΕΠΥ, ΔΑΦ καθώς και αλλόγλωσσο μαθητή. Η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίχθηκε σε βιωματικές πρακτικές, συνεργατική γραφή και εικονογράφηση, ενώ το τελικό προϊόν μεταφράστηκε και στη μητρική γλώσσα του αλλόγλωσσου μαθητή, ενισχύοντας το αίσθημα ένταξης και αναγνώρισης. Η παιδαγωγική προσέγγιση βασίστηκε σε αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ενσυναισθητικής αγωγής και αξιολογήθηκε θετικά τόσο από τους μαθητές όσο και από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Η δράση βραβεύτηκε σε Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό ως καλή πρακτική ενσυναίσθησης και συμπερίληψης.

Λέξεις-κλειδιά: Συμπερίληψη, Διαπολιτισμικότητα, Πανελλήνιος Μαθητικός Διαγωνισμός, Σχολικός Εκφοβισμός, Πρόγραμμα Παρέμβασης

Εισαγωγή

Η ενσυναίσθηση και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν δύο θεμελιώδεις πυλώνες της σύγχρονης παιδαγωγικής προσέγγισης, ιδίως σε σχολικά περιβάλλοντα με αυξανόμενη πολιτισμική ποικιλομορφία. Η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα να κατανοούμε και να μοιραζόμαστε τα συναισθήματα των άλλων, ενισχύει τη συνεργασία και την κοινωνική συνοχή (Eisenberg et al., 2006). Η διαπολιτισμικότητα, από την άλλη, αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα ως πηγή πλούτου και δημιουργικότητας (Banks, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο η αφήγηση και η δημιουργία παραμυθιού μπορούν να λειτουργήσουν ως εναλλακτικά μέσα για την προώθηση αυτών των αξιών, μέσα από μία εμπειρική εφαρμογή σε σχολική τάξη.

Αναλυτική Μεθοδολογία

Η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε τάξη Β' Δημοτικού που αποτελούνταν από 23 μαθητές, σε ένα περιβάλλον με αυξημένο βαθμό ετερογένειας. Στην ομάδα υπήρχαν τρεις μαθητές με χαρακτηριστικά ΔΕΠΥ, ένας μαθητής ενταγμένος στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ), καθώς και

ένας αλλόγλωσσος μαθητής με περιορισμένη γλωσσική επάρκεια στην ελληνική. Αντί να αντιμετωπιστεί η σύνθεση αυτή ως εμπόδιο, θεωρήθηκε πλούτος για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών. Η δράση διήρκεσε συνολικά τρεις εβδομάδες και οργανώθηκε σε πέντε φάσεις, ώστε να καλύπτει γνωστικούς, συναισθηματικούς και κοινωνικούς στόχους. Η πρώτη φάση περιλάμβανε εισαγωγικές δραστηριότητες για την κατανόηση της ενσυναίσθησης και της διαφορετικότητας. Ακολούθησε η δημιουργική φάση συγγραφής του παραμυθιού, κατά την οποία τα παιδιά εργάστηκαν σε ομάδες για την ανάπτυξη της πλοκής και των χαρακτήρων. Η εικονογράφηση αποτέλεσε το επόμενο στάδιο, στο οποίο οι μαθητές απέδωσαν εικαστικά τα σημεία-κλειδιά της ιστορίας. Στη συνέχεια, το παραμύθι μεταφράστηκε με τη βοήθεια εκπαιδευτικού στη γλώσσα του αλλόγλωσσου μαθητή, ενισχύοντας τη διαπολιτισμική του διάσταση. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με την ψηφιακή παρουσίαση και διάχυση του τελικού προϊόντος στο σχολείο, γεγονός που ενίσχυσε την αίσθηση επίτευξης και υπερηφάνειας.

Πρακτικές και Διδακτικές Εφαρμογές

Η παρέμβαση στηρίχθηκε σε αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενσωματώνοντας ποικιλία μεθόδων και τεχνικών. Αξιοποιήθηκαν η αφήγηση, η δραματοποίηση, η εικονογράφηση και η βιωματική μάθηση, επιτρέποντας την έκφραση και συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαρτήτως γλωσσικών ή μαθησιακών δυσκολιών. Καθοριστικός ήταν ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συντονιστή, υποκινητή και διευκολυντή της διαδικασίας. Οι μαθητές ανέλαβαν ενεργούς ρόλους, ενώ η εργασία σε ομάδες ενίσχυσε τη συνεργατικότητα και τον σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις. Κατά τη φάση της μετάφρασης του παραμυθιού, εντάχθηκαν στοιχεία πολιτισμικής εκπαίδευσης, με συγκρίσεις γλωσσικών εκφράσεων και συζήτηση για πολιτισμικά συμφραζόμενα. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων στην τελική παρουσίαση ενίσχυσε τον πολυγραμματισμό και προσέδωσε αίσθηση επισημότητας και επιβράβευσης στο τελικό προϊόν. Αξίζει να σημειωθεί πως το παραμύθι ολοκληρώθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, γεγονός που διαμόρφωσε καθοριστικά τη φύση της συνεργασίας και της δημιουργικής διαδικασίας. Η τηλεκπαίδευση αποτέλεσε το βασικό πλαίσιο υλοποίησης, δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να συνεργαστούν με νέους τρόπους, τόσο μεταξύ τους όσο και με τους γονείς τους, οι οποίοι συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία της δημιουργίας. Η εμπλοκή των γονέων ενίσχυσε την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ενώ τα παιδιά ανέπτυξαν δεξιότητες αυτορρύθμισης, υπευθυνότητας και οργάνωσης του χρόνου τους. Παρά τους περιορισμούς της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, η συγκεκριμένη εμπειρία ανέδειξε τις δυνατότητες της τεχνολογίας να ενισχύσει τη συνεργατική μάθηση, την ψηφιακή αφήγηση και τη δημιουργικότητα των μαθητών (Kearney et al., 2020).

Παιδαγωγικά Οφέλη

Η εκπαιδευτική παρέμβαση παρήγαγε πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι μαθητές ενίσχυσαν τη γλωσσική έκφραση μέσα από τη δημιουργική γραφή, ανέπτυξαν τη φαντασία τους και κατανόησαν έννοιες σχετικές με τα συναισθήματα και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Μέσα από τη συλλογική παραγωγή περιεχομένου, καλλιεργήθηκαν η συνεργασία, η ενεργητική ακρόαση και η ικανότητα διαλόγου. Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν το γεγονός ότι μαθητές που συνήθως απομονώνονταν ή

αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ένταξη (όπως ο αλλόγλωσσος και ο μαθητής με ΔΑΦ) συμμετείχαν ενεργά και ένιωσαν αποδοχή. Η ενσυναίσθηση δεν καλλιεργήθηκε μόνο ως έννοια, αλλά βίωμα: τα παιδιά ταυτίστηκαν με ήρωες που ένιωθαν αποκλεισμό και ανέπτυξαν στάσεις κατανόησης και συμπαράστασης. Η εκπαιδευτική παρέμβαση εντάχθηκε οργανικά σε ένα διαθεματικό πλαίσιο, όπως προτείνεται από το ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ, 2003), που στοχεύει στη σύνδεση γνώσεων και δεξιοτήτων από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Το παραμύθι αποτέλεσε το όχημα για την ενοποίηση επιμέρους μαθησιακών τομέων: η συγγραφή του συνδέθηκε με τη Γλώσσα και την ανάπτυξη γραμματισμού, η εικονογράφηση με τα Εικαστικά και την αισθητική αγωγή, η ψηφιακή παρουσίαση με την Πληροφορική και τον πολυγραμματισμό, ενώ η θεματολογία του ενίσχυσε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (CASEL, 2019).

Η διαθεματική προσέγγιση ενισχύει τη βιωματική μάθηση και τη νοηματοδότηση της γνώσης, καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σύνδεση ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και την πραγματική ζωή (Drake & Burns, 2004). Παράλληλα, προάγει την ενεργή συμμετοχή και τη διαφοροποίηση, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιούν πολλαπλούς τρόπους έκφρασης και μάθησης, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τα δυνατά τους σημεία (Tomlinson, 2014). Στην παρούσα παρέμβαση, η διαθεματικότητα λειτούργησε ως καταλύτης για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της πολιτισμικής συνείδησης και της συνεργατικότητας, προσδίδοντας στο παραμύθι παιδαγωγικό και κοινωνικό βάθος.

Αποτίμηση και Συμπεράσματα

Η αποτίμηση της παρέμβασης βασίστηκε στην παρατήρηση των συμπεριφορών των μαθητών, στην ανατροφοδότηση από τους ίδιους, καθώς και στις αντιδράσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Η αύξηση της συμμετοχής, η μείωση εντάσεων, η έκφραση συναισθημάτων και η αποδοχή της διαφορετικότητας ήταν ενδείξεις επιτυχίας. Παρά τις αρχικές προκλήσεις ως προς τη γλωσσική ένταξη του αλλόγλωσσου μαθητή και την προσοχή των παιδιών με ΔΕΠΥ, η δομή της παρέμβασης προσέφερε ευκαιρίες ενσωμάτωσης. Η βράβευση της δράσης σε πανελλήνιο επίπεδο επιβεβαιώνει την αξία της, αλλά κυρίως η αναγνώριση από τα ίδια τα παιδιά δείχνει ότι το σχολείο μπορεί να γίνει χώρος αυθεντικής συνύπαρξης. Το παραμύθι δεν αποτέλεσε μόνο παιδαγωγικό εργαλείο, αλλά αφορμή για μετασχηματισμό, ενδυνάμωση και συλλογικότητα. Η ποιοτική αποτίμηση της δράσης κατέδειξε σημαντικά οφέλη όχι μόνο σε ατομικό, αλλά και σε συλλογικό επίπεδο. Τα παιδιά ανέπτυξαν σταδιακά φιλικούς δεσμούς εντός και εκτός του σχολείου, που βασίζονταν στον αμοιβαίο σεβασμό, την αποδοχή και την κατανόηση. Η συλλογική συγγραφή και εικονογράφηση του παραμυθιού δημιούργησε ένα κοινό πεδίο ταύτισης και συνεργασίας, μέσα από το οποίο οι μαθητές αναγνώρισαν τις μοναδικές ικανότητες των συμμαθητών τους και έμαθαν να τις εκτιμούν. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις επεκτάθηκαν πέρα από το σχολικό πλαίσιο, καθώς οι ομάδες συνέχισαν να επικοινωνούν και να μοιράζονται ιδέες, εμπειρίες και συναισθήματα. Η δημιουργία φιλικών δεσμών μεταξύ παιδιών με διαφορετικές πολιτισμικές, γλωσσικές ή μαθησιακές ιδιαιτερότητες αποτέλεσε ένδειξη επιτυχίας του προγράμματος και επιβεβαίωσε τη δύναμη της τέχνης και της αφήγησης ως μέσων συμπερίληψης (Bruner, 1990).

Επιπλέον, η χρήση ψηφιακών μέσων για τη συγγραφή, εικονογράφηση και παρουσίαση του παραμυθιού ενίσχυσε την ψηφιακή επάρκεια των μαθητών, αλλά και τη

συνεργατικότητα σε διαδικτυακό περιβάλλον. Οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες επικοινωνίας, αυτορρύθμισης και επίλυσης συγκρούσεων, καθώς εργάζονταν σε μικρές ομάδες μέσω πλατφορμών τηλεκπαίδευσης. Οι γονείς, από την πλευρά τους, ανέφεραν θετικά αποτελέσματα στη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, καθώς η δημιουργική δραστηριότητα προσέφερε ένα πλαίσιο ασφάλειας, έκφρασης και αισιοδοξίας σε μια δύσκολη περίοδο κοινωνικής απομόνωσης.

Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας, όπως τονίζουν οι Epstein & Sanders (2006), αποτελεί θεμέλιο για την επιτυχία κάθε εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η πανδημία, αν και έφερε προκλήσεις, οδήγησε σε μια νέα μορφή συμμετοχής των γονέων, η οποία ενίσχυσε τους δεσμούς εμπιστοσύνης και τη συνέργεια ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η εμπειρία της συλλογικής δημιουργίας παραμυθιού ανέδειξε τη δύναμη της λογοτεχνικής αφήγησης ως εργαλείου κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Το παραμύθι λειτούργησε ως γέφυρα ανάμεσα στους μαθητές, συνδέοντας διαφορετικές ταυτότητες, εμπειρίες και συναισθήματα. Η επιτυχία του προγράμματος έγκειται όχι μόνο στο βραβείο που έλαβε, αλλά κυρίως στη βιωματική αλλαγή των παιδιών: στην αύξηση της αυτοεκτίμησης, στην καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα και στην ενδυνάμωση της αίσθησης του «ανήκειν».

Η διαθεματική και ενσυναισθητική διάσταση του έργου μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για ανάλογες δράσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ειδικά σε τάξεις με ετερογενείς πληθυσμούς. Η δημιουργία ενός κοινού αφηγήματος, βασισμένου στην αποδοχή και τη συνεργασία, αποδεικνύει ότι η παιδαγωγική πράξη μπορεί να μεταμορφωθεί σε πράξη ενότητας και ελπίδας, ακόμη και στις πιο δύσκολες συνθήκες

Βιβλιογραφικές αναφορές

Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), Multicultural education: Issues and perspectives (7th ed., pp. 3–30). Wiley.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), Handbook of moral development (pp. 517–549). Lawrence Erlbaum Associates.

Nikolajeva, M. (2014). Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature. John Benjamins Publishing Company.

UNESCO (2006). Guidelines on Intercultural Education. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Beane, J. A. (1997). Curriculum integration: Designing the core of democratic education. Teachers College Press.

Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Harvard University Press.

CASEL (2019). What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org/what-is-sel/

Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). Meeting standards through integrated curriculum. ASCD. Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. Peabody Journal of Education, 81(2), 81–120.

Kearney, M., Schuck, S., Burden, K., & Aubusson, P. (2020). Online collaborative learning in times of crisis: Using digital storytelling to build community and engagement. Educational Media

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). ASCD

ΥΠΕΠΘ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.International, 57(3), 163–177

Θεοδώρου, Ι., & Ψαρουδάκη, Σ. (2025). Παραμύθια που Χτίζουν Γέφυρες: Συμπερίληψη και Πολιτισμική Συνύπαρξη. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Ιατρού Ε., Κολοβού, Μ., Κονσολάκη, Ε., Κότιου, Χ., Σακαλή, Α. (2025). Ενδυναμώνοντας τη Δημιουργική Έκφραση των Μαθητών/-τριών μέσω της Ψηφιακής Δημιουργικής Γραφής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ενδυναμώνοντας τη Δημιουργική Έκφραση των Μαθητών/-τριών μέσω της Ψηφιακής Δημιουργικής Γραφής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ιατρού Ευαγγελία
ΠΕ70, 2ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής, lilianiatrou@gmail.com
Κολοβού Μαρία
ΠΕ86, 2ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής, kolovoma@hotmail.com
Κονσολάκη Ευσταθία
ΠΕ70ΕΑΕ, 2ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής, efikonsolaki@yahoo.gr
Κότιου Χριστίνα
ΠΕ70, 2ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής, x-ristinak@hotmail.com
Σακαλή Αλεξάνδρα
ΠΕ70ΕΑΕ, 2ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής, saka_ale@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα παιδαγωγική δράση που παρουσιάστηκε στο πλαίσιο του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου «Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΩΘΩΝΤΑΣ ΜΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ» αποσκοπεί να διερευνήσει τη δυναμική της συνδυαστικής εφαρμογής της δημιουργικής γραφής και της δημιουργίας ψηφιακών βιβλίων με τη χρήση νέων τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές της Β' Δημοτικού μπόρεσαν αφενός να καλλιεργήσουν τη φαντασία και τις γλωσσικές δεξιότητές τους μέσω της δημιουργικής γραφής στην τάξη, αφετέρου να αποκτήσουν ψηφιακές δεξιότητες μέσω της αξιοποίησης του ψηφιακού εργαλείου StoryJumper στο εργαστήριο πληροφορικής λειτουργώντας σε ομάδες, ώστε οι ιστορίες τους να μετασχηματιστούν σε ψηφιακά παραμύθια. Αποτέλεσμα ήταν η συγγραφή παραμυθιών καινοτομώντας σε σχέση με τις παραδοσιακές διαδικασίες διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης, κερδίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών και καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία πιο ελκυστική, διασκεδαστική, βιωματική και συμπεριληπτική. Επιπρόσθετα, ενίσχυσε την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών με γενικό συμπέρασμα ότι μπορεί να αποτελέσει μια παιδαγωγική πρακτική με πολλαπλά οφέλη.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργική γραφή, ψηφιακό βιβλίο, ψηφιακά εργαλεία, ΤΠΕ, ενεργός ρόλος

Εισαγωγή

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μια καινοτόμα εκπαιδευτική προσέγγιση και βασικό άξονα γλωσσικής ανάπτυξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς αποσκοπεί στην ενίσχυση της εκφραστικότητας μέσω του γραπτού λόγου με παιγνιώδη τρόπο, ενώ συμβάλλει στην έκφραση συναισθημάτων, φαντασίας και προσωπικών εμπειριών. Ταυτόχρονα, στο ψηφιακό περιβάλλον του 21ου αιώνα το συμβατικό βιβλίο γίνεται ηλεκτρονικό και στη συνέχεια

ψηφιακό, δίνοντας τη δυνατότητα εμπλουτισμού της εμπειρίας της γραφής και πολύπλευρης καλλιέργειας της δημιουργικότητας των παιδιών. Έτσι, καθώς η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση επιφέρει μια πιο σύγχρονη οπτική, η αξιοποίησή τους αναδεικνύεται σε σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο.

Στο παρόν άρθρο, λοιπόν, θα εξετάσουμε εάν στους μαθητές επιτεύχθηκαν οι παρακάτω στόχοι:

- καλλιέργησαν τη φαντασία και την αφηγηματική ικανότητά τους
- ενίσχυσαν τον γραπτό τους λόγο μέσα από δημιουργικές πρακτικές
- συνεργάστηκαν με τους άλλους και συμμετείχαν ενεργά
- αναπτύχθηκαν βασικές ψηφιακές δεξιότητες στο πλαίσιο της σύγχρονης διδακτικής πράξης

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Δημιουργική Γραφή

Η Δημιουργική Γραφή θεωρείται πολυτροπική διαδικασία, διότι το παιδί επινοεί, συνθέτει και εκφράζεται με ελευθερία, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τις γλωσσικές και αφηγηματικές του δεξιότητες (Πασσιά & Μανδηλαρά, 2001). Η διδακτική της δημιουργικής γραφής χρησιμοποιεί δεξιότητες όπως τη διδακτική της γλώσσας, τις μεταγλωσσικές και τις μεταγνωστικές δεξιότητες, αλλά ενδιαφέρεται πρωτίστως για το περιεχόμενο του παραγόμενου κειμένου (Γρόσδος & Γλώσσας, 2017). Τέλος, είναι μια κατεξοχήν δημιουργική διαδικασία, είναι η τέχνη να «γεννάς ιδέες» (Κωτόπουλος, Βακάλη, Νάνου & Σουλιώτη, 2014) και γι' αυτό δεν υπάρχει ένας αυστηρός ορισμός.

Ο σκοπός και τα οφέλη της Δημιουργικής Γραφής στους μαθητές είναι ποικίλα. Αρχικά, ενισχύει τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και τη διασκέδαση τους (Καλογεροπούλου, 2006). Δημιουργεί την αυτοπεποίθηση στον μαθητή ότι είναι ένας «δημιουργικός συγγραφέας» φτιάχνοντας τη δική του φανταστική ιστορία (Κωτόπουλος, 2012). Προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές. Ακόμα και οι μαθητές που νιώθουν περιθωριοποιημένοι μπορούν να μοιραστούν τις ιδέες τους και να ακουστούν. Τέλος, συμβάλλει στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη μέσω ταύτισης χαρακτήρων και έκφρασης των δικών τους συναισθημάτων. Όταν οι μαθητές γράφουν ιστορίες από την οπτική σκοπιά κάποιου άλλου, τότε κατανοούν βαθύτερα τις διαφορές και δείχνουν σεβασμού σε αυτές (Τσάτσου-Νικολούλη, Μαυρογένη, Κωτόπουλος, & Αλευριάδου, 2021).

Ψηφιακό βιβλίο

Οι νέες τεχνολογίες εξελίσσονται ταχύτατα και η χρήση τους στην εκπαίδευση ενισχύεται συνεχώς. Προσφέρουν ένα νέο περιβάλλον μάθησης, που δίνει επιπλέον ευκαιρίες εμπλοκής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με Bozkurt & Bozkaya (2015), η τεχνολογία έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στην αλλαγή δυναμικής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άρχισε σταδιακά να αλλάζει από την παραδοσιακή διαδικασία, όπου οι μαθητές εργάζονται ατομικά ή ομαδικά χωρίς τεχνολογικά μέσα. Στη συνέχεια κατευθύνεται στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των μαθητών τόσο μεταξύ τους, όσο και με τα μέσα τεχνολογίας, τα οποία εμπλέκονται ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία.

Ένα από τα μέσα που έχει ο εκπαιδευτικός για να εντάξει τις νέες τεχνολογίες στη μαθησιακή διαδικασία είναι τα ψηφιακά βιβλία. Το ψηφιακό βιβλίο δεν είναι απλά ένα

αντίγραφο βιβλίου στο αντίστοιχο ηλεκτρονικό βιβλίο, σε μορφή pdf, το οποίο οι μαθητές καλούνται να το διαβάσουν και να το μελετήσουν. Αντιθέτως, έχει πολυμεσικά και διαδραστικά στοιχεία που στοχεύουν στον εμπλουτισμό της διδακτικής εμπειρίας. Σύμφωνα με τους González-Resa & Haya, (2020) ένα ψηφιακό βιβλίο μπορεί να περιλαμβάνει κείμενο, το οποίο δημιουργούν οι μαθητές, εικόνες, οι οποίες είτε είναι έτοιμες, είτε οι μαθητές έχουν δημιουργήσει, διαδραστικές ασκήσεις για επιπλέον ενίσχυση της διαδραστικότητας, ηχητικά αρχεία, τα οποία είτε είναι μουσική που επιλέχθηκε είτε ηχογραφήσεις που οι μαθητές θα δημιουργήσουν, βίντεο το οποίο είτε το δημιουργούν οι μαθητές είτε είναι έτοιμο αλλά και υπερσυνδέσμους. Αυτά τα στοιχεία συντελούν στην ενεργοποίηση διαφορετικών αισθητηριακών και γνωστικών καναλιών, ενισχύοντας τη συμμετοχική και πολυτροπική μάθηση.

Μέσα από την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων και πιο συγκεκριμένα του ψηφιακού βιβλίου ενισχύεται η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών. Αυτό συμβαίνει καθώς σύμφωνα με τον Robin, (2017) δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να γράφουν, να ζωγραφίζουν, να αφηγούνται και να δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες. Παρατηρείται και ενίσχυση της φιλαναγνωσίας, καθώς η εμπειρία του διαβάσματος αποκτά διαδραστικό και ελκυστικό χαρακτήρα. Παράλληλα, οι μαθητές εξοικειώνονται με την τεχνολογία με τρόπο παιγνιώδη, γεγονός που ενισχύει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους. Οι μαθητές μαθαίνουν να λειτουργούν ομαδικά για την δημιουργία ενός κοινού έργου ενθαρρύνοντας την συνεργατική μάθηση. Εξίσου σημαντικό είναι και η εύκολη κοινοποίηση της τελικής εργασίας τόσο στο πλαίσιο του σχολείου, όπως σε άλλες τάξεις ή την ευρύτερη σχολική κοινότητα αλλά και στο κοινωνικό περίγυρο των μαθητών ενισχύοντας τη διασύνδεση της σχολικής κοινότητας με την κοινωνία, δίνοντας επιπλέον αξία στο έργο των παιδιών.

Το ψηφιακό βιβλίο αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, καθώς δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από το ψηφιακό βιβλίο αυξάνεται η προσβασιμότητα των μαθητών με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες, υποστηρίζει τη χρήση ξένων γλωσσών και προάγει την πολυτροπική μάθηση, ενσωματώνοντας εικόνα, ήχο και δραστηριότητες που καλύπτουν διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Όλα αυτά συνηγορούν στην εξατομίκευση της εμπειρίας μάθησης, σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Μέσα από την διαδικασία δημιουργίας αποδείχθηκαν όσα προαναφέρονται, καθώς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέδειξαν τις δημιουργικές τους ικανότητες στη συγγραφή, την εικονογράφηση και την οργάνωση ομάδας. Επιπλέον, μαθητές με χαμηλή συμμετοχή παρουσίασαν αυξημένη ενεργοποίηση και βελτιωμένη αυτοπεποίθηση, ενώ αγχώδεις μαθητές επωφελήθηκαν από τις προσαρμοστικές δυνατότητες των ψηφιακών βιβλίων, καταφέρνοντας να διαχειριστούν το άγχος τους αποτελεσματικότερα.

Μεθοδολογία

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε τμήμα της Β΄ τάξης Δημοτικού, με ομάδες εργασίας που αποτελούνταν από μαθητές και μαθήτριες των δυο τμημάτων. Η προσέγγιση ήταν παιδοκεντρική, βασισμένη σε τρεις βασικούς άξονες:

1. Διερεύνηση εμπειριών και συναισθημάτων μέσω της γραφής των παραμυθιών στο τετράδιο τους

2. Χρήση ψηφιακών εργαλείων όπως το StoryJumper
3. Συνεργατική συγγραφή και παρουσίαση ψηφιακών ιστοριών στην τάξη

Τα βήματα της δημιουργικής γραφής που ακολούθησαν οι μαθητές είναι:

- Αρχικά, εμπνεύστηκαν από τα γνωστά τους παραμύθια και με τη βοήθεια της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών σκέφτηκαν λέξεις-κλειδιά που βοήθησαν στην καταγραφή των ιστοριών τους
- Έπειτα, συζήτησαν τη δομή των παραγράφων και το περιεχόμενο που θα έχει η αρχή, η μέση και το τέλος μιας ιστορίας, όπως επίσης και έναν τίτλο
- Ακολούθησε η αναθεώρηση των κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού έγιναν διορθώσεις
- Τέλος, οι μαθητές παρουσίασαν στην τάξη τις ιστορίες τους

Αναλυτική Περιγραφή Φάσεων Υλοποίησης Δημιουργίας Ψηφιακών Παραμυθιών με τη χρήση της εφαρμογής StoryJumper

Η αρχική φάση περιλαμβάνει τη συλλογική συγγραφή παραμυθιών σε έντυπη μορφή. Οι μαθητές, δουλεύοντας σε ομάδες ή ατομικά, καλούνται να αναπτύξουν μια φανταστική αφήγηση, αξιοποιώντας τη δημιουργική τους σκέψη, την κατανόηση της αφηγηματικής δομής (αρχή–μέση–τέλος), και βασικές αρχές της λογοτεχνίας όπως αφήγηση, τόνος, χαρακτήρας, πλοκή θέματος κ.α.

Στη συνέχεια, η ιστορία μεταφέρεται από το χαρτί στον υπολογιστή. Έτσι, οι μαθητές πληκτρολογούν το κείμενο, εξοικειώνονται με το πληκτρολόγιο, και μαθαίνουν βασικές δεξιότητες χρήσης επεξεργασίας κειμένου. Σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, οι μαθητές επανεξετάζουν το παραμύθι και προβαίνουν σε διορθώσεις και βελτιώσεις. Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει ορθογραφικό έλεγχο, γλωσσική επιμέλεια και βελτίωση της συνοχής και της λογικής ακολουθίας της αφήγησης.

Αργότερα, οι μαθητές εισάγονται στο περιβάλλον της εφαρμογής StoryJumper (www.storyjumper.com), η οποία παρέχει ψηφιακά εργαλεία δημιουργίας εικονογραφημένων βιβλίων. Μέσα από διερευνητική μάθηση, τα παιδιά μαθαίνουν πώς να δημιουργούν σελίδες, να ανεβάζουν εικόνες, να γράφουν κείμενο και να επιμελούνται όλες τις φάσεις της δημιουργίας ενός βιβλίου.

Στο επόμενο βήμα, το διορθωμένο παραμύθι «μεταφέρεται» ψηφιακά στην πλατφόρμα StoryJumper. Οι μαθητές αξιοποιούν τις διαθέσιμες εικονογραφικές βιβλιοθήκες ή δημιουργούν δικές τους εικονογραφήσεις, δίνοντας «ζωή» στο παραμύθι τους. Επίσης, επιμελούνται τη δομή και αισθητική των σελίδων (τίτλος, υπότιτλος, κείμενο–εικόνα). Αφού ολοκληρωθεί το πρώτο προσχέδιο του ψηφιακού παραμυθιού, αυτό διαμοιράζεται στον εκπαιδευτικό (ή σε άλλες ομάδες) για να ληφθεί ανατροφοδότηση. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να κάνουν διορθώσεις, βελτιώσεις και να σκεφτούν την εμπειρία του αναγνώστη. Η τελική μορφή του παραμυθιού μοιράζεται στους μαθητές σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή, ώστε να προετοιμαστούν για ηχογράφηση. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές μπορούν να κάνουν πρόβα ανάγνωσης με κατάλληλη εκφορά, ρυθμό και εκφραστικότητα.

Τέλος, οι μαθητές ηχογραφούν την αφήγησή τους μέσα από την ίδια την πλατφόρμα StoryJumper. Έτσι, το ψηφιακό βιβλίο αποκτά αφήγηση με ήχο, κάνοντάς το πιο διαδραστικό και φιλικό για μικρότερους αναγνώστες ή παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι τελικές

ιστορίες μπορούν να προβληθούν σε μια σχολική εκδήλωση, να αναρτηθούν στο ιστολόγιο του σχολείου ή να αποσταλούν στους γονείς εύκολα με τη χρήση ενός συνδέσμου.

Η αξιολόγηση βασίστηκε σε ποιοτικά δεδομένα από τις παραγόμενες ιστορίες που ανέβηκαν στην επίσημη ιστοσελίδα του σχολείου, την παρατήρηση των εκπαιδευτικών και την αποτύπωση των εμπειριών που δώσανε οι ίδιοι μαθητές για την διαδικασία.

Σύντομη περιγραφή της λειτουργίας της εφαρμογής StoryJumper

Το StoryJumper είναι μια online πλατφόρμα όπου οι χρήστες μπορούν να φτιάξουν ψηφιακά βιβλία, συνδυάζοντας κείμενο, εικόνες και ήχο. Απευθύνεται σε μαθητές όλων των ηλικιών και διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτής έκφρασης, δημιουργικής σκέψης, αλλά και τους εξοικειώνει με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων με εύκολο και παιγνιώδη τρόπο.

Για να ξεκινήσουν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν το StoryJumper, το πρώτο βήμα είναι να δημιουργήσουν έναν λογαριασμό στην πλατφόρμα. Υπάρχει δωρεάν έκδοση που περιλαμβάνει βασικές λειτουργίες, ενώ υπάρχει και έκδοση επί πληρωμή με επιπλέον χαρακτηριστικά.

Αφού δημιουργηθεί ο λογαριασμός, ο εκπαιδευτικός μπορεί να φτιάξει τις τάξεις του και να προσθέσει τους μαθητές του ως μέλη της τάξης. Έτσι, οι μαθητές έχουν τη δική τους πρόσβαση και μπορούν να αναπτύξουν τις εργασίες τους μέσα στο πλαίσιο της τάξης, επιτρέποντας παράλληλα στον εκπαιδευτικό να παρακολουθεί την πρόοδό τους.

Έτσι λοιπόν, οι μαθητές πολύ εύκολα μπορούν να ξεκινήσουν τη δημιουργία του ψηφιακού τους βιβλίου ξεκινώντας από την επιλογή εξωφύλλου πάνω στο οποίο θα αναγραφεί και ο τίτλος της ιστορίας τους. Στον παρακάτω σύνδεσμο βρίσκονται οι ψηφιακές ιστορίες των μαθητών: https://www.storyjumper.com/go/ssvzehisrqex

Εικόνα 4. *Τα εξώφυλλα των ιστοριών μέσα από το περιβάλλον του StoryJumper*

Σαν πραγματικοί συγγραφείς, στη δεύτερη σελίδα του βιβλίου καλούνται να αναγράψουν το πού θέλουν να αφιερώσουν το βιβλίο τους. Στη συνέχεια, ξεκινά η προσθήκη σελίδων όπου επιλέγονται και δημιουργούνται οι κατάλληλες εικόνες, χαρακτήρες, αντικείμενα για να πλαισιώσουν το κείμενό τους. Ο εκπαιδευτικός σε όλη αυτή τη διαδικασία έχει ενεργό ρόλο επιβλέποντας σε πραγματικό χρόνο τη δουλειά των μαθητών του και κάνοντας τις απαραίτητες παρεμβάσεις όπου χρειάζεται.

Μια ιδιαίτερα σημαντική δυνατότητα είναι η ηχογράφηση φωνητικών σχολίων ή αφήγησης για κάθε σελίδα. Το StoryJumper παρέχει εργαλείο ηχογράφησης με εύκολη χρήση ακόμα και για τους ίδιους τους μαθητές. Είναι μια διαδικασία την οποία οι μαθητές βρίσκουν

ενδιαφέρουσα και ευχάριστη. Η ηχογράφηση της ιστορίας τους χρησιμοποιώντας τη δική τους φωνή αναπτύσσει την προφορική έκφραση και κάνει την ιστορία πιο ζωντανή.

Τέλος όταν ολοκληρωθεί η δουλειά των μαθητών και τα ψηφιακά βιβλία είναι έτοιμα μπορεί εύκολα με τη χρήση ενός συνδέσμου να διαμοιραστούν και να παρουσιαστούν έτσι ώστε μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς να μπορούν να δουν το αποτέλεσμα αυτής της τόσο όμορφης και δημιουργικής δουλειάς.

Συμπεράσματα - Αποτίμηση της δράσης

Από την παρούσα δράση, που εντάχθηκε στο πλαίσιο της ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της γλωσσικής καλλιέργειας των μαθητών με την αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου StoryJumper, αναδύθηκαν πολλαπλά μαθησιακά, συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά οφέλη, καθώς και θετικές εντυπώσεις από όλους τους εμπλεκόμενους.

Αρχικά, το στάδιο της δημιουργικής γραφής λειτούργησε ενισχυτικά για τη γλωσσική ανάπτυξη και έκφραση των μαθητών, οι οποίοι κατόρθωσαν να παραγάγουν τα δικά τους ολοκληρωμένα παραμύθια αξιοποιώντας τη φαντασία και το χιούμορ τους, ενώ εξοικειώθηκαν με τη δομή του παραμυθιού με έναν παιγνιώδη για αυτά τρόπο που σε συνδυασμό με την χρήση του ψηφιακού εργαλείου εναρμονίστηκε με τα ενδιαφέροντα των σύγχρονων μαθητών.

Ταυτόχρονα, το ομαδοσυνεργατικό κομμάτι της διαδικασίας προσέφερε αλληλεπίδραση, ανάληψη ρόλων και πρωτοβουλιών προς έναν κοινό στόχο και αποδοχή της διαφορετικότητας από και προς όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με μαθησιακές ή άλλες ανάγκες, οι οποίοι στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επωφελήθηκαν ιδιαίτερα ενισχύοντας την αίσθηση της προσωπικής αξίας και την αυτοεκτίμηση τους και αναλαμβάνοντας σαφείς ρόλους και αρμοδιότητες (Abubakr, 2024), ενώ ένιωσαν το «ανήκειν» σε μια ομάδα (Van Ryzin & Roseth, 2024). Έτσι ενισχύθηκε η θετική συμπεριφορά τους και καλλιεργήθηκαν κοινωνικές δεξιότητες με όλα τα οφέλη που αυτό προσφέρει στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

Η ψηφιακή μετατροπή των παραμυθιών προσέφερε στους μαθητές την ευκαιρία να λειτουργήσουν σε ένα σύγχρονο και ελκυστικό περιβάλλον που ενίσχυσε το κίνητρο της συμμετοχής τους καλλιεργώντας ταυτόχρονα και τις ψηφιακές τους δεξιότητες. Το παραπάνω ανέδειξε την αξία των τεχνολογικών μέσων ως εργαλεία μάθησης και έκφρασης για μαθητές ακόμα και των μικρών ηλικιακών ομάδων του δημοτικού, αλλά και την ευχαρίστηση που πρόσφερε στους μαθητές σύμφωνα με τις εντυπώσεις τους συγκριτικά με τη διδασκαλία από το παραδοσιακό βιβλίο (Peshevska & Koceska, 2024).

Οι εκπαιδευτικοί έγιναν εμψυχωτές του όλου εγχειρήματος και ο καθένας από τη δική του θέση έδωσε έμφαση στη διαδικασία και αξιολόγησε την προσπάθεια περισσότερο παρά το τελικό αποτέλεσμα. Παράλληλα, η διαφοροποιημένη προσέγγιση που προσφέρθηκε για κάθε μαθητή ανάλογα με τις δυνατότητές του συνέβαλε στην υποστηρικτική αντιμετώπιση τους, συμβάλλοντας στην θετική μαθησιακή εμπειρία που αποτυπώθηκε στις τελικές εντυπώσεις τους.

Συνοψίζοντας, η δράση ανέδειξε τη δυναμική της δημιουργικής γραφής ως εργαλείου που επιφέρει οφέλη τόσο στον μαθησιακό όσο και στον συναισθηματικό και ψυχοκοινωνικό τομέα, ενώ η παραγωγή του ψηφιακού βιβλίου αποτέλεσε τον χειροπιαστό καρπό μιας

συλλογικής προσπάθειας που ανέδειξε και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας που είναι ανοιχτή σε καινοτόμες ιδέες και εγχειρήματα.

Δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισης

Στα δύο στάδια της διαδικασίας που προαναφέρθηκαν, δηλαδή της δημιουργικής γραφής αλλά και τις μετέπειτα συγγραφής των παραμυθιών στο περιβάλλον του StoryJumper ώστε να γίνουν ψηφιακά, προέκυψαν δυσκολίες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν. Σε μια προσπάθεια ταξινόμησης των δυσκολιών αυτών διακρίθηκαν δυσκολίες που αφορούσαν την οργάνωση, άλλες που σχετίζονταν με τη συνεργασία, ορισμένες δημιουργικές δυσκολίες και τέλος δυσκολίες παιδαγωγικού χαρακτήρα, για τις οποίες θα ταίριαζε καλύτερα ο όρος παιδαγωγικές προκλήσεις.

Οι οργανωτικές δυσκολίες που παρουσιάστηκαν αφορούν το ισότιμο μοίρασμα των ρόλων όταν οι μαθητές εργάζονταν σε ομάδες, καθώς ορισμένοι παρουσίασαν ηγετικές τάσεις σε βάρος μαθητών με περισσότερο συνεσταλμένη προσωπικότητα με αποτέλεσμα να κυριαρχούν στην όλη διαδικασία. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί το παραπάνω οι εκπαιδευτικοί καθοδήγησαν τους μαθητές και βοήθησαν στη δημιουργία μεικτών ομάδων για να είναι ισοδύναμες, ενώ προώθησαν την εναλλαγή ρόλων, ώστε όλοι μαθητές να περάσουν από όλα τα πόστα (συγγραφέας, εικονογράφος κ.λπ.) (Johnson & Johnson, 2019). Επιπλέον, η διαχείριση του χρόνου απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς και η τήρηση του χρονοδιαγράμματος, εξαιτίας της μικρής ηλικίας των μαθητών που δυσκολεύονται να διαχειριστούν χρονικά όρια με αποτέλεσμα να υπενθυμίζουν στους μαθητές τον χρόνο και να τους ενθαρρύνουν να προχωράνε μεσολαβώντας κάποιες φορές ή παρέχοντας κάποια διευκόλυνση.

Οι συνεργατικές δυσκολίες που προέκυψαν σχετίζονταν με την αδυναμία από μέρος των μαθητών να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των συμμαθητών τους, οι οποίοι λόγω του χαρακτήρα και της ιδιοσυγκρασίας τους ήθελαν να ακούγεται περισσότερο η δική τους γνώμη. Παράλληλα, παρατηρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι κάποιοι μαθητές που διαθέτουν μεγαλύτερο ρεπερτόριο λεξιλογίου και εκφραστικών δεξιοτήτων υπερτερούσαν στη συμμετοχή έναντι άλλων και ως εκ τούτου δημιουργούνταν μια ανισότητα συμμετοχής στο όλο εγχείρημα. Ωστόσο, το παραπάνω δεν είναι ένα φαινόμενο το οποίο δύναται εξ ολοκλήρου να αντιμετωπίζεται τη στιγμή που συμβαίνει. Για να κατορθώσουν οι μαθητές να λειτουργήσουν στο περιβάλλον μιας ομάδας αυτό είχε καλλιεργηθεί ήδη διαμέσου προετοιμασίας και συζητήσεων για την έννοια των ομάδων αλλά και με δράσεις- παιχνίδια που προωθούν την ομαδικότητα και στη συνεργασία (Johnson & Johnson, 2019). Έτσι κατά τη διάρκεια της δράσης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν λιγότερα περιστατικά μη καλής συνεργασίας.

Αναφορικά με τις δημιουργικές δυσκολίες σημειώθηκε έλλειψη φαντασίας και ιδεών από μερικούς μαθητές για να συνθέσουν την πλοκή του παραμυθιού αλλά και ασυνέπεια σε κάποιες από τις ιστορίες του. Για παράδειγμα, υπήρχαν προβλήματα στη συνοχή ή εννοιολογικά λάθη όπως εμφάνιση ηρώων χωρίς να έχει προηγηθεί αναφορά τους στην ιστορία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τον καταιγισμό ιδεών και δημιουργία σχεδιαγραμμάτων και λιστών με ήρωες, τοποθεσίες, πιθανά προβλήματα των ηρώων συνοδευόμενα από λύσεις. Επιπλέον, ενθάρρυναν τους μαθητές που φάνηκε να δυσκολεύονται στην εύρεση ιδεών και στη ροή του αφηγήματός τους (Graham et al., 2012).

Οι εκπαιδευτικοί, βρέθηκαν, επίσης, αντιμέτωποι με τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των μαθητών καθώς και με τις ιδιαίτερες ανάγκες άλλων, ενώ και η αξιολόγηση στην περίπτωση της ομαδικής εργασίας υπό την έννοια του πώς θα εκτιμηθεί η ατομική συμβολή του κάθε μαθητή μέσα στην ομάδα ήταν μια πρόσκληση. Στην πρώτη περίπτωση προχώρησαν σε μια πιο διαφοροποιημένη διαδικασία δίνοντας τη δυνατότητα προφορικής αφήγησης της ιστορίας και μετά τη γραφή της, ενώ παρέμβαιναν και καθοδηγούσαν διακριτικά όπου κρίθηκε απαραίτητο. Στην δεύτερη περίπτωση με διαμορφωτική αξιολόγηση μέσω διαρκούς παρατήρησης και καταγραφής, εποπτείας της διαδικασίας αλλά και με ερωτήσεις προς τους μαθητές κατάφεραν να παρακολουθήσουν την ενεργή εμπλοκή κάθε μαθητή στα διάφορα στάδια (Black & Wiliam, 2018).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Abubakr, A. (2024). The effects of cooperative learning for children with disabilities in inclusion classroom. *Kurdish Studies, 12*(6), 48–58. https://doi.org/10.53555/ks.v12i6.3711.

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan, 92*(1), 81–90. https://doi.org/10.1177/003172171009200110.

Bozkurt, A., & Bozkaya, M. (2015). Evaluation criteria for interactive e-books for open and distance learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16(*5), 58-82.

González-Resa, E., & Haya, P. (2020). A model for creating interactive eBooks for eLearning. *Future Internet, 12*(12), 223. https://doi.org/10.3390/fi12120223.

Graham, S., Bollinger, A., Olson, C. B., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012-4058). What Works Clearinghouse. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_writing_090308.pdf.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Cooperation and the use of technology. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.). T*he handbook of research on educational communications and technology,* 91–102. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_7.

Peshevska, M., & Koceska, N. (2024). The effect of digital storytelling on primary school students. International Journal of Computers in Education, 7(1), 18–26. https://doi.org/10.

Robin, B. R. (2017). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 26*(3), 236–251.

Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2024). The effects of cooperative learning on peer relations, peer support, and classroom engagement among students with disabilities: A two-year cluster randomized trial. *The Journal of Educational Research*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2410494..

Γρόσδος, Σ., ΠΕ, Σ. Σ., & Γλώσσας, Μ. Δ. (2017). *Εικόνα και Δημιουργική Γραφή: Τα ζωγραφικά έργα, οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και οι εικόνες του*

κινηματογράφου ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο. Μία διδακτική πρόταση. Εκδόσεις Πανεπιστημίου.

Καλογεροπούλου, Χρ. (2006). *Σενάριο. Η τέχνη της αφήγησης στον κινηματογράφο.* Αθήνα: Νεφέλη.

Κωτόπουλος Η.Τ., Βακάλη Α., Νάνου Β. &Σουλιώτη Δ. (2014). *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»,* 4- 6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα. Φλώρινα: Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή».

Κωτόπουλος, Η.Τ.(2012).Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. Κείμενα, (ηλεκτρονικό περιοδικό). https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/main/t15/03-%20kotopoulos.pdf

Πασσιά, Α. και Μανδηλαράς Φ. (2001). *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά,* Αθήνα: Πατάκη.

Τσάτσου-Νικολούλη, Σ., Μαυρογένη, Σ., Κωτόπουλος, Τ., & Αλευριάδου, Α. (2021). Οι τρόποι σκέψης στο μοντέλο της Binkley και η ενίσχυσή τους μέσα από το ερευνητικό/παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» στο δημοτικό σχολείο. Διάλογοι! *Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 7,* 79-113.

Ιατρού, Ε., Κολοβού, Μ., Κονσολάκη, Ε., Κότιου, Χ., Σακαλή, Α. (2025). Ενδυναμώνοντας τη Δημιουργική Έκφραση των Μαθητών/-τριών μέσω της Ψηφιακής Δημιουργικής Γραφής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Ιωσηφίδου, Α. (2025). Εκμάθηση σταθερού ρυθμού στο τρέξιμο για μαθητές των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων

Εκμάθηση σταθερού ρυθμού στο τρέξιμο για μαθητές των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων

Ιωσηφίδου Άννα
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Διευθύντρια, 1ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης,
annaios@yahoo.gr

Περίληψη
Η συμμετοχή των παιδιών σε αθλητικές δραστηριότητες είναι σημαντικές για την επίτευξη του βασικού στόχου της Φυσικής Αγωγής, τη Δια Βίου Άσκηση. Στόχοι του σεναρίου ήταν μέσα από την πρακτική εξάσκηση τα παιδιά να μάθουν να τρέχουν με σταθερό ρυθμό και να αναγνωρίσουν τα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας για την προαγωγή της υγείας τους. Τεχνικές: εξατομίκευση της διδασκαλίας, κλιμακούμενη δυσκολία. Μέθοδοι: πρακτικής εξάσκησης, μη αποκλεισμού. Διάρκεια τρεξίματος: Δ' τάξη 4 ή 5 λεπτά, Ε' τάξη 6 ή 7 λεπτά, ΣΤ' τάξη 8 ή 9 λεπτά, στο προαύλιο του σχολείου. Ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής συνεχώς ενθάρρυνε, εμψύχωνε και καθοδηγούσε τους/τις μαθητές/τριες. Η δραστηριότητα εφαρμόστηκε για 4 εβδομάδες (1 φορά/εβδομάδα) στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Τα παιδιά πέτυχαν να τρέχει το καθένα με δικό του σταθερό ρυθμό για το προβλεπόμενο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, μηδενίστηκε η αποφυγή τρεξίματος από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, συμπεραίνοντας ότι η αυτοπεποίθησή τους βελτιώθηκε.

Λέξεις – κλειδιά: Φυσική Αγωγή, δημοτικό, διά βίου άσκηση, συμπερίληψη

Εισαγωγή

Η Φυσική Αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ουσιώδες μέσο όχι μόνο για τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης, αλλά και για την καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών που προάγουν την υγεία σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Στο πλαίσιο της Δια Βίου Άσκησης, είναι κρίσιμο οι μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία της φυσικής δραστηριότητας και να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να την εντάξουν στην καθημερινότητά τους.

Η παιδική ηλικία αποτελεί κρίσιμο στάδιο για την υιοθέτηση υγιεινών συνηθειών και την οικοδόμηση θετικής σχέσης με τη σωματική άσκηση. Η Φυσική Αγωγή στο σχολείο αποτελεί την κύρια οργανωμένη ευκαιρία για άσκηση, ενώ συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ενεργού παιδιού (Bailey, 2006).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (W.H.O., 2020), τα παιδιά και οι έφηβοι ηλικίας 5–17 ετών πρέπει να συμμετέχουν σε τουλάχιστον 60 λεπτά μέτριας έως έντονης σωματικής δραστηριότητας καθημερινά, κυρίως αερόβιας μορφής. Επιπλέον, πρέπει να περιλαμβάνονται, τουλάχιστον τρεις φορές την εβδομάδα, δραστηριότητες που ενισχύουν τους μύες και τα οστά. Η έλλειψη φυσικής δραστηριότητας συσχετίζεται με αυξημένο κίνδυνο παχυσαρκίας, καρδιομεταβολικών νοσημάτων και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών (W.H.O., 2020).

Σκοπός

Το διδακτικό σενάριο που εφαρμόστηκε αποσκοπούσε:

- Στην ανάπτυξη της ικανότητας συνεχούς τρεξίματος με σταθερό ρυθμό.
- Στην αποφυγή εναλλαγών ρυθμού τρεξίματος και διακοπών με βάδισμα.
- Στην καλλιέργεια της γνώσης για τα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας.
- Στην υιοθέτηση της άσκησης-φυσικής δραστηριότητας στον ελεύθερο χρόνο
- Στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτορρύθμισης κατά την άσκηση.
- Στην προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής, μέσω ομαδικής εμπλοκής και θετικής ενίσχυσης.
- Στη σύνδεση της άσκησης με το περιβάλλον (γήπεδο, φύση, πόλη).

Μεθοδολογία

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε μαθητές/τριες των τάξεων Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, με διάρκεια 4 εβδομάδων (1 φορά την εβδομάδα). Κύριος άξονας της παρέμβασης ήταν το συνεχόμενο τρέξιμο με σταθερό προσωπικό ρυθμό, στο προαύλιο του σχολείου.

Εφαρμόστηκαν οι τεχνικές της εξατομίκευσης της διδασκαλίας και της κλιμακούμενης δυσκολίας. Η εξατομίκευση της διδασκαλίας έλαβε χώρα μέσα από τη δυνατότητα που είχαν οι μαθητές/τριες να επιλέξουν τη χρονική διάρκεια του τρεξίματος ανάλογα με τις προσωπικές τους δυνατότητες και τη φυσική τους κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες της Δ' τάξης επέλεγαν τρέξιμο 4 ή 5 λεπτά, της Ε' τάξης 6 ή 7 λεπτά και της ΣΤ' τάξης 8 ή 9 λεπτά. Η ελευθερία της παραπάνω επιλογής καλλιεργούσε την αυτορρύθμιση και το αίσθημα ελέγχου για κάθε μαθητή/τρια. Η εξατομίκευση της διδασκαλίας ενισχύθηκε και από την ενθάρρυνση της ατομικής προσπάθειας χωρίς σύγκριση ή ανταγωνισμό: κάθε μαθητής/τρια τρέχει στον δικό του/της ρυθμό, χωρίς πίεση για επίδοση. Συγκεντρωτικά, ο Καθηγητής Φυσικής Αγωγής ενημέρωνε πριν την έναρξη της δραστηριότητας ότι το κάθε παιδί ακολουθεί τον δικό του σταθερό ρυθμό χωρίς αυξομειώσεις, επιτρέπεται να προσπερνούν -αλλά αυτό δεν είναι ο σκοπός, όποιο παιδί αισθανθεί αδιαθεσία, ζαλάδα, δυσφορία, πόνο, διακόπτει άμεσα την προσπάθεια. Η κλιμακούμενη δυσκολία λειτούργησε μέσα από την επιλογή της διάρκειας τρεξίματος, όπως και η εξατομίκευση, επιτρέποντας την προοδευτική εξέλιξη. Επιπλέον ο/η ίδιος/α μαθητής/τρια μπορούσε να μεταβάλλει την επιλογή του εβδομαδιαία, ανάλογα με το πώς ένιωθε ή με βάση την προσωπική του πρόοδο.

Στα πλαίσια της συμπεριληπτικής προσέγγισης, όλοι οι μαθητές ενθαρρύνονταν να συμμετέχουν, ανεξαρτήτως φυσικών ικανοτήτων ή προηγούμενης εμπειρίας (Dyson, 2014). Δεν υπήρχε αποκλεισμός λόγω απόδοσης· αντίθετα, επιβραβευόταν η προσπάθεια και η συνέπεια. Οι μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες λάμβαναν λεκτική ενίσχυση και θετική ανατροφοδότηση, χωρίς στοχοποίηση ή ντροπή. Οι ομάδες – μικρές ή μεγάλες- που δημιουργήθηκαν αυθόρμητα από τους μαθητές στη διάρκεια της άσκησης, προώθησαν την κοινωνική συνοχή και τη φυσική ένταξη.

Ο ρόλος του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντικός όσον αφορά την ασφάλεια και την εμψύχωση των μαθητών/τριών. Η ενθάρρυνση, η παρότρυνση (μπορείς να τα καταφέρεις, πολύ ωραία, συνέχισε – μπράβο, λίγο ακόμη έμεινε, χειροκρότημα), είναι οι ακρογωνιαίοι λίθοι για να συμμετέχουν τα παιδιά και να πετύχουν τον στόχο τους.

Αποτελέσματα

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, δηλαδή 4 εβδομάδες εφαρμογής με συχνότητα 1 φορά/εβδομάδα, παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Όλοι οι μαθητές/τριες κατάφεραν να τρέχουν συνεχόμενα για το χρονικό διάστημα που επέλεγαν, χωρίς διακοπή.
- Ενισχύθηκε η γενική συμμετοχή με την πλήρη εξάλειψη της αποφυγής της δραστηριότητας (τρέξιμο).
- Αυθόρμητη δημιουργία φυσικών μικρών ομάδων συνεργασίας με κοινό ρυθμό, που ενίσχυσε το αίσθημα κοινωνικής αποδοχής (Εικόνα 1).
- Αύξηση της αυτοεκτίμησης και της εμπιστοσύνης στις σωματικές τους ικανότητες.
- Οι μαθητές/τριες κατανόησαν ότι η συγκεκριμένη άσκηση μπορεί να γίνει σε οποιοδήποτε χώρο: σχολείο, γήπεδο, γειτονιά.
- Οι μαθητές/τριες κατανόησαν ότι με τη συστηματική άσκηση βελτιώνονται οι ικανότητές τους και προάγεται η υγεία τους.

Εικόνα 1. *Αυθόρμητη δημιουργία μικρών ομάδων*

Συζήτηση

Η εφαρμογή του σεναρίου ανέδειξε πως η σωστά σχεδιασμένη και στοχευμένη διδασκαλία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, βασισμένη στις αρχές της εξατομίκευσης και της κλιμακούμενης δυσκολίας, παράλληλα με παιδαγωγική ευαισθησία, διαφοροποίηση και συμπεριληπτική διδασκαλία, μπορεί να οδηγήσει σε ενδυνάμωση τόσο των φυσικών δεξιοτήτων όσο και των ψυχοκοινωνικών παραμέτρων της άσκησης. Επιπλέον καλλιεργούνται οι θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διαμόρφωση εσωτερικού κινήτρου και θετικών συναισθημάτων για συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα - άσκηση. Η αυθόρμητη συνεργασία και η ενεργή συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών είναι ενδεικτικά μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής, η απουσία εξωτερικής αξιολόγησης και ο μη ανταγωνιστικός χαρακτήρας της δραστηριότητας καθιστούν το μάθημα ελκυστικό και

ασφαλές για όλους, ακόμη και για μαθητές με αρνητικές προηγούμενες εμπειρίες ή χαμηλή φυσική κατάσταση.

Συμπεράσματα και προοπτικές

Η καλλιέργεια της ικανότητας για σταθερό και συνεχές τρέξιμο σε παιδιά δημοτικού, μέσα από προσεκτικά δομημένες δραστηριότητες, συνιστά ένα πρώτο βήμα προς την ενίσχυση της Δια Βίου Άσκησης (Ζουνχιά, 1998). Η επόμενη φάση του σεναρίου θα επικεντρωθεί στην αύξηση της διάρκειας της άσκησης για τους μαθητές που το επιθυμούν, καθώς και στη μελέτη της ενσωμάτωσης της φυσικής δραστηριότητας σε εξωσχολικά περιβάλλοντα, με στόχο τη διεύρυνση των κοινωνικών και συμπεριφορικών οφελών της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

World Health Organization (2020). Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.

Dyson, B. (2014). Inclusion and cooperative learning in physical education. In A. Laker (Ed.), *The Routledge handbook of physical education pedagogies,* 121–135

Ζουνχιά Κ. (1998). *Φυσική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: προς τη «δια βίου» άσκηση*. Εκδόσεις Αθλότυπο

Ιωσηφίδου Α. (2025). Εκμάθηση σταθερού ρυθμού στο τρέξιμο για μαθητές των Δ’, Ε’ και ΣΤ’ τάξεων. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Συνεργάζομαι.. και μαθαίνω…

Κακαλέτρη Ευσταθία
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 14 Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής, efi.kakaletri@gmail.com
Μέγγου Μαρίνα
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 14 Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής, mmeggou@gmail.com

Περίληψη
Στο σύγχρονο σχολείο η έννοια της συνεργασίας είναι μια επιτακτική ανάγκη. Η φράση ‘’Συνεργάζομαι και μαθαίνω’’ αποτελεί έναν παιδαγωγικό άξονα που διατρέχει μικρές και μεγάλες ηλικίες μαθητών του δημοτικού σχολείου. Η συνεργασία μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιών όταν εφαρμόζεται με στρατηγική και συγκεκριμένους στόχους οδηγεί σε καλύτερη κατανόηση καθώς και κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την ανακάλυψη του καινούριου και διαφορετικού. Η μαθησιακή διαδικασία δεν κατευθύνεται πλέον από τον εκπαιδευτικό, αλλά η γνώση οικοδομείται από κοινού με συνεργασία, αλληλοκατανόηση και σεβασμό στην ομάδα . Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η αίσθηση του ‘’ανήκειν’’ και οι μικροί μαθητές με τη συνεργασία με τους μεγαλύτερους καθώς και το αντίθετο, οδηγούν στη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και στην αύξηση της αυτοπεποίθησης τους. Το παρόν άρθρο διερευνά τη θεωρητική θεμελίωση της συνεργατικής μάθησης και παρουσιάζει δράσεις που υλοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Λέξεις-κλειδιά: συνεργατική μάθηση, διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, ομαδική εργασία, ανάπτυξη δεξιοτήτων

Εισαγωγή:

Το άρθρο παρουσιάστηκε στην συνεδρία Α4 στη δεύτερη θέση (σύμφωνα με το πρόγραμμα) και το όνομα του αρχείου: Συνεργάζομαι … και μαθαίνω…

Στη παρούσα εισήγηση παρουσιάζουμε μια μαθησιακή διαδικασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που έχει ως στόχο μαθητές δύο διαφορετικών τάξεων (μεγάλων και μικρών) να καταφέρνουν να εργάζονται σε ομάδες με κοινό μαθησιακό αποτέλεσμα.

Ενισχύονται κατά αυτό τον τρόπο οι επιμέρους δεξιότητες :

- Της επικοινωνίας
- Της κριτικής σκέψης
- Της δημιουργικότητας

Μια τάξη ¨ζωντανή¨ με μαθητές που εργάζονται μαζί, μοιράζονται ιδέες, οργανώνονται ανάλογα με τις ικανότητες και κλίσεις τους, συζητούν, προβληματίζονται και δημιουργούν.

Η διδασκαλία που εφαρμόζουμε βασίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ τεχνικών συνεργατικής μάθησης.

Σκέψου-Συνεργάσου-Μοιράσου … που στηρίζεται στην ατομική σκέψη, στη συζήτηση σε ζεύγη και σε ομάδες και στην παρουσίαση στην τάξη καθώς και στην ανάπτυξη επιχειρημάτων και ανταλλαγή απόψεων μικρών και μεγάλων μαθητών. Οι μαθητές γνωρίζονται μέσα από εργασίες σε ομάδες 5-6 ατόμων. Κάθε μέλος της ομάδας έχει ενεργό ρόλο και συμβάλλει στη διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός είναι καθοδηγητής. Απαραίτητες προϋποθέσεις η καλή οργάνωση και ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, η κατάλληλη επιλογή τους, η σαφής καθοδήγηση των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούμε την εξέλιξη της διαδικασίας και θέτουμε ερωτήματα και νέους προβληματισμούς. Οι μεγάλοι μαθαίνουν από τους μικρούς και οι μικροί από τους μεγάλους. Η συνεργατική μάθηση μικρών και μεγάλων τάξεων καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες, την ανάπτυξη αυτονομίας και κινήτρων, την ενσυναίσθηση και μπορεί να επιτευχθεί με καλή διάθεση και συνεργασία.

Ακολουθούμε την αρχή του Vygotsky,
ότι μέσα από τη συνεργασία το παιδί μαθαίνει αυτό που
μόνο του δεν μπορεί ακόμα να κατακτήσει.

Η συνεργατική μάθηση θέτει τους μαθητές στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενισχύοντας την αυτονομία και τη δημιουργικότητα.

Βασικοί εκφραστές είναι ο J.Piaget και L.Vygotsky.Ο Piaget υποστηρίζει ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή με το περιβάλλον του.

Ο Vygotsky δίνει έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης, εισάγοντας την έννοια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης . Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν συνεργάζονται με πιο έμπειρους συνομηλίκους ή ενήλικες, μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης.

Πρακτικές εφαρμογές της συνεργατικής μάθησης:

- Jigsaw: Κάθε μαθητής μελετά ένα τμήμα του υλικού και το διδάσκει στους υπόλοιπους
- Think -Pair-Share: Οι μαθητές σκέφτονται μόνοι τους, συνεργάζονται και έπειτα μοιράζονται με τις άλλες ομάδες.
- Team- Based Learning: Εργασία σε σταθερές ομάδες με ρόλους και δομημένη αξιολόγηση.
- Συνεργατική γραφή: Συγγραφή από κοινού κειμένων και εργασιών.

Επίσης λόγω της τεχνολογίας η συνεργατική μάθηση γίνεται με εργαλεία όπως το padlet, Webex, Moodle, Microsoft teams.

Οφέλη συνεργατικής μάθησης:

- Ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης
- Βαθύτερη κατανόηση εννοιών
- Ενίσχυση της μετάδοσης
- Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης
- Ανάπτυξη της ανεκτικότητας
- Ανάληψη ευθύνης
- Διαπροσωπική επικοινωνία

- Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων σε ομάδες

Πολλές φορές όμως υπάρχουν και δυσκολίες σε αυτό τον τρόπο μάθησης.

Κάποιοι μαθητές αναλαμβάνουν μεγάλο ή μικρό ρόλο στην εργασία στην ομάδα και έτσι δεν υπάρχει ισορροπία ανάμεσα τους. Άλλες φορές δημιουργούνται συγκρούσεις αν δεν υπάρχει κατάλληλη διαχείριση στην ομάδα. Η αποτίμηση της συνεργατικής προσπάθειας και ιδιαίτερα σε μαθητές διαφορετικών ηλικιών είναι αρκετά πολύπλοκη. Περιλαμβάνει ατομικά και ομαδικά κριτήρια.

Για να είναι επιτυχής αυτή η μαθησιακή διαδικασία απαιτείται κατάλληλη οργάνωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης ομάδας αλλά και σχεδιασμού δραστηριοτήτων.

Σε αρκετά δημοτικά σχολεία εφαρμόστηκε η τεχνική Jigsaw στο μάθημα της Ιστορίας.

Εμείς τα τελευταία δέκα χρόνια στα προγράμματα εφαρμόζουμε μεθόδους όπως η συνεργατική μάθηση, συνεργασία με ρόλους, εμψυχωτικές τεχνικές.

Το project ‘’Αθήναζε’’ μεταξύ των Β΄ και ΣΤ΄ τάξεων με στόχο τη γνωριμία με την Αρχαία Αθήνα και την περιοχή της Πλάκας.

Το πρότζεκτ ‘’Μαζί- Εγώ και Εσύ’’ με Α και Γ τάξεις που εξέφρασαν συναισθήματα.

Κινητοποιώντας τους μαθητές να γνωρίσουν το φυσικό περιβάλλον, τη γειτονιά στην οποία ζουν και να χαλαρώσουν μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες.

Μια βόλτα στο πάρκο με μαθητές μπορεί να αποτελέσει μία εξαιρετική εκπαιδευτική και ψυχαγωγική εμπειρία.

Το πρότζεκτ ‘’Ταξιδεύοντας’’ με Γ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξεις με στόχο οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν μια ευρεία γκάμα γνώσεων, δεξιοτήτων για να καλλιεργήσουν τις κλίσεις τους.

Τα ’’Βιβλία σε ρόδες’’ με διαφορετικές κάθε χρόνο θεματικές εκτός από το στόχο της καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας ήταν ακόμα ένας λόγος συνεργατικής μάθησης.

Φέτος μέσα από το δίκτυο <u>‘’Myth to space’’</u> με Β΄ και Ε΄ τάξεις πέρα από τη συνεργασία με σχολεία του δικτύου συνεργαζόμαστε μεταξύ μας και μέσα από τη Μυθολογία και το Διάστημα στοχεύουμε στην ανάδειξη αξιών.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως η συνεργατική μάθηση μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων στο δημοτικό σχολείο αναδεικνύεται μια παιδαγωγική στρατηγική δυναμική που ενισχύει όχι μόνο τη γνωστική ανάπτυξη, αλλά και το πιο σημαντικό τη συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών. Στηριζόμενη στη θεωρητική βάση και ενισχύοντας την από την τεχνολογία βοηθάει στην οικοδόμηση γνώσης μέσα από την ομάδα, τη συνεργασία και τη διάδραση. Καθώς η εκπαίδευση μετασχηματίζεται με πολύ γρήγορους ρυθμούς ιδιαίτερα λόγω της τεχνολογίας η συνεργατική μάθηση μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική για μια παιδεία που προάγει την ενεργή συμμετοχή και κάνει το μαθητή υπεύθυνο και ενεργό πολίτη.

Η συνεργατική μάθηση είναι μια φιλοσοφία εκπαίδευσης που προάγει τη συμμετοχή, τον σεβασμό, τη δημιουργικότητα, την αποδοχή στη διαφορετικότητα και στην από κοινού οικοδόμηση της γνώσης.

Στην καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου είναι αναγκαίο να καλλιεργούμε πολίτες υπεύθυνους, ώριμους, ενεργούς και κοινωνικά ευαίσθητους.

Η εκπαίδευση του μέλλοντος είναι συλλογική και η συνεργατική μάθηση μας υπενθυμίζει πώς μαθαίνουμε καλύτερα… μαζί!

Βιβλιογραφικές αναφορές

Johnson, D.W.Johnson, R.T.Smith, K.A., Cooperative learning: Improving university instruction by basing practise on validated theory.

Vogotsky: Mind in society : The development of higher psychological processes.

Ματσαγγούρας Η (2003) Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία : Θεωρία και πράξη. Αθήνα-Γρηγόρη

Χαραλαμπόπουλος Χ.(2002) Συνεργατική Μάθηση : Θεωρία, μοντέλα και εφαρμογές στην εκπαίδευση. Αθήνα: Σαββάλας

Καψάλης, Α και Παππάς, Ε.(2006) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και διαθεματικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα

Κακαλέτρη, Ε. & Μέγγου, Μ. (2025). Συνεργάζομαι.. και μαθαίνω…, *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Κακαράντζα, Α., Αλατζίδου, Δ., Δασκαλάκη, Μ., Μπαρούτα, Κ., Πρωιμάκη, Ζ., Ξεζωνάκη, Α. (2025). Σχολικός Εκφοβισμός: Σύγχρονες Διαστάσεις και Προσεγγίσεις Αντιμετώπισης

Σχολικός Εκφοβισμός: Σύγχρονες Διαστάσεις και Προσεγγίσεις Αντιμετώπισης

Κακαράντζα Αρετή
ΠΕ 70.50, 5ο Δημοτικό Σχολείο Χολαργού**,** pgpg0511@gmail.com
Αλατζίδου Δέσποινα
ΠΕ 70.50, 5ο Δημοτικό Σχολείο Χολαργού, despina.alagidou@gmail.com
Δασκαλάκη Μαρία
ΠΕ 70.50**,** 5ο Δημοτικό Σχολείο Χολαργού, msdaskalaki@gmail.com
Μπαρούτα Κωνσταντίνα
ΠΕ 70.50, 5ο Δημοτικό Σχολείο Χολαργού, mparoutakwnstantina@yahoo.gr
Πρωιμάκη Ζηνοβία
ΠΕ 70.50, 5ο Δημοτικό Σχολείο Χολαργού**,** zinapr@hotmail.com
Ξεζωνάκη Αικατερίνη
ΠΕ 70.50, 5ο Δημοτικό Σχολείο Χολαργού, katerinikse@gmail.com

Η παρούσα εισήγηση διερευνά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο συνιστά μια από τις πλέον σοβαρές προκλήσεις στις σχολικές κοινότητες της σύγχρονης εποχής, με σημαντικό αντίκτυπο στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη παιδιών και εφήβων. Παρόλο που ο εκφοβισμός δεν αποτελεί νέο φαινόμενο, η αναγνώρισή του ως κοινωνικού ζητήματος και η ανάγκη για επιστημονική μελέτη και παρέμβαση αναδείχθηκαν μόλις τις τελευταίες δεκαετίες. Ο σχολικός εκφοβισμός διαφέρει από άλλες εκφάνσεις επιθετικότητας, λόγω της επαναληπτικότητας, της ανισορροπίας δυνάμεων και της πρόθεσης πρόκλησης βλάβης. Το φαινόμενο εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους· σωματικό εκφοβισμό (σωματικές επιθέσεις), λεκτικό εκφοβισμό (προσβολές, ταπεινώσεις, ρατσιστικά ή σεξιστικά σχόλια), κοινωνικό εκφοβισμό (περιθωριοποίηση, διάδοση κακόβουλων φημών) και διαδικτυακό εκφοβισμό (cyberbullying), ο οποίος ενισχύεται λόγω της ανωνυμίας και της ευρείας διάδοσης της τεχνολογίας. Η αιτιολογία του φαινομένου εντοπίζεται σε ατομικούς, οικογενειακούς, σχολικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Σε ατομικό επίπεδο, οι δράστες χαρακτηρίζονται συχνά από επιθετικότητα και έλλειψη ενσυναίσθησης, ενώ τα θύματα παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής. Οικογενειακές πρακτικές αυταρχισμού ή αμέλειας, καθώς και ελλιπής σχολική εποπτεία, συμβάλλουν στην ενίσχυση του φαινομένου. Παράλληλα, κοινωνικές στάσεις που ανέχονται τη βία ή ενισχύουν τις διακρίσεις, επηρεάζουν τη δυναμική του εκφοβισμού. Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού είναι πολυδιάστατες· τα θύματα συχνά βιώνουν άγχος, κατάθλιψη, κοινωνική απομόνωση και, σε ακραίες περιπτώσεις, αυτοκτονικό ιδεασμό. Οι θύτες εμφανίζουν αυξημένη πιθανότητα παραβατικής συμπεριφοράς και μελλοντικής εμπλοκής σε εγκληματικές ενέργειες ή χρήση ουσιών. Οι παρατηρητές επίσης πλήττονται, εμφανίζοντας συναισθήματα ενοχής και ηθικής σύγχυσης. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού προϋποθέτει ολιστικές παρεμβάσεις που ενσωματώνουν πρόληψη και άμεση διαχείριση. Οι πλέον επιτυχημένες πρακτικές περιλαμβάνουν ενεργό συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας, σαφείς κανονισμούς κατά της βίας, παρακολούθηση περιστατικών και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση των

κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών και η ενεργός εμπλοκή των γονέων αποτελούν κρίσιμα στοιχεία μιας συνολικής στρατηγικής. Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού απαιτεί συλλογική δράση και υιοθέτηση πολιτικών μηδενικής ανοχής, προάγοντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον που διαμορφώνει υπεύθυνους και δημοκρατικούς πολίτες.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, Ψυχοκοινωνικές συνέπειες, Διαδικτυακός εκφοβισμός, Προγράμματα πρόληψης, Σχολική κοινότητα.

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα φαινόμενα που απασχολούν τις σύγχρονες σχολικές κοινότητες, με πολυεπίπεδες επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων. Παρά τη μακροχρόνια ύπαρξή του, μόλις τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα με ανάγκη συστηματικής μελέτης και παρέμβασης. Η σχολική βία και ο εκφοβισμός δεν συνιστούν απλώς μεμονωμένες πράξεις επιθετικότητας, αλλά φαινόμενα που συνδέονται άμεσα με τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές δομές.

Η σύγχρονη επιστημονική προσέγγιση αντιμετωπίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως κοινωνικό και αναπτυξιακό φαινόμενο, το οποίο δεν μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά μέσα από ατομικά χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων. Αντιθέτως, εδράζεται στη δυναμική των ομάδων συνομηλίκων, στις σχέσεις ισχύος που αναπτύσσονται στο σχολικό πλαίσιο και στον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές νόρμες γίνονται αποδεκτές ή αμφισβητούνται από τους μαθητές/μαθήτριες. Το σχολείο λειτουργεί ως χώρος κοινωνικοποίησης, όπου οι μαθητές/μαθήτριες μαθαίνουν όχι μόνο γνωστικά αντικείμενα, αλλά και πρότυπα συμπεριφοράς, διαχείρισης συγκρούσεων και κοινωνικής ένταξης ή αποκλεισμού.

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να αναλυθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μέσα από το εννοιολογικό του πλαίσιο, να παρουσιαστούν οι μορφές και τα αίτια του φαινομένου, να διερευνηθούν οι συνέπειές του στα εμπλεκόμενα μέρη και να αναδειχθούν αποτελεσματικές στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον.

Η ανάλυση του φαινομένου καθίσταται ιδιαίτερα κρίσιμη στο σύγχρονο σχολείο, όπου η πολυπολιτισμικότητα, η ψηφιακή παρουσία και οι μεταβαλλόμενες κοινωνικές ταυτότητες εντείνουν την ανάγκη για καλλιέργεια κουλτούρας σεβασμού και συμπερίληψης. Η κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού ως δομικού και όχι αποκλειστικά ατομικού προβλήματος επιτρέπει την ανάπτυξη παρεμβάσεων που στοχεύουν στην πρόληψη, τη θεσμική ευθύνη και τη συλλογική αντιμετώπιση.

Ορισμός και Εννοιολογικό Πλαίσιο του Σχολικού Εκφοβισμού

Ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» (school bullying) αναφέρεται σε επαναλαμβανόμενες, σκόπιμες επιθετικές πράξεις που πραγματοποιούνται από ένα άτομο ή ομάδα ατόμων εναντίον ενός άλλου ατόμου που βρίσκεται σε θέση αδυναμίας να αμυνθεί αποτελεσματικά. Η δύναμη αυτή μπορεί να είναι φυσική, κοινωνική ή ψυχολογική.

Σύμφωνα με τον Olweus (1993), πρωτοπόρο στη μελέτη του φαινομένου, *«ένα άτομο εκφοβίζεται όταν επανειλημμένα και σε βάθος χρόνου εκτίθεται σε αρνητικές ενέργειες από ένα ή περισσότερα άτομα»*.

Το φαινόμενο διακρίνεται σαφώς από άλλες μορφές επιθετικότητας λόγω της συστηματικότητάς του, της ανισότητας δύναμης και της πρόθεσης πρόκλησης βλάβης. Επομένως, περιστασιακές συγκρούσεις ή φιλονικίες μεταξύ μαθητών/μαθητριών δεν συνιστούν σχολικό εκφοβισμό.

Η έννοια της ανισότητας δύναμης αποτελεί τον πυρήνα του σχολικού εκφοβισμού και μπορεί να αφορά σωματική υπεροχή, κοινωνική αποδοχή, δημοφιλία, γνωστικές δεξιότητες ή ακόμη και θεσμική ανοχή. Ο εκφοβισμός λειτουργεί ως μηχανισμός επιβολής και διατήρησης κοινωνικής ιεραρχίας μέσα στη σχολική ομάδα, με αποτέλεσμα την παγίωση ρόλων (θύτης, θύμα, παρατηρητής) που συχνά αναπαράγονται χωρίς αμφισβήτηση.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο εκφοβισμός αναφέρεται επίσης με όρους όπως «θυματοποίηση» ή «ενδοσχολική βία», υπογραμμίζοντας το στοιχείο της διαρκούς στοχοποίησης του θύματος.

Η χρήση του όρου «θυματοποίηση» αναδεικνύει τη διαδικαστική φύση του φαινομένου, κατά την οποία το άτομο δεν βιώνει απλώς μεμονωμένα περιστατικά βίας, αλλά εισέρχεται σε μια σταθερή κατάσταση κοινωνικής υποτίμησης και ψυχολογικής φθοράς. Η μακροχρόνια έκθεση στον εκφοβισμό επηρεάζει την ανάπτυξη της ταυτότητας, τη σχολική προσαρμογή και τη γενικότερη αντίληψη του παιδιού ή του εφήβου για τον εαυτό του και τους άλλους.

Μορφές και Είδη Σχολικού Εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται με διάφορες μορφές, οι οποίες μπορεί να είναι φανερές ή συγκαλυμμένες. Η κατηγοριοποίηση των μορφών εκφοβισμού βοηθά στην καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση του φαινομένου.

Στην πράξη, οι διαφορετικές μορφές εκφοβισμού σπάνια εμφανίζονται απομονωμένα. Συχνά συνυπάρχουν και αλληλοτροφοδοτούνται, δημιουργώντας ένα σύνθετο πλέγμα επιθετικών συμπεριφορών που δυσχεραίνει την έγκαιρη αναγνώριση και παρέμβαση από το σχολείο.

Σωματικός εκφοβισμός

Περιλαμβάνει σωματικές επιθέσεις όπως χτυπήματα, σπρωξίματα, κλωτσιές ή άλλες μορφές σωματικής βίας. Είναι η πιο εύκολα αναγνωρίσιμη μορφή εκφοβισμού και συχνά παρατηρείται σε μικρότερες ηλικίες.

Ο σωματικός εκφοβισμός λειτουργεί συχνά ως μέσο άμεσης επιβολής ισχύος και εκφοβισμού του θύματος, ενώ η ορατότητά του μπορεί να οδηγήσει σε ταχύτερη παρέμβαση από ενήλικες, χωρίς όμως αυτό να εξαλείφει απαραίτητα τις υποκείμενες αιτίες της συμπεριφοράς.

Λεκτικός εκφοβισμός

Αναφέρεται στη χρήση λέξεων για την προσβολή, την ταπείνωση ή τον εκφοβισμό κάποιου. Περιλαμβάνει κοροϊδίες, απειλές, ρατσιστικά ή σεξιστικά σχόλια και επαναλαμβανόμενη κριτική.

Ο λεκτικός εκφοβισμός πλήττει άμεσα την αυτοεικόνα και την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών/μαθητριών, καθώς λειτουργεί μέσω της εσωτερίκευσης των αρνητικών μηνυμάτων. Συχνά υποτιμάται λόγω της απουσίας σωματικής βίας, παρά το γεγονός ότι οι ψυχολογικές του συνέπειες μπορεί να είναι εξίσου ή και περισσότερο επιβαρυντικές.

Κοινωνικός (ή έμμεσος) εκφοβισμός

Χαρακτηρίζεται από προσπάθειες κοινωνικής απομόνωσης του θύματος, όπως διάδοση φημών, απομάκρυνση από παρέες ή εσκεμμένη αγνόηση. Αυτή η μορφή είναι λιγότερο ορατή, αλλά μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες στην αυτοεκτίμηση και στη συναισθηματική κατάσταση του θύματος.

Ο κοινωνικός εκφοβισμός αξιοποιεί τη δύναμη της ομάδας και βασίζεται στην ανάγκη των παιδιών και των εφήβων για αποδοχή. Η απειλή της κοινωνικής απομόνωσης λειτουργεί ως ισχυρός μηχανισμός συμμόρφωσης και σιωπής, τόσο για τα θύματα όσο και για τους παρατηρητές.

Διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying)

Με την ευρεία χρήση της τεχνολογίας, έχει αναπτυχθεί ο διαδικτυακός εκφοβισμός, ο οποίος περιλαμβάνει επιθετικές συμπεριφορές μέσω ηλεκτρονικών μέσων (μέσα κοινωνικής δικτύωσης, εφαρμογές μηνυμάτων κ.λπ.). Ο διαδικτυακός εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από την ανωνυμία του θύτη και την ευκολία διάδοσης προσβλητικού περιεχομένου. Η απουσία χωρικών και χρονικών ορίων στον διαδικτυακό εκφοβισμό καθιστά το θύμα ευάλωτο σε συνεχή έκθεση, ακόμη και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Η διαρκής αυτή παρουσία της βίας ενισχύει το αίσθημα απώλειας ελέγχου και δυσχεραίνει τη διαδικασία αποκατάστασης.

Αίτια και Παράγοντες που Συντελούν στον Εκφοβισμό

Η εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι αποτέλεσμα ενός μόνο παράγοντα, αλλά προϊόν σύνθετης αλληλεπίδρασης ατομικών, οικογενειακών, σχολικών και κοινωνικών παραμέτρων.

Η πολυπαραγοντική φύση του φαινομένου υποδεικνύει ότι καμία μεμονωμένη παρέμβαση δεν επαρκεί από μόνη της για την εξάλειψή του. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στον εκφοβισμό λειτουργούν σωρευτικά και αλληλεπιδρούν δυναμικά, διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον στο οποίο η επιθετικότητα μπορεί να ενισχυθεί ή, αντίθετα, να περιοριστεί, ανάλογα με τα προστατευτικά στοιχεία που υπάρχουν.

Ατομικοί Παράγοντες

Ορισμένα προσωπικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με την εμπλοκή στον εκφοβισμό, είτε ως θύτες είτε ως θύματα. Οι θύτες συχνά εμφανίζουν χαμηλή ενσυναίσθηση, επιθετικότητα, ανάγκη για επιβολή εξουσίας και χαμηλή ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα. Τα θύματα, αντίθετα, συχνά χαρακτηρίζονται από κοινωνική αδεξιότητα, ανασφάλεια ή μειωμένη αυτοεκτίμηση.

Η εμπλοκή σε εκφοβιστικές συμπεριφορές σχετίζεται συχνά με δυσκολίες στη συναισθηματική ρύθμιση και με περιορισμένες δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι θύτες έχουν βιώσει οι ίδιοι εμπειρίες ματαίωσης ή απόρριψης, τις οποίες αναπαράγουν μέσω επιθετικών συμπεριφορών. Αντίστοιχα, τα χαρακτηριστικά των θυμάτων δεν αποτελούν αιτία εκφοβισμού, αλλά παράγοντες που αυξάνουν την ευαλωτότητά τους σε ένα ήδη δυσλειτουργικό κοινωνικό πλαίσιο.

Οικογενειακοί Παράγοντες

Η οικογενειακή δυναμική παίζει κρίσιμο ρόλο. Ελλιπής επίβλεψη, αυταρχική ή αδιάφορη ανατροφή, ενδοοικογενειακή βία ή αποδοκιμαστικά πρότυπα επικοινωνίας αυξάνουν την πιθανότητα εμπλοκής των παιδιών στον εκφοβισμό.

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί το πρώτο πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν πώς ασκείται η εξουσία, πώς επιλύονται οι συγκρούσεις και πώς εκφράζονται τα συναισθήματα. Η έλλειψη σταθερών ορίων ή, αντίθετα, η υπερβολικά αυστηρή πειθαρχία μπορεί να ενισχύσει είτε την επιθετικότητα είτε την παθητικότητα των μαθητών/μαθητριών στο σχολικό περιβάλλον.

Σχολικοί Παράγοντες

Ένα σχολικό περιβάλλον που δεν προάγει τη θετική αλληλεπίδραση, όπου κυριαρχεί η ανταγωνιστικότητα και η έλλειψη σαφών κανόνων, μπορεί να ενισχύσει την εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού. Η αδιαφορία ή η ανοχή των εκπαιδευτικών απέναντι σε εκφοβιστικές συμπεριφορές ενισχύει το φαινόμενο.

Το σχολικό κλίμα επηρεάζει καθοριστικά τη συχνότητα και τη σοβαρότητα των περιστατικών εκφοβισμού. Σχολεία με σαφείς πολιτικές πρόληψης, διαφανείς διαδικασίες διαχείρισης περιστατικών και ενεργή συμμετοχή της σχολικής κοινότητας παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Η στάση των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς για τους μαθητές/μαθήτριες, ενισχύοντας ή αποδυναμώνοντας την αποδοχή της βίας.

Κοινωνικοί και Πολιτισμικοί Παράγοντες

Οι ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες και πολιτισμικές αντιλήψεις, όπως η αποδοχή της βίας ως μέσου επίλυσης διαφορών ή η επικράτηση ρατσιστικών και σεξιστικών στάσεων, επηρεάζουν την ένταση και τη φύση του εκφοβισμού.
Οι κοινωνικές ανισότητες, τα στερεότυπα και οι διακρίσεις αναπαράγονται συχνά στο σχολικό περιβάλλον, διαμορφώνοντας πεδία στοχοποίησης. Οι μαθητές/μαθήτριες

που αποκλίνουν από τα κυρίαρχα πρότυπα (εθνικά, πολιτισμικά, σωματικά ή έμφυλα) ενδέχεται να βρεθούν σε αυξημένο κίνδυνο εκφοβισμού.

Συνέπειες του Σχολικού Εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός έχει σοβαρές και μακροχρόνιες συνέπειες τόσο για τα θύματα όσο και για τους θύτες και τους παρατηρητές. Η επίδρασή του επεκτείνεται σε ψυχολογικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο.

Συνέπειες για τα Θύματα

Τα παιδιά και οι έφηβοι που υφίστανται εκφοβισμό συχνά εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης, χαμηλής αυτοεκτίμησης και συναισθήματα μοναξιάς. Σε σοβαρές περιπτώσεις, τα θύματα μπορεί να εκδηλώσουν αυτοκαταστροφικές τάσεις ή ακόμη και αυτοκτονικό ιδεασμό.

Η μακροχρόνια έκθεση στον εκφοβισμό μπορεί να επηρεάσει τη γνωστική λειτουργία, τη συγκέντρωση και τη σχολική δέσμευση, οδηγώντας σε αποστασιοποίηση από το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι επιπτώσεις αυτές ενδέχεται να συνεχιστούν και στην ενήλικη ζωή, επηρεάζοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ψυχική ευεξία.

Συνέπειες για τους Θύτες

Οι μαθητές και μαθήτριες που εκφοβίζουν συχνά παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά και σε μεταγενέστερα στάδια της ζωής τους. Η συμμετοχή σε συμπεριφορές εκφοβισμού στο σχολείο συνδέεται με αυξημένες πιθανότητες εγκληματικής δραστηριότητας, κατάχρησης ουσιών και αντικοινωνικών τάσεων κατά την ενηλικίωση.

Η έγκαιρη παρέμβαση στους θύτες είναι καθοριστική, καθώς οι εκφοβιστικές συμπεριφορές δεν αποτελούν σταθερά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, αλλά

μαθημένες πρακτικές που μπορούν να τροποποιηθούν μέσα από παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις.

Συνέπειες για τους Παρατηρητές

Οι μαθητές και μαθήτριες που παρατηρούν περιστατικά εκφοβισμού χωρίς να παρεμβαίνουν αναπτύσσουν συχνά αισθήματα ενοχής και άγχους.

Η θέση του παρατηρητή είναι κρίσιμη, καθώς η παθητική στάση μπορεί να ενισχύσει τον θύτη και να αποδυναμώσει το θύμα. Η ενδυνάμωση των παρατηρητών ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες παρέμβασης αποτελεί βασικό στόχο των σύγχρονων προγραμμάτων πρόληψης.

Πρόληψη και Παρεμβάσεις στο Σχολικό Περιβάλλον

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού απαιτεί πολυεπίπεδες στρατηγικές που να στοχεύουν τόσο στην πρόληψη όσο και στην άμεση παρέμβαση σε περιστατικά βίας.

Ολιστικά Σχολικά Προγράμματα

Τα προγράμματα πρόληψης που βασίζονται σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά.

Βασικά τους χαρακτηριστικά είναι:

- Καθιέρωση σαφών κανόνων κατά της βίας,
- Συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση των περιστατικών,
- Ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

Η επιτυχία των ολιστικών προγραμμάτων έγκειται στη συνέπεια και τη διάρκεια εφαρμογής τους, καθώς και στη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων φορέων.

Ρόλος των Εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν κρίσιμο κρίκο στην πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων, ενσυναίσθησης και σχολικού κλίματος ενισχύει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και συμβάλλει στη δημιουργία ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος.

Ενδυνάμωση των Μαθητών

Η ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της αυτοεκτίμησης και της ικανότητας διεκδίκησης θετικών σχέσεων στους μαθητές/μαθήτριες μειώνει σημαντικά την πιθανότητα εμπλοκής σε περιστατικά εκφοβισμού.

Η καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα και προάγει τη συλλογική ευθύνη.

Εμπλοκή των Γονέων

Η ενημέρωση και ενεργή συμμετοχή των γονέων στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού είναι ουσιώδης.

Η συνεργασία σχολείου–οικογένειας δημιουργεί ένα συνεκτικό πλαίσιο στήριξης, μειώνοντας τις πιθανότητες αποσπασματικών ή αντικρουόμενων παρεμβάσεων.

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο που απαιτεί συστηματική και πολυδιάστατη προσέγγιση.

Η αντιμετώπιση του εκφοβισμού συνδέεται άμεσα με τον ρόλο του σχολείου ως θεσμού κοινωνικής αγωγής και δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης.

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου απαιτείται:

- Η υιοθέτηση συστηματικών πολιτικών πρόληψης σε επίπεδο σχολείου,
- Η ανάπτυξη κουλτούρας μηδενικής ανοχής στη βία,
- Η εκπαίδευση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας,
- Η διαρκής συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινωνικών υπηρεσιών.

Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι υπόθεση μόνο των θυμάτων και των θυτών, αλλά ευθύνη ολόκληρης της κοινωνίας. Η δέσμευση για ένα ασφαλές και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία ενεργών, υγιών και δημοκρατικών πολιτών.

Βιβλιογραφία (ενδεικτική)

Antoniou, F., & Sotiriou, A. (2015). *Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση στην Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: Much ado about nothing? *Psychological Medicine, 40*(5), 717–729.

Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect, 27*(7), 713–732.

Beran, T. N., & Shapiro, B. (2005). Evaluation of a bullying prevention program: A study of elementary school students in Canada. *Canadian Journal of School Psychology, 20*(1–2), 1–14.

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.

Cross, D., Monks, H., Hall, M., & Shaw, T. (2011). *School-based interventions to address bullying*. Australian Institute of Criminology.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Lawrence Erlbaum Associates.

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews, 5*(1), 1–148.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Corwin Press.

Kim, Y. S., & Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide: A review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 20*(2), 133–154.

Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), S13–S20.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.

Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law, 11*(4), 389–402.

Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112–120.

Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.

Stylianidis, S. (2008). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός: Από την πρόληψη στη διαχείριση*. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Thornberg, R. (2010). A student perspective on everyday life at school. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 23*(5), 631–653.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27–56.

Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2005). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1036*(1), 215–232.

Yoon, J. S., & Bauman, S. (2014). Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory Into Practice, 53*(4), 308–314.

Κακαράντζα, Α., Αλατζίδου, Δ., Δασκαλάκη, Μ., Μπαρούτα, Κ., Πρωιμάκη, Ζ., Ξεζωνάκη, Α. (2025). Σχολικός Εκφοβισμός: Σύγχρονες Διαστάσεις και Προσεγγίσεις Αντιμετώπισης. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Κακάρογλου, Α., Μήτση, Α., Μπούτα, Χ., Παπανικολάου, Δ., Τσιώτας, Π. (2025). Η Σχολική Διαμεσολάβηση στην Α/θμια Εκπαίδευση: Η εφαρμογή της στο 2ο & 3ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ερυθραίας

Η Σχολική Διαμεσολάβηση στην Α/θμια Εκπαίδευση: Η εφαρμογή της στο 2ο & 3ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ερυθραίας

Κακάρογλου Αθανασία
Ψυχολόγος Δήμου Κηφισιάς, kakaroglou@kifissia.gr,
Μήτση Αντωνία
Διευθύντρια 3ου Δ.Σ. Νέας Ερυθραίας, anmitsi@hotmail.com
Μπούτα Χαρίκλεια (Χαρά)
Σύμβουλος Εκπαίδευσης 10ης θέσης Β΄Αθήνας, hrbouta@sch.gr
Παπανικολάου Δάφνη
Ψυχολόγος Δήμου Κηφισιάς, papanikolaou@kifissia.gr
Τσιώτας Παντελής
Διευθυντής 2ου Δ.Σ. Νέας Ερυθραίας, ptsiwtas@gmail.com

Περίληψη
Η Σχολική Διαμεσολάβηση αποτελεί μια δομημένη διαδικασία ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ μαθητών/τριών, βασισμένη στις αρχές της επανορθωτικής δικαιοσύνης, του εθελοντισμού, της ισότητας και της εμπιστοσύνης. Το άρθρο παρουσιάζει την εφαρμογή της στο 2ο και 3ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ερυθραίας κατά το σχολικό έτος 2024–2025, σε συνεργασία με την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Αναλύονται η προετοιμασία του σχολικού κλίματος, η εκπαίδευση 15 μαθητών/τριών ως διαμεσολαβητών/τριών, τα στάδια υλοποίησης και η μεθοδολογία παρέμβασης, με έμφαση στη βιωματική μάθηση και την ενεργητική συμμετοχή. Η διαμορφωτική αξιολόγηση καταδεικνύει θετικό αντίκτυπο στο σχολικό περιβάλλον, ενώ προγραμματίζεται και τελική αξιολόγηση μετά την πλήρη εφαρμογή του προγράμματος.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική Διαμεσολάβηση, Σχολικός Εκφοβισμός, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, συγκρούσεις, ειρηνική επίλυση

Εισαγωγή

Η πρόληψη και αντιμετώπιση σύνθετων κοινωνικών φαινομένων όπως είναι η ενδοσχολική βία και η νεανική παραβατικότητα μας αφορούν όλους και απαιτούν πολυεπίπεδη συνεργασία. Σε αυτήν τη κατεύθυνση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης μαθητών/τριών να αναλάβουν τον ρόλο του σχολικού διαμεσολαβητή σε δύο Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Κηφισιάς. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε χάρει στη συνεργασία της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των Εκπαιδευτικών, των Γονέων και των Μαθητών των δύο σχολείων και προσδοκά να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων μέσα και έξω από το σχολείο.

Σκοπός του προγράμματος ήταν να συμβάλει στην εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης στα σχολεία υλοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός ήταν οι μαθητές/τριες

να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον ρόλο του/της σχολικού/ής διαμεσολαβητή/τριας. Επιμέρους στόχοι, που αφορούσαν σε γνωστικό, ψυχοκινητικό και συναισθηματικό τομέα (Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956), ήταν οι μαθητές/τριες:

- Να αναγνωρίζουν τον ρόλο των συναισθημάτων στις συγκρούσεις
- Να επιλέγουν βασικές τεχνικές επικοινωνίας
- Να διακρίνουν τα είδη και τους τύπους των συγκρούσεων
- Να περιγράφουν τους κανόνες και τα βήματα της διαμεσολάβησης
- Να ανακαλύπτουν τα συναισθήματα που υπάρχουν πίσω από τον θυμό
- Να χρησιμοποιούν κατάλληλες τεχνικές επικοινωνίας
- Να εφαρμόζουν τους κανόνες και τα βήματα της διαμεσολάβησης
- Να αποδέχονται τη σύγκρουση ως ευκαιρία για ανάπτυξη και
- Να υιοθετούν τη διαμεσολάβηση για την επίτευξη της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων

Ομάδα-στόχος του προγράμματος υπήρξαν δεκαπέντε (15) μαθητές και μαθήτριες από τα δύο σχολεία, με ισότιμη εκπροσώπηση ως προς το φύλο (7 αγόρια και 8 κορίτσια) και με εκπροσώπηση ως προς την τάξη φοίτησης ως εξής: 3 μαθητές/τριες από τη Δ', 9 μαθητές/τριες από την Ε΄ και 3 μαθητές/τριες από τη ΣΤ΄.

Η συνεργασία των δύο σχολείων και η ωρίμανση της ιδέας

Το 2ο και 3ο Δ.Σ. Νέας Ερυθραίας είναι δύο συστεγαζόμενα σχολεία που έδειξαν να ευαισθητοποιούνται στο θέμα της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού από πολύ νωρίς. Εδώ και πολλά χρόνια και μέσα από μία εξαιρετική συνεργασία τα δύο σχολεία έχουν συντάξει σχετικό πρωτόκολλο, το οποίο και επικαιροποιείται κάθε σχολική χρονιά, έχουν κοινή ομάδα για όποιο περιστατικό προκύπτει και εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν υπεύθυνοι για το κάθε σχολείο κάθε χρόνο. Επομένως, η επιδίωξη για υλοποίηση σχολικής διαμεσολάβησης δεν ήρθε ξαφνικά, αλλά μέσα από την ωρίμανση μίας συστηματικής δουλειάς σε αυτόν τον τομέα.

Τα δύο σχολεία σε συνεργασία έχουν διοργανώσει πολλές σχετικές εκδηλώσεις και δράσεις που απευθύνονται τόσο στους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολείων όσο και στους γονείς τους.

Τι είναι σχολική διαμεσολάβηση

Στο σχολείο, ως κοινότητα ανθρώπων, παρουσιάζονται συγκρούσεις, καθώς δεν είναι ίδιες οι αντιλήψεις των παιδιών για τα πράγματα, ούτε οι ανάγκες και τα συμφέροντα. Το πρόβλημα είναι η διαχείριση των συγκρούσεων από τους εμπλεκόμενους και όχι η ύπαρξη συγκρούσεων. Αν η σύγκρουση δεν οδηγεί στη βία οποιουδήποτε είδους, δεν οδηγεί σε διάρρηξη σχέσεων, δε θέτει σε κίνδυνο τη σωματική και ψυχική υγεία κανενός, δεν είναι δηλαδή «καταστροφική», τότε, μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη, βοηθώντας τους εμπλεκόμενους να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και μπαίνοντας στη θέση του άλλου και να επωφεληθούν από τις εμπειρίες του.

Η σχολική διαμεσολάβηση είναι μία μέθοδος πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας η οποία επικεντρώνεται στη διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν ανάμεσα στους μαθητές/τριες.

Με τη μέθοδο αυτή οι εμπλεκόμενοι/ες μαθητές/τριες προσφεύγουν οικειοθελώς στους/στις συνομηλίκους τους και, ακολουθώντας με τη βοήθειά τους μια συγκεκριμένη διαδικασία, αρχικά κατανοούν τη σύγκρουση ερευνώντας τα αίτιά της και κατόπιν προχωρούν στην ανασύνθεσή της, την τοποθέτησή της δηλαδή σε νέο πλαίσιο. Τέλος συνεργάζονται για την εύρεση ειρηνικής λύσης, αμοιβαία επωφελούς για τα εμπλεκόμενα μέρη, την οποία δεσμεύονται να τηρήσουν.

Οι δραστηριότητες της διαμεσολάβησης, αφορούν σε όλα τα παιδιά του σχολείου και όχι μόνο αυτά που θα αναλάβουν το ρόλο των Σχολικών Διαμεσολαβητών.

Τι επιδιώκουμε με τη σχολική διαμεσολάβηση.

Οφέλη για τους μαθητές/τριες

Τα οφέλη από τη σχολική διαμεσολάβηση για τους μαθητές/τριες είναι πολλά και σημαντικά, όπως διαφαίνεται μέσα από μαρτυρίες σχολείων στα οποία εφαρμόστηκε ο θεσμός. Εξάλλου, καλλιεργούνται δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη ζωή των παιδιών και όχι μόνο για το σχολικό πλαίσιο. Οι μαθητές/τριες καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, βλέπουν δηλαδή ότι ο καθένας σε μία σύγκρουση έχει το δικό του δίκιο, το οποίο πρέπει πρώτα να το εντοπίσουν και να το αναδείξουν, ώστε να βοηθήσουν αμέσως μετά τις δύο πλευρές να επικοινωνήσουν και να φτάσουν σε μία λύση. Ακόμη, αποκτούν αυτογνωσία, καθώς, πολλά στοιχεία τα οποία μελετούν μέσα στις συγκρούσεις, τα εντοπίζουν στον εαυτό τους, τον οποίο και κατανοούν καλύτερα. Επίσης αποκτούν αυτοπεποίθηση έχοντας έναν τόσο σημαντικό και καταλυτικό ρόλο.

Επιπλέον, η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι μέσα από τον ρόλο του σχολικού διαμεσολαβητή τα παιδιά μαθαίνουν να αναλαμβάνουν τις ατομικές τους ευθύνες (ΙΕΠ, 2024). Αναγνωρίζουν πότε οι ίδιοι/ες βιώνουν σύγκρουση και μαθαίνουν τρόπους να ζητούν βοήθεια όταν τη χρειάζονται και βέβαια, καλλιεργούν σε μεγάλο βαθμό δεξιότητες επικοινωνίας. Μαθαίνουν να ακούν με προσοχή τον άλλο και να εκφράζουν με ακρίβεια τη σκέψη τους. Στα σχολεία μας παρατηρήσαμε μείωση των συγκρούσεων ήδη από το στάδιο της ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των παιδιών αλλά και το στάδιο της εκπαίδευσης των σχολικών διαμεσολαβητών, που σημαίνει πως η ανάληψη ρόλων, ευθυνών και πρωτοβουλιών βοηθά τα παιδιά να ωριμάσουν και να βλέπουν με άλλη ματιά τις συγκρούσεις στο σχολείο. Επίσης, πέρα από τα παραπάνω, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να σέβονται τη διαφορετικότητα του άλλου και τη μοναδικότητα στην οπτική του καθενός.

Ακόμη, τα παιδιά εκπαιδεύονται στο να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται δυσάρεστα συναισθήματα. Μέσα από μελέτες περίπτωσης και σχετικά σενάρια, μαθαίνουν να διακρίνουν την πράξη από το συναίσθημα και να εντοπίζουν τα συναισθήματα που προηγήθηκαν του τελικού συναισθήματος, που συνήθως είναι ο θυμός. Βλέπουν για παράδειγμα ότι ο θυμός μπορεί να κρύβει άγχος, φόβο, απελπισία κ.α.. Τέλος, αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων και μέσα από τη συνεργασία με άλλα παιδιά και ενήλικες, μαθαίνουν να επιμένουν στην αξία της επίλυσης της σύγκρουσης, μαθαίνοντας παράλληλα πως η λύση θα πρέπει να είναι αποδεκτή και από τις δύο πλευρές και να ικανοποιεί τους/τις εμπλεκόμενους/νες.

Αναμενόμενα οφέλη για το σχολείο

Η εφαρμογή του θεσμού της **Σχολικής Διαμεσολάβησης** αναμένουμε να προσφέρει πολλαπλά και σημαντικά οφέλη για το σχολείο.

Αρχικά να μειώσει τα περιστατικά βίας και εκφοβισμού (bullying). Καθώς προάγεται ο διάλογος και η ειρηνική επίλυση των διαφορών, ελπίζουμε ότι θα μειωθούν οι συγκρούσεις και τα φαινόμενα επιθετικότητας μέσα στο σχολείο.

Να προάγει ένα θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα, βοηθώντας στην οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μαθητών. Το θετικό αυτό κλίμα θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, αφού όταν μειώνονται οι εντάσεις και οι διαμάχες, το σχολείο γίνεται πιο λειτουργικό και ευχάριστο.

Να βοηθήσει στην ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών και να τους καταστήσει ενεργούς πολίτες, αφού τους βοηθά να ενεργοποιούνται και να αναζητούν με το διάλογο λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν.

Να ελαφρύνει το έργο των εκπαιδευτικών, αφού οι καθημερινές μικροσυγκρούσεις θα επιλύονται χωρίς την άμεση παρέμβαση τους, δίνοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να επικεντρωθούν στη διδασκαλία και την υποστήριξη των μαθητών τους.

Η διαμεσολάβηση μπορεί να αποτελέσει μία σταθερή λύση στην αντιμετώπιση της βίας μεταξύ των ανηλίκων στο δημοτικό σχολείο

Βασική μας πεποίθηση είναι πως πράγματι η σχολική διαμεσολάβηση είναι μία λύση και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για τη μείωση των συγκρούσεων και γενικότερα της βίας μεταξύ των ανηλίκων. Ο βασικότερος λόγος που οι εκπαιδευτικοί το υποστηρίζουν είναι πως υπάρχει εμπιστοσύνη στα παιδιά του δημοτικού σχολείου. Όλα τα παιδιά, όσο μικρά κι αν είναι, μέσα από την κατάλληλη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μπορούν να αναλάβουν με υπευθυνότητα πολύ σημαντικούς ρόλους στη σχολική καθημερινότητα. Ακόμη, γνωρίζουμε πως οι αξίες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές χτίζονται στην παιδική ηλικία. Οι έφηβοι δοκιμάζουν τα όριά τους και τα όρια των γύρω τους και αυτό που τελικά τους κρατά -ή δεν τους κρατά- από το να ξεπεράσουν τις επικίνδυνες λεπτές γραμμές, είναι όσα έχουν ριζώσει βαθιά μέσα τους από την παιδική τους ηλικία, που λειτουργούν προστατευτικά και ως υποσυνείδητο τους αποτρέπουν από διάφορες πράξεις. Και βέβαια, αφού πρόληψη σημαίνει να δρα κάποιος πριν εμφανιστεί το πρόβλημα, θεωρούμε πως η σχολική διαμεσολάβηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως καθοριστικός παράγοντας στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών και στη μείωση των συγκρούσεων στο μέλλον.

Πλεονεκτήματα της εφαρμογής του θεσμού της Σχολικής Διαμεσολάβησης

Η διαμεσολάβηση εστιάζει στην πρόληψη των συγκρούσεων, προτού αυτές εξελιχθούν σε σοβαρά προβλήματα. Οι συγκρούσεις που εμφανίζονται στο σχολικό χώρο δεν εξελίσσονται σε «καταστροφικές», αλλά μπορεί να γίνουν εποικοδομητικές αφού γίνονται αφορμή για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και εκπαιδεύουν τα παιδιά στην ειρηνική επίλυση των διαφορών. Δύσκολα παιδιά που έχουν δεσμευτεί σε μια τέτοια υπόθεση θα ασκήσουν βία σε συμμαθητή/τριά τους.

Είναι επίσης αναμενόμενο ότι παιδιά που έχουν εκπαιδευτεί σε αυτού του είδους την αντιμετώπιση των συγκρούσεων θα εφαρμόσουν τις γνώσεις αυτές και εκτός σχολείου,

βοηθώντας έτσι στη μείωση περιστατικών βίας μεταξύ ανηλίκων, φαινόμενο που τελευταία λαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις.

Η επίλυση των συγκρούσεων γίνεται υπόθεση των ίδιων των μαθητών. Οι μαθητές γίνονται συμμέτοχοι στη λύση των προβλημάτων, και όχι απλοί παρατηρητές ή αποδέκτες ποινών.

Τα παιδιά έχουν ένα δικό τους κώδικα επικοινωνίας, μια δική τους γλώσσα που διαφέρει από αυτή των ενηλίκων. Αυτή τους την ιδιότητα την εκμεταλλεύτηκε συχνά η παιδαγωγική, από τα αλληλοδιδακτικά σχολεία μέχρι την εργασία σε ομάδες σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις όπως «Η τάξη του παζλ». Γιατί να μην εκμεταλλευτούμε αυτή τη δυνατότητα των παιδιών και στην επίλυση προβλημάτων όπως αυτό της σχολικής βίας;

Τέλος κάποια παιδιά νιώθουν πιο εύκολο να ζητήσουν βοήθεια από συνομηλίκους παρά να απευθυνθούν σε εκπαιδευτικούς αφού έτσι αποφεύγουν χαρακτηρισμούς όπως «καρφί» κλπ.

Φορείς στους οποίους απευθυνθήκαμε

Σε κοινή συνεδρίαση τα δύο σχολεία αποφασίσαμε να αναζητήσουμε φορείς που θα μας βοηθήσουν στη συστηματική εκπαίδευση των διαμεσολαβητών και τελικά στην υλοποίηση του θεσμού. Αρχικά απευθυνθήκαμε στη Σύμβουλο Εκπαίδευσης 10ης Θέσης Π.Ε. Β΄ Αθήνας, καθώς και στη Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας, καθώς έχουν την επιστημονική και παιδαγωγική ευθύνη των σχολείων μας. Με τη δική τους παρότρυνση και καθοδήγηση απευθυνθήκαμε σε φορείς όπως ο Συνήγορος του Πολίτη, το Ίδρυμα Λασκαρίδη, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, η ΠΡΟΝΟΗ, ο Δήμος Κηφισιάς. Όπως φάνηκε, ο θεσμός της σχολικής διαμεσολάβησης είναι περισσότερο διαδεδομένος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι περισσότεροι φορείς εστιάζουν εκεί. Απευθυνθήκαμε και σε σχολεία της Β΄ Αθήνας και έτσι ξεκίνησε μία ανταλλαγή πληροφοριών στον τομέα της διαμεσολάβησης με το 18ο Δ.Σ. Αμαρουσίου, το οποίο επίσης εργάζεται επάνω στο εγχείρημα υλοποίησης σχολικής διαμεσολάβησης. Μέσα από αυτή την αναζήτηση μας δόθηκε η ευκαιρία να ενταχθούμε στο Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Παρακολουθήσαμε σχετικά σεμινάρια, λάβαμε υλικό και πήραμε μέρος σε σχετικές δράσεις. Καθώς αρχικά δεν υπήρχε η ανταπόκριση που περιμέναμε και για όσο διάστημα εκκρεμούσαν οι απαντήσεις των φορέων, οι Διευθυντές των δύο σχολείων ξεκινήσαμε μία προσπάθεια ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών μας, ενημέρωσης και εκπαίδευσής τους μέσα από σενάρια που αντλούσαμε από το υλικό που είχαμε συλλέξει. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή δεν είχε τη συστηματικότητα που χρειάζεται αυτός ο θεσμός και λόγω έλλειψης χρόνου, θα καθυστερούσε πολύ να φτάσει η στιγμή της εφαρμογής.

Σε αυτή μας την αναζήτηση, ο Δήμος Κηφισιάς και συγκεκριμένα το τμήμα Παιδείας και το τμήμα Κοινωνικών Υπηρεσιών, στους οποίους είχαμε απευθυνθεί, μας επισκέφθηκαν για να συζητήσουμε για το ποιες ακριβώς είναι οι ανάγκες των σχολείων. Αυτό οδήγησε στην εξαιρετική συνεργασία που ξεκίνησαν τα σχολεία μας με τις Ψυχολόγους του τμήματος των Κοινωνικών Υπηρεσιών του Δήμου Κηφισιάς, με τις οποίες συγγράφηκε το παρόν άρθρο. Ανταλλάξαμε υλικό σχετικό με τη σχολική βία, τον εκφοβισμό και κυρίως τη σχολική διαμεσολάβηση. Η αξιέπαινη δουλειά που έκαναν και αποτελεί το βασικότερο εργαλείο για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών μας ήταν η μετατροπή του ποικίλλου και πολύπλευρου

υλικού σε συγκεκριμένα μαθήματα/βήματα για την εκπαίδευση σχολικών διαμεσολαβητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε

Η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίσαμε και έχει ήδη διαφανεί είναι πως τόσο οι φορείς στους οποίους απευθυνθήκαμε όσο και το υλικό το οποίο βρήκαμε εστίαζαν κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μία ακόμη δυσκολία, ευχάριστη στην ουσία της, ήταν πως το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν τεράστιο και όλοι επιθυμούσαν να εκπαιδευτούν ως σχολικοί διαμεσολαβητές. Επομένως προέκυπτε το ζήτημα της επιλογής της πρώτης ομάδας που θα εκπαιδευόταν, καθώς πρόκειται για μικρά παιδιά, τα οποία δε θέλαμε να απογοητεύσουμε και κυρίως δε θέλαμε να μειωθεί το κίνητρό τους για ενημέρωση και σχετική εκπαίδευση. Επίσης, όπως ήδη αναφέρθηκε, ένα βασικό πρόβλημα ήταν ο χρόνος. Ο χρόνος των Διευθυντών, ο χρόνος των εκπαιδευτικών, ο χρόνος των Ψυχολόγων, των μαθητών/τριών, των διδακτικών αντικειμένων και της διδακτέας ύλης. 'Επρεπε να βρεθεί η χρυσή τομή που θα οδηγούσε στην υλοποίηση του θεσμού, με σεβασμό στον διαθέσιμο χρόνο όλων των εμπλεκομένων. Βέβαια, βασική δυσκολία υπήρξαν και οι παρερμηνείες των γονέων αρχικά σχετικά με τον ρόλο του σχολικού διαμεσολαβητή. Χρειάστηκε να γίνουν συναντήσεις με τους γονείς, ώστε να λυθούν τυχόν απορίες και κυρίως λανθασμένες απόψεις που δημιουργούσαν αγωνία και αρνητισμό. Οι δύο βασικότερες παρερμηνείες ήταν ο φόβος πως ο σχολικός διαμεσολαβητής παρεμβαίνει σε όποια σύγκρουση εντοπίσει, προσπαθώντας να χωρίσει τα παιδιά που τσακώνονται και η πεποίθηση πως ο διαμεσολαβητής δίνει τη λύση στις εμπλεκόμενες πλευρές. Τέλος, μία βασική δυσκολία που ίσως συνιστά και την αιτία που τόσο το υλικό όσο και οι φορείς απευθύνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η ανησυχία για το αν το επίπεδο ωριμότητας των παιδιών του Δημοτικού τους επιτρέπει να αναλάβουν τέτοιον ρόλο.

Τα βήματα που ακολουθήσαμε

Αρχικά η πρόταση τέθηκε στους Συλλόγους Διδασκόντων των σχολείων οι οποίοι ενέκριναν την πρόταση των Διευθυντών και συντάχτηκε σχετικό Πρακτικό.

Κατόπιν αναζητήσαμε και μελετήσαμε υλικό που αφορούσε στη Σχολική Διαμεσολάβηση. Αξιοποιήσαμε υλικό από το ΙΕΠ, υλικό του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, καθώς και υλικό από βιβλία ιδιωτών που αγοράσαμε.

Παρακολουθήσαμε σχετικά σεμινάρια και εγγραφήκαμε στο Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Όταν αισθανθήκαμε ότι κατέχουμε καλά το θέμα ενημερώσαμε τους μαθητές/τριες των σχολείων μας σχετικά με τη σκέψη μας να εφαρμόσουμε τη Σχολική Διαμεσολάβηση. Η υποδοχή της ιδέας ήταν πέρα από κάθε προσδοκία.

Ακολούθησε ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, σε απογευματινή συγκέντρωση στην αίθουσα εκδηλώσεων των σχολείων από τους Διευθυντές. Λύθηκαν απορίες και δόθηκαν διευκρινίσεις μετά από τις οποίες το σύνολο των γονέων που συγκεντρώθηκαν ήταν θετικό στην εφαρμογή του μέτρου.

Ακολούθησε η επιλογή των μαθητών/τριών που θα αποτελέσουν την Ομάδα των Διαμεσολαβητών. Αποφασίσαμε να πάρουμε μαθητές/τριες από τις τάξεις Δ, Ε και Στ ώστε να έχουμε την ομάδα και την επόμενη σχολική χρονιά, που ουσιαστικά θα αρχίζαμε την

εφαρμογή του θεσμού. Προτάθηκαν κάποια ονόματα από τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων και ανάμεσα σε αυτούς έγινε κλήρωση. Οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν για τη διαδικασία και το ποιοι/ες κληρώθηκαν, όχι όμως για το ποιοι συμμετείχαν στην κλήρωση για να μην δημιουργηθούν πικρίες.

Η εκπαίδευση των σχολικών Διαμεσολαβητών – το ξεκίνημα

Αρχικά και τα δύο σχολεία ορίσαμε σε κοινή συνεδρίαση την αίθουσα που θα αξιοποιούσαμε τόσο για την εκπαίδευση των σχολικών διαμεσολαβητών στο πρώτο στάδιο όσο και για τις διαμεσολαβήσεις αργότερα. Η ομάδα που επιλέχθηκε αρχικά, αφού έλαβε το κλειδί της αίθουσας και δέχθηκε να τη φροντίζει και να τη διακοσμεί κατάλληλα, παρέλαβε τα γιλέκα της και ανέλαβε να συμμετέχει ενεργά και συστηματικά στην εκπαίδευση που θα ξεκινούσε. Πράγματι, στις 14/02/25 οι Διευθυντές των δύο σχολείων σε συνεργασία με τις Ψυχολόγους των Κοινωνικών Υπηρεσιών του Δήμου Κηφισιάς ξεκίνησαν την εκπαίδευση της πρώτης ομάδας σχολικών διαμεσολαβητών των σχολείων μας.

Ενέργειες που προγραμματίζουμε μετά το τέλος της εκπαίδευσης

Αφού τελειώσει η εκπαίδευση των διαμεσολαβητών και πριν την εφαρμογή του προγράμματος, θα ενημερωθούν οι μαθητές από τα μέλη της ομάδας διαμεσολάβησης για τη λειτουργία του θεσμού και τον ρόλο τους.

Επίσης θα γίνει νέα πρόσκληση στους γονείς από τους Διευθυντές των σχολείων για να ενημερωθούν εκ νέου για το πρόγραμμα και για την έναρξη της εφαρμογής του. Στις σκέψεις μας είναι να παρουσιάσουν ένα σενάριο κάποιοι από τους σχολικούς διαμεσολαβητές, ώστε οι γονείς να καταλάβουν καλύτερα τη λειτουργία του θεσμού.

Οι Σχολικοί Διαμεσολαβητές θα φορούν ειδικά γιλέκα, ώστε να είναι εύκολος ο εντοπισμός τους από τους υπόλοιπους μαθητές.

Θα τοποθετηθεί στο σχολείο γραμματοκιβώτιο, του οποίου τα κλειδιά θα έχει κάποιος από την ομάδα των Σχολικών Διαμεσολαβητών και στο οποίο θα μπορεί να αφήσει κάποιος μήνυμα για τα μέλη της ομάδας.

Στις αρχικές συνεδριάσεις των διαμεσολαβητών με μαθητές θα παρευρίσκεται ο ένας από τους Διευθυντές και θα παρακολουθεί, χωρίς να επεμβαίνει, τη διαδικασία. Μετά το τέλος της θα ακολουθεί συζήτηση με τον/την διαμεσολαβητή/τρια για τις επιτυχημένες παρεμβάσεις ή για τυχόν λάθη στη διαδικασία.

Πολύ σύντομα ελπίζουμε ότι οι συνεδρίες των διαμεσολαβητών με τους μαθητές θα γίνονται χωρίς την παρουσία μας.

Η ομάδα των διαμεσολαβητών, τουλάχιστον μια φορά τον μήνα, θα έχει μία συνεδρία με την ομάδα των ψυχολόγων του Δήμου που έχουν αναλάβει την εκπαίδευσή τους. Στόχος είναι να βοηθηθούν και να υποστηριχτούν ώστε να ασκήσουν αποτελεσματικά το ρόλο τους.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία του προγράμματος βασίστηκε στον συνδυασμό της Βιωματικής Μάθησης (Λιθοξοϊδου, 2020), της Ενεργητικής Συμμετοχής (Αρτινοπούλου, 2010 . Θάνος, 2017) και της Εμψύχωσης των Ομάδων (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010), αξιοποιώντας ενεργητικές τεχνικές όπως είναι οι βιωματικές ασκήσεις (ατομικές, σε δυάδες και σε μικρές ομάδες), το παίξιμο ρόλων και οι προσομοιώσεις.

Η διάρκεια ενός προγράμματος εκπαίδευσης στη σχολική διαμεσολάβηση εξαρτάται από παράγοντες όπως είναι η ηλικία, το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών/τριών και το μέγεθος της ομάδας (Αρτινοπούλου, 2010 . Θάνος, 2017). Το περιεχόμενο, δε, ενός τέτοιου προγράμματος διαμορφώνεται σύμφωνα με τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τον ρόλο του σχολικού διαμεσολαβητή (Λιθοξοϊδου, 2020). Έτσι, πραγματοποιήθηκαν συνολικά δεκατρείς (13) συναντήσεις, διάρκειας 60΄ η κάθε μία και το περιεχόμενό τους ήταν διαμορφωμένο σύμφωνα με τις δεξιότητες που έπρεπε να αποκτηθούν αλλά και προσαρμοζόταν συνεχώς σύμφωνα με τη δυναμική της συγκεκριμένης ομάδας και των αναγκών που αναδύονταν από συνάντηση σε συνάντηση.

Κάθε συνάντηση είχε συγκεκριμένη δομή και περιελάμβανε: α) τη φάση προσανατολισμού, όπου γινόταν η παρακίνηση των μαθητών/τριών και η σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση β) τη φάση επεξεργασίας, όπου καλλιεργείτο η νέα γνώση με την αξιοποίηση των ενεργητικών τεχνικών και γ) τη φάση κλεισίματος, όπου γινόταν ο αναστοχασμός του βιώματος και ο αποχαιρετισμός με την αξιοποίηση τεχνικών χαλάρωσης (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010 . Μαυρόπουλος, 2013).

Περιεχόμενο του προγράμματος

Για κάθε εκπαιδευτική συνάντηση διατυπώνονταν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι, σύμφωνα με την εκάστοτε θεματολογία που, όπως ήδη αναφέρθηκε, διαμορφώθηκε βάσει των δεξιοτήτων που έπρεπε να αποκτηθούν (Λιθοξοϊδου, 2020). Για την υποστήριξη των παιδιών στη μάθηση, παράχθηκε μαθησιακό και εποπτικό υλικό ή/και προσαρμόστηκε προϋπάρχον υλικό που εντοπίστηκε στη βιβλιογραφία.

Η θεματολογία του προγράμματος διαμορφώθηκε ως εξής:

- ✓ Εναρκτήρια συνάντηση: "Εγώ-Εμείς"-Δέσιμο και Συμβόλαιο Ομάδας
- ✓ Ο Σημαντικός «Άλλος»-Ενσυναίσθηση
- ✓ Αναγνώριση Συναισθημάτων πίσω από τη Συμπεριφορά-Θυμός
- ✓ Επικοινωνία: Ενεργητική Ακρόαση-Αναπλαισίωση-Ερωτήσεις Ανοικτού Τύπου, κ.λπ.
- ✓ Σύγκρουση: Είδη-Τύποι / Διαχείριση και Στρατηγικές Επίλυσης
- ✓ Διαμεσολάβηση: Ρόλος, Κανόνες, Βήματα, Πρωτόκολλα
- ✓ Αξιολόγηση του προγράμματος / Αποχαιρετισμός

Στην εναρκτήρια συνάντηση δόθηκε έμφαση στο δέσιμο της ομάδας μέσα από την ανάδειξη της δύναμης της ομάδας και της διαφορετικότητας και τη διαμόρφωση των κανόνων της ομάδας από τους ίδιους τους μαθητές/τριες. Στις επόμενες, αρχικές συναντήσεις, πραγματοποιήθηκαν βιωματικές ασκήσεις με στόχο την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (ενσυναίσθηση, κατανόηση της διαφορετικότητας, κατανόηση της διαφορετικής αντίληψης της πραγματικότητας) και βιωματικές ασκήσεις με στόχο την αναγνώριση των συναισθημάτων που υπάρχουν πίσω από την συμπεριφορά και ιδιαίτερα πίσω από το συναίσθημα του θυμού. Τα παιδιά έμαθαν να διακρίνουν τα συναισθήματα από τις συμπεριφορές και ευαισθητοποιήθηκαν στην αναζήτηση των βαθύτερων συναισθημάτων πίσω από μία συμπεριφορά. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν βιωματικές ασκήσεις με στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (χρήση ανοιχτών ερωτήσεων, αναδιατύπωση, σύνοψη όσων ειπώθηκαν, επιβεβαίωση), την κατανόηση των συγκρούσεων, τα διαφορετικά είδη των αναγκών που εντοπίζονται πίσω από τις συγκρούσεις και τις διαφορετικές στρατηγικές

επίλυσής τους. Επίσης, ευαισθητοποιήθηκαν στη διάκριση και κατανόηση των εσωτερικών αιτιών που οδηγούν σε μία σύγκρουση. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες εισάγονταν στους κανόνες και τη διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης, μέσα από τη διδασκαλία τεσσάρων βημάτων και τη σταδιακή εφαρμογή τους σε σενάρια, ειδικά διαμορφωμένα για κάθε στάδιο εκπαίδευσης. Αρχικά, ζητείτο από τους μαθητές/τριες να "παίξουν" αυτά τα σενάρια διαβάζοντας έτοιμους διαλόγους (role playing), με σκοπό τη σταδιακή τους εξοικείωση με τον ρόλο του σχολικού διαμεσολαβητή/τριας και τη μείωση του αναμενόμενου άγχους, λόγω βίωσης του ανοίκειου. Στη συνέχεια, και καθώς οι μαθητές/τριες αποκτούσαν την απαραίτητη εξοικείωση, καλούνταν να κάνουν προσομοιώσεις σχολικών διαμεσολαβήσεων αυτοσχεδιάζοντας τους διαλόγους, βάσει του σεναρίου που κάθε φορά τους δινόταν. Το σενάριο, σε αυτή τη φάση, περιέγραφε ένα περιστατικό σύγκρουσης και τον ρόλο κάθε συμμετέχοντα στη σχολική διαμεσολάβηση (των διαμεσολαβητών και των δύο εμπλεκόμενων στη σύγκρουση). Κατά τη διεξαγωγή των προσομοιώσεων οι παρατηρητές, δηλαδή η υπόλοιπη ομάδα των μαθητών/τριών, συμμετείχαν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία συμπληρώνοντας ένα έντυπο παρατήρησης, ειδικά σχεδιασμένο για το βήμα στο οποίο εκπαιδεύονταν. Τα σενάρια βασίζονταν σε υπάρχοντα στη βιβλιογραφία σενάρια για προσομοιώσεις τα οποία ανακατασκευάζονταν από τις εκπαιδεύτριες σύμφωνα με τις ανάγκες της εκπαίδευσης. Οι έτοιμοι διάλογοι που δόθηκαν για role playing ήταν στην πλειοψηφία τους γραμμένοι από τις εκπαιδεύτριες καθώς δεν εντοπίστηκε αντίστοιχο υλικό στη βιβλιογραφία.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Για την αξιολόγηση του προγράμματος υιοθετήθηκε η προσέγγιση της διαμορφωτικής αξιολόγησης διατηρώντας έναν συνεχή «διάλογο» με όλες τις παραμέτρους του προγράμματος προκειμένου να εντοπίζονται τυχόν αποκλίσεις από τους αρχικούς στόχους και να διερευνώνται εναλλακτικές λύσεις (Καραλής, 2005). Συνδυαστικά, πραγματοποιήθηκε και τελική αξιολόγηση του προγράμματος εφαρμόζοντας την τεχνική της αυτοαξιολόγησης που συμβάλει στην εμβάθυνση της μάθησης και στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων (Μανωλάκος, χ.η.). Έτσι, κάθε μαθητής και μαθήτρια μοιράστηκε στην ολομέλεια έναν αναστοχασμό-απολογισμό σχετικά με την πορεία του, από την έναρξη έως τη λήξη του προγράμματος και συμπλήρωσε ένα ερωτηματολόγιο, ειδικά σχεδιασμένο για τον σκοπό αυτό. Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από επτά (7) ερωτήσεις σε 5βάθμια κλίμακα από το "καθόλου" έως το "πάρα πολύ" και από δύο (2) ερωτήσεις ανοικτού τύπου και διερευνούσε τους εξής άξονες: α) κατανόηση του ρόλου του σχολικού διαμεσολαβητή και των κανόνων της σχολικής διαμεσολάβησης β) ανάπτυξη επικοινωνιακών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, γ) εξοικείωση με τη διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης και δ) συναισθηματική ετοιμότητα για τον ρόλο του/της σχολικού/κής διαμεσολαβητή/τριας.

Από την αξιολόγηση φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες απόκτησαν τις γνώσεις και δεξιότητες της σχολικής διαμεσολάβησης σε πολύ ικανοποιητικό και πάρα πολύ ικανοποιητικό επίπεδο και ότι κατέκτησαν, σταδιακά, τη συναισθηματική ετοιμότητα να αναλάβουν τον ρόλο του σχολικού διαμεσολαβητή/τριας. Φάνηκε επίσης ότι ενώ στην αρχή πολλοί μαθητές/τριες ένιωθαν άγχος και ανασφάλεια για την ικανότητά τους σχετικά με τον ρόλο του σχολικού διαμεσολαβητή στο τέλος της εκπαίδευσης εξέφρασαν τον ενθουσιασμό και την προσμονή τους να αναλάβουν "αληθινές διαμεσολαβήσεις". Τέλος, στην τελευταία

συνάντηση οι Σχολικοί Διαμεσολαβητές υπέγραψαν το "Συμφωνητικό Τήρησης των Αρχών και των Κανόνων της Σχολικής Διαμεσολάβησης", ένα έντυπο που θα παραμένει στο χώρο των Σχολείων.

Μετα-παρακολούθηση του προγράμματος

Έχει προβλεφθεί η υποστήριξη των Σχολικών Διαμεσολαβητών και μετά τη λήξη του εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς εκείνοι θα διενεργούν τις σχολικές διαμεσολαβήσεις, προκειμένου να εξασφαλιστεί η δυνατότητα για την ανταλλαγή των εμπειριών, τη συναισθηματική αποφόρτιση, τη συνεχή αξιολόγηση και τον εντοπισμό αναγκών για τυχόν επιμόρφωση αλλά και για να διερευνηθούν περαιτέρω τρόποι για την αξιοποίηση της εμπειρίας καθώς αυτή θα συσσωρεύεται με την διενέργεια των σχολικών διαμεσολαβήσεων (Ανδρέου, Λαμπριανού, Ελευθερίου, κ.α., 2016-2017).

Συμπεράσματα

Η εμπειρία υλοποίησης του πιλοτικού προγράμματος Σχολικής Διαμεσολάβησης στα δύο Δημοτικά Σχολεία Νέας Ερυθραίας ανέδειξε τη δυνατότητα των μαθητών/τριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να αναπτύξουν ουσιαστικές δεξιότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και επίλυσης συγκρούσεων, όταν υποστηρίζονται μέσω κατάλληλων μεθόδων βιωματικής και ενεργητικής μάθησης. Παρά τις αρχικές δυσκολίες, η συμμετοχή και η ανταπόκριση των παιδιών υπήρξε ενθαρρυντική, επιβεβαιώνοντας τη σημασία του προσεκτικού σχεδιασμού, της συνεχούς αξιολόγησης και της συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Η εφαρμογή της Σχολικής Διαμεσολάβησης μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη διαμόρφωση ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και ειρηνικής συνύπαρξης στη σχολική κοινότητα.

Η ένταξη της διαμεσολάβησης ως πρακτικής στη σχολική ζωή φαίνεται να ενισχύει τη δημοκρατική κουλτούρα των σχολείων, την υπευθυνότητα και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών. Η δημιουργία δομών υποστήριξης και η πρόβλεψη για μεταπαρακολούθηση καθίστανται απαραίτητες προϋποθέσεις για τη βιωσιμότητα και την εδραίωση του θεσμού. Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί ένα πρώτο, αλλά σταθερό βήμα προς μια σχολική πραγματικότητα στην οποία οι συγκρούσεις δεν αποσιωπώνται, αλλά αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες για ανάπτυξη, προσωπική και συλλογική.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρέου, Α., Λαμπριανού, Γ., Ελευθερίου, Ε., Κωνσταντίνου, Ε., Αδάμου, Χ., Χατζησάββα, Χ. & Χαρίτου, Χ. (2016-2017). *Σχολική Διαμεσολάβηση στο Δημοτικό Σχολείο. Οδηγός Εκπαιδευτικού. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης*. ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΒΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian R.W., Cruikshank K.A., Mayer R.E., Pintrich P.R., Raths, J. & Wittrock M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού (συνεργασία: Χ. Καλαβρή & Η. Μιχαήλ)*. Νομική Βιβλιοθήκη.

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2010). *205 Βιωματικές ασκήσεις για Εμψύχωση Ομάδων. Ψυχοθεραπείας, Κοινωνικής Εργασίας, Εκπαίδευσης*. Καστανιώτης.

Βεργίδης, Δ. (2003). *Η συμβολή της αξιολόγησης στην υλοποίηση ολοκληρωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης: Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Ελληνικά Γράμματα.

Bloom B.S., Englehart M.D., Furst E.J., Hill W.H. & Krathwohl D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. Longmans.

Γρηγοριάδου, Ε. & Αδάμ, Χ., (2018). *Σχολική διαμεσολάβηση. Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλίκους.* ΑΝΤΙΓΟΝΗ. ΙΔΡΥΜΑ ΧΑΪΝΡΙΧ ΜΠΕΛ ΕΛΛΑΔΑΣ. https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/folder/view.php?id=20037

Δρακοπούλου, Ε. (χ.η.). *Διαμεσολάβηση. 30 Σενάρια για Προσομοιώσεις Ρόλων*. https://diamesolavisis.gr/product/30-senaria-gia-prosomoioseis-rolon/

Θάνος, Θ., (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση: μια εναλλακτική πρακτική επίλυσης των διαφορών και της βίας στο σχολείο.* ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ, Β΄, 6, 28-36. https://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2019/10/Thanos_.pdf

Καραλής, Θ. (2005). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λιθοξοϊδου, Α., (2020). *Η πρακτική της σχολικής διαμεσολάβησης για την επίλυση συγκρούσεων στο Δημοτικό Σχολείο: Προϋποθέσεις, Δυνατότητες και Όρια Εφαρμογής της*. *[Διδακτορική Διατριβή]*. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ.

Μανωλάκος, Π. (χ.η.). *Αξιολόγηση του μαθητή*. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 1, 1-8. http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf

Μαυρόπουλος, Α.-Σ., (2013). *Σχέδιο μαθήματος*. Αυτοέκδοση.

Νίκα, Μ., Βούρβουλη, Σ. & Συκά, Χ.-Ε., (2024). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Μονάδα Ποιότητας και Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου*. Τμήμα Γ΄. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ.

Ράπτη, Α., (2006). *Ταξινομίες Στόχων, Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και Επιπέδων Μάθησης,* EPICT. https://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blog-post_634.html

Valamis, Group (2022). Bloom's Taxonomy. https://www.valamis.com/hub/blooms-taxonomy

Κακάρογλου, Α., Μήτση, Α., Μπούτα, Χ., Παπανικολάου, Δ., Τσιώτας, Π. (2025). Η Σχολική Διαμεσολάβηση στην Α/θμια Εκπαίδευση: Η εφαρμογή της στο 2ο & 3ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ερυθραίας, *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Καλές Πρακτικές Εσωτερικής Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας

Καλιαντζή Γκόλφω
Δρ., Διευθύντρια, 5ο Δ. Σ. Μεταμόρφωσης, gkalian3@gmail.com

Περίληψη
Στο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα μέσω της πραγματοποίησης της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας δίνεται η ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν καλές πρακτικές που προάγουν τη βελτίωση, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση. Οι καλές αυτές πρακτικές αφορούν σε δράσεις εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών, γονέων και φορέων που προωθούν την εξωστρέφεια και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, τη συμπεριληπτική και βιώσιμη εκπαίδευση και την ανάπτυξη της παγκόσμιας πολιτειότητας. Η δια βίου επιμόρφωση, εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η συνεργασία τους με άλλα σχολεία, αλλά και τοπικούς, εθνικούς ή/και διεθνείς φορείς και οργανισμούς συμβάλλει στην προαγωγή της ποιοτικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, σχολείο, πρακτικές, δράσεις, βελτίωση

Εισαγωγή:
Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μία διαρκής, συμμετοχική και δυναμική διαδικασία αξιολόγησης, όπου εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας και έχει σκοπό να εντοπίσει θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης. Η διαδικασία αυτή αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας: την παιδαγωγική μαθησιακή λειτουργία, τη διοικητική λειτουργία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (ΙΕΠ, 2025). Βασικός φορέας της διαδικασίας του προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ίδια η σχολική μονάδα, ενώ θεμελιώδη στοιχεία της αποτελούν ο αναστοχασμός, σχετικά με το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο, αλλά και η τεκμηριωμένη αξιολογική κρίση που βασίζεται στη συστηματική συλλογή στοιχείων από ποικιλία πηγών (ΙΕΠ, 2025).

Οι καλές πρακτικές εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι μέθοδοι, στρατηγικές και διαδικασίες που εφαρμόζονται συστηματικά, οργανωμένα και συμμετοχικά, με σκοπό την εφαρμογή νέων στόχων, μεθόδων και τεχνικών, την αναγνώριση δυνατών και αδύνατων σημείων και τη διαρκή βελτίωση και ανατροφοδότηση της σχολικής μονάδας. Οι καλές πρακτικές προάγουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, φορείς, κοινωνία) και εφαρμόζονται με διαφάνεια, αντικειμενικότητα και αναστοχασμό. Επίσης, βασίζονται σε τεκμήρια (ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα) και οδηγούν σε συγκεκριμένες δράσεις βελτίωσης και κουλτούρα συνεργασίας, καινοτόμου διδασκαλίας και μάθησης σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Οι καλές πρακτικές εντάσσονται στον ετήσιο προγραμματισμό του σχολείου και υποστηρίζουν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αναβάθμιση της σχολικής κουλτούρας.

Στο άρθρο αυτό θα παρουσιαστούν καλές πρακτικές εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας σύμφωνα με κάποιους άξονες της εσωτερικής αξιολόγησης που αντιστοιχούν στις τρεις βασικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας (βλ. Εικόνα 1).

Εικόνα 1. *Οι λειτουργίες και οι άξονες της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (ΙΕΠ, 2025)*

Καλές πρακτικές στον άξονα Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση

Οι καλές πρακτικές εσωτερικής αξιολόγησης ως προς τη διδασκαλία περιλαμβάνουν δραστηριότητες με διδακτικούς στόχους, σαφείς, κατανοητούς και διαπραγματεύσιμους, που συνδέονται άμεσα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Οι στόχοι, η αφόρμηση, οι διδακτικές και οι μαθητικές ενέργειες και τα μέσα διδασκαλίας πρέπει να επιφέρουν συγκεκριμένα μετρήσιμα αποτελέσματα. Προτείνεται η ποικιλία καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών. Συνιστώνται η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής, της μαθητοκεντρικής, της διερευνητικής και της βιωματικής μάθησης, της δραματοποίησης, της ανεστραμμένης τάξης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της έρευνας δράσης, της παιγνιώδους μάθησης (μέσα από αναζητήσεις στο χώρο, κυνήγι θησαυρού, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία σταθμών εργασίας, project, επεξεργασία ερωτηματολογίων, επίλυση γρίφων κτλ). Επίσης, προτείνεται η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην τάξη (με διαδραστικούς πίνακες, εκπαιδευτικές πλατφόρμες και χρήση AI). Παράλληλα, συνιστάται να εφαρμόζονται οι αρχές της Εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, της Εκπαίδευσης για την ειρήνη και της Εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύξουν ή να βρουν νέο εκπαιδευτικό υλικό για την υποστήριξη της διδασκαλίας και να ωθήσουν τους/τις μαθητές/τριες σε δραστηριότητες ενασχόλησης με ομίλους και σχολικά προγράμματα/δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, μπορούν να προετοιμάσουν τους/τις μαθητές/τριες για σχολικούς διαγωνισμούς, πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές

δράσεις, πχ στο σχολείο μπορεί να διοργανώνεται εσωτερικό πρωτάθλημα πινγκ-πονγκ. Πολλές δράσεις και θεατρικά δρώμενα μπορούν να γίνονται Κυριακές για να μπορέσουν να τις παρακολουθήσουν γονείς/κηδεμόνες.

Καλές πρακτικές αποτελούν οι υποδειγματικές διδασκαλίες από εκπαιδευτικούς, οι συνδιδασκαλίες και τα κοινά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεργάζονται άψογα μεταξύ τους, με τη διευθύντρια, τους ενδοσχολικούς συντονιστές τάξεων, τις όμορες τάξεις, τους μέντορες, τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, τη σχολική ψυχολόγο και τους γονείς/κηδεμόνες με σκοπό το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα ή/και την ανταλλαγή υλικού και πρακτικών. Ενδείκνυται η συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών/τριών με τη σχολική, τοπική και ευρύτερη κοινότητα και με φορείς τοπικούς, εθνικούς και διεθνείς.

Οι καλές πρακτικές εσωτερικής αξιολόγησης ως προς τη μάθηση περιλαμβάνουν τη δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα από κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας, συμπερίληψης, ενθάρρυνσης και ασφάλειας. Πρέπει να προωθείται η αυτονομία, η υπευθυνότητα των μαθητών/τριών και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές/τρεις πρέπει να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μέσα από αναστοχαστικές δραστηριότητες, χρήση ημερολογίων μάθησης κτλ. Οι μαθητές καλό είναι να ενθαρρύνονται να αναλύουν, να συνθέτουν, να προβληματίζονται, να δημιουργούν μέσα από την καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Οι καλές πρακτικές ενισχύουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών/τριών, την επικοινωνία, τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση, την ευελιξία, την προσαρμοστικότητα, τη δημιουργικότητα, τη διαχείριση χρόνου και θυμού, την ανάληψη ρίσκου, την κριτική σκέψη, τον κριτικό αναστοχασμό, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την επίλυση προβλημάτων. Η κατάκτηση όλων αυτών των δεξιοτήτων δίνουν στα παιδιά εφόδια, στάσεις και αξίες που αργότερα θα ενεργοποιήσουν στη σύγχρονη κοινωνική ζωή ως ενεργοί παγκόσμιοι πολίτες.

Οι καλές πρακτικές εσωτερικής αξιολόγησης ως προς την αξιολόγηση σχετίζονται με χρήση ποικίλων εργαλείων αξιολόγησης, χρήση διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης, καθώς και χρήση ρουμπρίκων, φακέλων εργασιών (portfolio), παρατήρησης και αυτοαξιολόγησης. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι διαφανής, συνεχής, επεξηγηματική, ανατροφοδοτική, κατανοητή και να βοηθά τον/την μαθητή/τρια να βελτιωθεί. Τα τεστ μπορεί να είναι εύκολα, δύσκολα, διαβαθμισμένης δυσκολίας, με ανοιχτά τα βιβλία ή/και να γίνεται αξιολόγηση μέσω παρουσιάσεων εργασιών ή παιχνιδιών. Οι μαθητές/τριες οφείλουν να αξιολογούν τον εαυτό τους και τους/τις συμμαθητές/τριές τους, ώστε να προωθείται η υπευθυνότητα και η αναστοχαστική στάση. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να στοχάζεται κριτικά για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων του/της και να συλλέγει ανατροφοδότηση από τους/τις μαθητές/τριες (ανώνυμα ή με ερωτηματολόγια).

Καλές πρακτικές στον άξονα σχολική διαρροή-φοίτηση

Δράσεις για την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και από το δημοτικό στο γυμνάσιο αποτελούν καλές πρακτικές στον άξονα σχολική διαρροή-φοίτηση. Στόχοι είναι η μείωση του άγχους και της αβεβαιότητας με παράλληλη αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών για τη μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα, η εξασφάλιση της συνέχειας στην εκπαίδευση παρά τις απαιτήσεις της νέας βαθμίδας και η συνεχής υποστήριξη και συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών για να βοηθήσουν τα παιδιά στη μετάβαση. Στις δράσεις που μπορούν να υλοποιηθούν για την Α τάξη περιλαμβάνονται η ξενάγηση των

μαθητών/τριών σε όλους τους χώρους του σχολείου, η παρακολούθηση βίντεο σε μορφή κουκλοθέατρου για τη μετάβαση, η επεξεργασία τραγουδιών και παραμυθιών, η ανάγνωση παιδικών βιβλίων και η δημιουργία γωνιάς παιχνιδιού για τη μετάβαση. Στις δράσεις που μπορούν να υλοποιηθούν για την ΣΤ΄ τάξη περιλαμβάνονται η επίσκεψη παλιών μαθητών/τριών γυμνασίου για να μιλήσουν στις έκτες για το γυμνάσιο, η ξενάγηση στο κοινωνικό φροντιστήριο, η υιοθεσία από μαθητές/τριες ΣΤ μαθητών/τριών Α τάξης, τα πολλαπλά παιχνίδια μαθητών/τριών ΣΤ΄ με μαθητές/τριες Α τάξης στα διαλείμματα και στη γυμναστική, τα προγράμματα ψυχολόγου για τις αλλαγές που φέρνει η εφηβεία και η ανάγνωση βιβλίων για τη μετάβαση με παράλληλη εκπόνηση δραστηριοτήτων (με φύλλα εργασίας, συζητήσεις, δημιουργία αφισών). Επίσης, ενδείκνυνται η εκδρομή της ΣΤ΄ τάξης σε γυμνάσια, η επίσκεψη σε σχολές μαθητείας ή/και χώρους εργασίας με ποικίλες παρουσιάσεις, κοινές δράσεις και προγράμματα.

Παράλληλα, οι μαθητές του όμορου νηπιαγωγείου μπορούν να επισκεφτούν το σχολείο, να γνωρίσουν τους χώρους και τις δασκάλες της Α΄ τάξης και να υλοποιήσουν κοινές δραστηριότητες με τα πρωτάκια. Μέσω της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις αλλαγές στο σώμα τους και να καταπολεμήσουν το άγχος της μετάβασης στο επόμενο αναπτυξιακό στάδιο. Στην εορτή λήξης του σχολικού έτους οι μαθητές/τριες της ΣΤ΄ και της Α΄ τάξης αποχαιρετίζονται με κοινές δράσεις και τραγούδια. Οι εκπαιδευτικοί της ΣΤ΄ τάξης και του ολοήμερου εκπονούν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς προγράμματα με σκοπό την ψυχική και συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών και τις ασφαλείς επιλογές μέσα από αναμφίβολες καταστάσεις. Ο οδηγός ομαλής μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο μπορεί να σταλεί με email στους γονείς. Τα αποτελέσματα αυτών των δράσεων φέρουν στους/στις μαθητές/τριες μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και λιγότερο άγχος σε σχέση με την επικείμενη αλλαγή στη σχολική βαθμίδα. Οι δράσεις και το υλικό εντάσσονται στον ετήσιο προγραμματισμό του σχολείου με καταγραφή των μεθόδων που εφαρμόζονται σε έναν οδηγό διαθέσιμο στους/στις εκπαιδευτικούς.

Ως προς τη σχολική διαρροή, βιβλία καθυστερημένης εισόδου στο σχολείο και πρόωρης εξόδου, όπου υπογράφουν οι γονείς/κηδεμόνες βοηθούν στην παρακολούθηση της άτακτης/σποραδικής φοίτησης, της σχολικής διαρροής και της καθυστερημένης εισόδου ή/και αποχώρησης. Είναι αναγκαία η συχνή ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων και η στενή συνεργασία σε περίπτωση απουσιών. Πρέπει να υπάρχει έγκαιρος εντοπισμός παραγόντων κινδύνου, εξατομικευμένη υποστήριξη, ανάπτυξη ανθεκτικότητας και ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση από ψυχολόγο. Η διάδοση και εφαρμογή του σχολικού κανονισμού βοηθά στην ενίσχυση θετικού σχολικού κλίματος και στην καταπολέμηση της σχολικής διαρροής. Η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να συνεργάζεται με τις κοινωνικές υπηρεσίες. Αν υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταπολεμήσουν τη σχολική διαρροή με δράσεις κατά του ρατσισμού και των προκαταλήψεων και προγράμματα επανένταξης και συμπερίληψης.

Καλές πρακτικές στον άξονα σχέσεις μεταξύ μαθητών

Καλές πρακτικές στον άξονα σχέσεις μεταξύ μαθητών είναι η συνεργασία σε ζεύγη και ομάδες ετερογενείς, οι μεγαλύτεροι μαθητές να βοηθούν τους μικρότερους και η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και παιδαγωγικής ατμόσφαιρας.

Μπορεί να υλοποιηθούν δραστηριότητες, παιχνίδια συμπερίληψης, αποδοχής, ευγένειας, αλληλεγγύης, δικαιοσύνης, ενσυναίσθησης, παγκάκια φιλίας με στόχους την αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας, τη συνειδητοποίηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της αξίας της πολιτιστικής ποικιλίας, την ανοχή και τον αλληλοσεβασμό. Ενδείκνυνται δράσεις για την Έλεν Κέλερ την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία, όπου οι μαθητές επεξεργάζονται παραμύθια και υλικό από το Μουσείο της Έλεν Κέλερ, μαθαίνουν το αλφάβητο, λέξεις και τραγούδια στη νοηματική, κάνουν θεατρικά δρώμενα και αφίσες. Οι μαθητές/τριες μπορούν να επισκεφτούν ειδικά σχολεία και να ανταλλάξουν γράμματα και δώρα με παιδιά πολλών εθνικοτήτων πολυπολιτισμικών σχολείων. Το σχολείο μπορούν να επισκεφτούν ανάπηροι εθελοντές και να μαγειρέψουν με τα παιδιά για τους απόρους του Δήμου. Μια άλλη καλή πρακτική είναι η συγκέντρωση ειδών πρώτης ανάγκης για τα χωριά sos. Την Παγκόσμια Ημέρα Συνδρόμου Down και την Παγκόσμια Ημέρα Ευαισθητοποίησης για τον Αυτισμό, τα παιδιά μπορούν να ντυθούν στα μπλε για να βιώσουν τη διαφορετικότητα. Το σχολείο μπορεί να υποδεχτεί εκπροσώπους του Περιοδικού Σχεδία, οι οποίοι ενημερώνουν τα παιδιά για δράσεις καταπολέμησης της φτώχειας και φτιάχνουν μαζί ζωγραφιές και χειροτεχνίες για το περιοδικό.

Άλλη καλή πρακτική στον άξονα σχέσεις μεταξύ μαθητών είναι η πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού με εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, ενημερώσεων, δράσεων, επιμορφώσεων μαθητών/τριών και γονέων, εκπαίδευση παρατηρητών, διαμεσολάβηση, διαθεματικά project και διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων (πρότυπο θυμόμετρο, ρολόι επίλυσης προβλημάτων). Στόχοι τέτοιων προγραμμάτων είναι η οικοδόμηση υγιών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, η δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνεργασίας, ενσυναίσθησης και ασφάλειας για τη μείωση διαπληκτισμών και συγκρούσεων, η διάκριση των μορφών βίας, η απόκτηση ψυχικής ανθεκτικότητας και η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών ως παρατηρητές. Απαραίτητη είναι η διακήρυξη κατά της βίας με σαφή αναφορά στο σχολικό κανονισμό. Όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πρέπει να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις με θέμα το σχολικό εκφοβισμό και τη σχολική βία, απευθυνόμενες σε εκπαιδευτικούς και γονείς/κηδεμόνες. Όταν συμβαίνει ένα περισταστικό, ενημερώνεται ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η υπεύθυνος/η σχολικής βίας και ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, γίνεται καταγραφή στο ημερολόγιο σχολικής ζωής και αν είναι αναγκαίο ενημερώνονται ο Σύλλογος διδασκόντων, οι γονείς/κηδεμόνες και ο/η ψυχολόγος. Στη γυμναστική μπορούν να υλοποιηθούν παιχνίδια μεταξύ τμημάτων με στόχο την ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας. Στη θεατρική αγωγή, μπορούν να καλλιεργηθεί με δραστηριότητες η ενσυναίσθηση, η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και η συναισθηματική έκφραση των παιδιών. Το σχολείο μπορεί να ενταχτεί στο Δίκτυο σχολείων κατά της βίας που διοργανώνει το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Στο σχολείο μπορούν να υλοποιηθούν συντονισμένες δράσεις και προγράμματα κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού μέσα από τα εργαστήρια δεξιοτήτων, όπως και δράσεις για την ενίσχυση της φιλίας και της πρόληψης της σχολικής βίας και τα προγράμματα "Φιλία", "Η ιστορία του Μιχάλη" και "Youth power" παράλληλα με θεατρικά δρώμενα, αναγνώσεις βιβλίων, παραγωγή υλικού, δημιουργία αφισών και βιωματικά παιχνίδια με θέματα υπέρ της φιλίας και κατά της βίας. Αποτελέσματα των δράσεων πρέπει να είναι η ανάπτυξη ενσυναίσθησης, αποδοχής της διαφορετικότητας και εμπιστοσύνης, η κατανόηση των μορφών βίας και του ρόλου των παρατηρητών σε περιστατικά βίας. Δράσεις όπως η θεματική εβδομάδα για τη

φιλία, η λέσχη συζήτησης, η ενεργοποίηση μαθητικών συμβουλίων και οι συζητήσεις στην τάξη με στόχο την επίλυση διαφορών μέσα από τον διάλογο και ενίσχυση της υπευθυνότητας βοηθούν στην καταπολέμηση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού.

Καλές πρακτικές στον άξονα ηγεσία-οργάνωση και διοίκηση

Είναι απαραίτητα το σαφές και αποδεκτό όραμα, ο στρατηγικός σχεδιασμός, οι ρεαλιστικοί στόχοι και ένα σχέδιο δράσης που να εμπλέκει όλη τη σχολική κοινότητα με κουλτούρα βελτίωσης και καινοτομίας. Καλό είναι να ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (συλλογικότητα, διάλογος, διαφάνεια). Ο/Η ηγέτης οφείλει να λειτουργεί ως συντονιστής και εμψυχωτής και λαμβάνει υπόψη απόψεις μαθητών και γονέων σε κρίσιμα ζητήματα μέσω της προαγωγής μιας κουλτούρας ανοιχτού διαλόγου, ενεργητικής ακρόασης και αλληλοσεβασμού. Ο/Η καλός ηγέτης έχει συνεχή παρουσία, είναι προσιτός/ή, στηρίζει το ανθρώπινο δυναμικό και αναγνωρίζει τις ικανότητες, ενδιαφέροντα και επιτεύγματα των εκπαιδευτικών. Επίσης, είναι απαραίτητη η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Πρέπει να γίνεται αποτελεσματική διαχείριση ανθρώπινου και υλικού δυναμικού, δίκαιη κατανομή καθηκόντων, αξιοποίηση δεξιοτήτων του προσωπικού, οργάνωση του χρόνου και των πόρων με αποδοτικότητα και διαφάνεια και ανάθεση ρόλων (π.χ. υπεύθυνοι δράσεων) με αίσθημα εμπιστοσύνης και αυτονομίας. Απαραίτητη είναι η καλλιέργεια κουλτούρας αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης μέσω αναστοχαστικής πρακτικής, ενεργού εμπλοκής στην εσωτερική αξιολόγηση, αξιοποίησης των αποτελεσμάτων για βελτίωση, δομών εσωτερικής ανατροφοδότησης και αυτοελέγχου. Προτείνονται συνεργασίες με άλλες σχολικές μονάδες, την τοπική αυτοδιοίκηση, πολιτιστικούς ή κοινωνικούς φορείς, άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και αξιοποίηση της δυναμικής της κοινότητας. Αναγκαία είναι η στήριξη σε δύσκολες καταστάσεις και η καλλιέργεια συνοχής, αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της κοινότητας.

Στο σχολείο μπορεί να γίνει αξιοποίηση και υλικοτεχνική αναβάθμιση της βιβλιοθήκης, της αποθήκης, της αίθουσας αγγλικών και της αίθουσας του τμήματος ένταξης. Εκπαιδευτικοί, γονείς και κηδεμόνες, μαθητές/τριες, ο Δήμος και η διεύθυνση του σχολείου μπορούν να συνεργαστούν, να αλληλοϋποστηριχθούν και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά για ένα εντυπωσιακό αποτέλεσμα σε ένα πλαίσιο κουλτούρας συλλογικότητας, όπου ευνοούνται η ανταλλαγή ιδεών και καλών πρακτικών. Όλοι/ες οι εμπλεκόμενοι/ες αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο και πρωτοβουλίες με σκοπό τη συνεχή βελτίωση και αναβάθμιση της σχολικής ζωής μέσα σε ένα σαφές πλαίσιο ρόλων, ευθυνών και ενεργειών. Εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, γονείς και κηδεμόνες και ο Δήμος κάνουν δωρεές και δίκτυα αλληλοβοήθειας και προσφοράς. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνδιοργανώσουν εκπαιδευτικές και καλλιτεχνικές δράσεις αξιοποίησης των νέων διαμορφωμένων χώρων. Η θεατρολόγος και η εικαστικός μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιτεχνική επιμέλεια και διακόσμηση των χώρων. Το σχολείο μπορούν να επισκεφθούν συγγραφείς και εκδοτικοί οίκοι για την προμήθεια νέων βιβλίων. Όλα τα βιβλία μπορούν να καταγραφούν ηλεκτρονικά. Η σειρά των βιβλίων μπορεί να αλλάξει με βάση συγκεκριμένη θεματολογία. Ο κανονισμός της βιβλιοθήκης μπορεί να αλλάξει και να ενισχυθεί η φιλαναγνωσία. Το σχολείο μπορεί να ενταχθεί στο δίκτυο βιβλιοθηκών. Το Τμήμα Ένταξης μπορεί να εξοπλιστεί με τη μέθοδο ΚΟΛΟΒΟΣ και γραφική ύλη. Η αίθουσα αγγλικών μπορεί

να αποκτήσει δική της δανειστική βιβλιοθήκη αγγλικών βιβλίων. Η αποθήκη μπορεί να αξιοποιηθεί ως βεστιάριο. Οι νέοι χώροι πρέπει να είναι ασφαλείς, προσιτοί κι ευχάριστοι σε παιδιά και εκπαιδευτικούς και να δίνουν ευκαιρίες για συνεργατική και δημιουργική μάθηση. Η αναβάθμιση και αξιοποίηση των χώρων ανεβάζει το επίπεδο της παρεχόμενης διδασκαλίας, συνεισφέρει σε καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις και πρακτικές και καταστεί το μάθημα ευχάριστο για τα παιδιά.

Καλές πρακτικές στον άξονα σχολείο & κοινότητα

Καλές πρακτικές αποτελούν οι συνεργασίες με τοπικούς φορείς και οργανισμούς (πχ Δήμους, πολιτιστικά κέντρα, βιβλιοθήκες, μουσεία, κοινωνικές υπηρεσίες, Κέντρα Πρόληψης, ΜΚΟ, Πανεπιστήμια, εκπαιδευτικά ιδρύματα) με σκοπό τη συμμετοχή του σχολείου σε τοπικές πρωτοβουλίες. Άλλες καλές πρακτικές είναι επισκέψεις και εισηγήσεις στο σχολείο από επαγγελματίες (για επαγγελματικό προσανατολισμό), καλλιτέχνες, ερευνητές, επιστήμονες, συγγραφείς, εκπροσώπους κοινωνικών φορέων, εθελοντές. Στο σχολείο πρέπει να οργανώνονται εκδηλώσεις ανοικτές προς την κοινότητα, όπως εκθέσεις, θεατρικές παραστάσεις, συναυλίες, γιορτές, διαγωνισμοί, δημιουργία «ημερών ανοικτού σχολείου», όπου η κοινότητα γνωρίζει το έργο του σχολείου με γονείς και πολίτες ως συνδιοργανωτές ή προσκεκλημένους. Στο σχολείο μπορεί να γίνει ενίσχυση της διαγενεακής και διαπολιτισμικής σύνδεσης με συναντήσεις μαθητών με ηλικιωμένους της περιοχής για μεταβίβαση εμπειριών και γνώσεων (π.χ. παραδοσιακές τέχνες), αλλά και συνεργασία με πολιτιστικούς συλλόγους και μετανάστες για ανάδειξη της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Οι μαθητικές δράσεις εθελοντισμού (π.χ. συγκέντρωση τροφίμων, περιβαλλοντικές δράσεις), η ανάπτυξη κουλτούρας κοινωνικής ευθύνης και η δικτύωση σχολείου με κοινωνικές πρωτοβουλίες της περιοχής αποτελούν, επίσης, καλές πρακτικές.

Το σχολείο μπορεί να ενταχτεί στο Δίκτυο των Οικολογικών Σχολείων. Παράλληλα, μπορεί να συνεργαστεί με άλλα σχολεία για οικολογικά θέματα με τηλεδιασκέψεις και παράλληλες εκπαιδευτικές δράσεις. Το σχολείο μπορεί να εξοπλιστεί από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και το Δήμο με χώματα, ποτιστήρια, σπόρους και αυτόματο πότισμα για τον κήπο. Οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση του σχολείου μπορούν να παρακολουθούν εξ αποστάσεως επιμόρφωση για οικολογικά θέματα από Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και να ενταχθούν σε σχετικά δίκτυα. Στον ιστότοπο του σχολείου μπορούν να αναρτώνται οι περιβαλλοντικές δράσεις του σχολείου με σκοπό την ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων και τη διάχυση καλών πρακτικών. Με τη συνδρομή μαθητών/τριών και γονέων/κηδεμόνων, το σχολείο μπορεί να συμμετέχει σε διαγωνισμούς ανακύκλωσης μπαταριών. Στον κήπο, οι μαθητές/τριες μπορούν να εμπλακούν σε βιωματικές και συνεργατικές δράσεις, αναπτύσσοντας κριτικό αναστοχασμό σε περιβαλλοντικά θέματα, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και επιλύοντας περιβαλλοντικά προβλήματα μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές δράσεις εντός κι εκτός τάξης.

Καλές πρακτικές στον άξονα συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις

Το σχολείο μπορεί να διοργανώσει πλήθος επιμορφωτικών δράσεων για τους/τις εκπαιδευτικούς με δυο τρόπους είτε μέσω της οργάνωσης επιμορφώσεων δια ζώσης μέσα στο σχολείο είτε μέσω της συμμετοχής σε δίκτυο σχολείων της περιοχής με τα οποία συνδιοργανώνονται επιμορφώσεις εξ αποστάσεως ή/και δια ζώσης. Οι επιμορφώσεις

επιλέγονται με βάση τις προτιμήσεις και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που δηλώνονται σε Google Form σε καθορισμένο χρόνο και πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και βρίσκουν επιμορφωτές ανάλογα με τα θέματα που επιλέχτηκαν και τις γνωριμίες τους. Κάποιοι επιμορφωτές έρχονται από φορείς, όπως γειτονικά σχολεία, κοινωνικές υπηρεσίες, το ΚΕΘΕΑ, τον ΟΑΣΠ, την ΙΡΙΔΑ, το ΙΚΥ κτλ. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εφαρμόζουν αυτά που έμαθαν από τις επιμορφώσεις στις τάξεις τους. Οι καλές πρακτικές διαχέονται μέσα από την ιστοσελίδα του σχολείου.

Καλές πρακτικές στον άξονα συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα

Στο σχολείο πρέπει να καλλιεργηθεί κουλτούρα εξωστρέφειας μέσω ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών για τα οφέλη των προγραμμάτων, ανάδειξης καλών πρακτικών και προώθησης θετικής στάσης απέναντι στη διαπολιτισμική μάθηση, τη συνεργασία και την καινοτομία. Η επιλογή των προγραμμάτων (πχ Erasmus+, e-Twinning, εθνικά προγράμματα όπως "ΜΝΑΕ", "ΝΟΗΣΙΣ" κτλ) γίνεται με βάση τις ανάγκες της σχολικής μονάδας. Η επιλογή θεματικών πεδίων πρέπει να συνδέεται με τον ετήσιο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας. Προέχει η δημιουργία μικρής ομάδας έργου από εκπαιδευτικούς με διάθεση και σχετική εμπειρία, καταμερισμός ρόλων (συντονιστής, υπεύθυνος επικοινωνίας, υπεύθυνος διάχυσης κ.λπ.) και συστηματικός συντονισμός και επικοινωνία της ομάδας με τον σύλλογο διδασκόντων. Στις δράσεις περιλαμβάνονται συμμετοχές σε επιμορφωτικά προγράμματα, εκπαιδευτικές επισκέψεις, συνεργασία σχολείου με το εξωτερικό, ενίσχυση γλωσσικών και ψηφιακών δεξιοτήτων και ανταλλαγή καλών πρακτικών. Ακολουθεί η δημιουργία κοινών έργων (project-based learning, virtual classrooms), η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά δίκτυα εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών οργανισμών, η παρουσίαση των εμπειριών και καλών πρακτικών στο σύλλογο διδασκόντων και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, η εφαρμογή γνώσεων και εμπειριών στη σχολική καθημερινότητα και η δημιουργία υλικού που τεκμηριώνει τη δράση. Τέλος, γίνεται ανάρτηση δράσεων και αποτελεσμάτων στην ιστοσελίδα του σχολείου, σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, στον τοπικό τύπο και δημιουργούνται έντυπα, newsletters, video παρουσίασης με παράλληλη συμμετοχή σε συνέδρια/εκθέσεις.

Άλλη καλή πρακτική σε επίπεδο εθνικών δράσεων αποτελεί η συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος με στόχους την ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών/τριών σε κοινωνικές δράσεις, την ενίσχυση της αλλληλεγγύης και της εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας, την καλλιέργεια αρμονικών σχέσεων με την κοινότητα και αξιών ζωής, τη γνωριμία και εξοικείωση των παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, την ανάληψη ευθύνης φροντίδας και την καλλιέργεια υπευθυνότητας και παγκόσμιας πολιτειότητας. Μπορούν να γίνουν επισκέψεις σε ΚΑΠΗ με προετοιμασία τραγουδιών, κατασκευές χειροτεχνιών προς τους ηλικιωμένους και συζητήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών για την ανάδειξη του σεβασμού στους ηλικιωμένους. Άλλη καλή πρακτική είναι η συμμετοχή όλου του σχολείου στη δράση "Make a wish". Οι μαθητές/τριες και οι γονείς/κηδεμόνες ενημερώνονται για το σκοπό της δράσης και αγοράζουν αστέρια για να συγκεντρωθούν χρήματα. Οι μαθητές/τριες δημιουργούν κατασκευή με τα αστεράκια ευχής. Μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί και γονείς/κηδεμόνες συγκεντρώνουν είδη πρώτης ανάγκη για τα χωριά SOS, ειδικά σχολεία, ορφανοτροφεία ή

άλλα ιδρύματα. Η υιοθεσία σκύλου-οδηγού τυφλών από το σχολείο αποτελεί άλλη μία καλή πρακτική.

Συμπεράσματα

Οι καλές πρακτικές εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι μέθοδοι, στρατηγικές και διαδικασίες που εφαρμόζονται συστηματικά, οργανωμένα και συμμετοχικά. Έχουν σκοπό την εφαρμογή σαφών στόχων, καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών, την αναγνώριση δυνατών και αδύνατων σημείων και τη διαρκή βελτίωση και ανατροφοδότηση της σχολικής μονάδας. Οι καλές πρακτικές προϋποθέτουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, φορείς, κοινωνία), προάγουν τις αρχές της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη και ενισχύουν την παγκόσμια πολιτειότητα. Τέλος, οι καλές πρακτικές ενισχύουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

ΙΕΠ (2025). *Οδηγός Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων*. Ανακτήθηκε στις 19/5/2025 από το https://www.iep.edu.gr/el/odigoi-kai-ergaleia-m/2023-2

Καλιαντζή, Γ. (2025). Καλές Πρακτικές Εσωτερικής Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Καλτσονούδη, Κ. (2025). Ο ρόλος του επικοινωνιακού κλίματος και της ηθικής ηγεσίας στην πρόβλεψη της ενεργούς εργασιακής εμπλοκής των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος του επικοινωνιακού κλίματος και της ηθικής ηγεσίας στην πρόβλεψη της ενεργούς εργασιακής εμπλοκής των εκπαιδευτικών

Καλτσονούδη Καλλιόπη
PhD Φυσικής Αγωγής, Διευθύντρια 7ου Δημοτικού Σχολείου Μεταμόρφωσης Αττικής, kellykalts@gmail.com

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της προβλεπτικής ικανότητας του επικοινωνιακού κλίματος και της ηθικής ηγεσίας στην ενεργό εργασιακή εμπλοκή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μελετήθηκαν, επίσης, πιθανές διαφορές βάσει δημογραφικών χαρακτηριστικών. Διενεργήθηκε δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς σε 109 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική, θετική σχέση μεταξύ των τριών μεταβλητών και ότι το επικοινωνιακό κλίμα και η ηθική ηγεσία μπορούν να προβλέψουν σημαντικά την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών, χωρίς ωστόσο, το επικοινωνιακό κλίμα να συνεισφέρει σημαντικά στο μοντέλο πρόβλεψης. Κανένα δημογραφικό χαρακτηριστικό δεν επηρέασε σημαντικά την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα συζητούνται σε σχέση με προηγούμενες έρευνες και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση, συγχρονική δειγματοληπτική έρευνα, ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, πολλαπλή παλινδρόμηση

Εισαγωγή

Η ενεργός εργασιακή εμπλοκή, μια θετική ψυχική κατάσταση, αποτελεί σημαντικό δείκτη ευημερίας και συνδέεται με υψηλή απόδοση (Bakker & Demerouti, 2017). Μελετάται σε διάφορα επαγγελματικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης (Fiorilli et al., 2020). Δεδομένου του ισχυρού εσωτερικού κινήτρου των εκπαιδευτικών, η κατανόηση και ενίσχυση των παραγόντων που διατηρούν την εμπλοκή τους αποκτά ιδιαίτερη σημασία (Han & Yin, 2016).

Σύμφωνα με τη θεωρία των Εργασιακών Απαιτήσεων-Πόρων (ΕΑ-Π), οι εργασιακοί πόροι λειτουργούν παρακινητικά, αυξάνοντας την ενέργεια και την αφοσίωση των εργαζομένων (Schaufeli, 2017), ενώ οι υπερβολικές απαιτήσεις οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση (Bakker & Demerouti, 2007). Ενώ παραδοσιακά εστιάζουμε στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Buonomo et al., 2017), η παρούσα εργασία εστιάζει στην παρακινητική διαδικασία του μοντέλου των ΕΑ-Π, διερευνώντας οργανωτικούς παράγοντες που ενισχύουν την ενεργό εμπλοκή τους.

Παρότι η επικοινωνία προτείνεται συχνά ως λύση για το εργασιακό άγχος (Bakker et al., 2014), το επικοινωνιακό κλίμα δεν έχει ενσωματωθεί συστηματικά στο μοντέλο των ΕΑ-Π. Η σύγχρονη έρευνα αναδεικνύει το επικοινωνιακό κλίμα ως πιθανό εργασιακό πόρο ενίσχυσης της ενεργούς εμπλοκής, καθώς ένα ανοιχτό κλίμα προάγει την καινοτομία (Korte, 2020). Επιπλέον, η ηθική ηγεσία επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την εργασία τους και την εμπλοκή τους (Benevene et al., 2019). Η ηθική ηγεσία περιλαμβάνει την επίδειξη

και προώθηση ηθικής συμπεριφοράς, με τους ηγέτες να ορίζουν πρότυπα και να επικοινωνούν ανοιχτά, ενισχύοντας θετικές εργασιακές στάσεις (Brown et al., 2005).

Παρά την αυξανόμενη βιβλιογραφία για την εργασιακή εμπλοκή και την ηθική ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης, ελλείπει η έρευνα που να συνδυάζει τις συγκεκριμένες μεταβλητές σε ένα ενιαίο μοντέλο. Συνεπώς, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της προβλεπτικής ικανότητας του επικοινωνιακού κλίματος και της ηθικής ηγεσίας στην ενεργό εργασιακή εμπλοκή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιμέρους στόχος είναι η διερεύνηση τυχόν διαφορών στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης, χρόνια υπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο). Θεωρητικά, η έρευνα εμπλουτίζει τη βιβλιογραφία του μοντέλου ΕΑ-Π και προσφέρει πρακτικές προτάσεις για την ενίσχυση του επικοινωνιακού κλίματος και τη βελτίωση της ηγεσίας, προς όφελος εκπαιδευτικών και μαθητών/ριών.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση και ερευνητικές υποθέσεις

Ενεργός εργασιακή εμπλοκή

Η ενεργός εργασιακή εμπλοκή είναι μια θετική, παρακινητική ψυχική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από σφρίγος, αφοσίωση και απορρόφηση (Bakker & Demerouti, 2017). Θεωρείται ο αντίποδας της επαγγελματικής εξουθένωσης (Schaufeli & Bakker, 2004) και είναι κρίσιμη για την εργασιακή απόδοση και τη δέσμευση (Schutte et al., 2000; Demerouti et al., 2001). Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργότερα στη σχολική ζωή και βιώνουν θετικά συναισθήματα (Parker & Martin, 2009).

Οι μελέτες σχετικά με την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στην εργασιακή εμπλοκή των εκπαιδευτικών έχουν δείξει αντικρουόμενα αποτελέσματα. Κάποιες έρευνες υποδεικνύουν διαφορές ανάλογα με το φύλο, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν υψηλότερη εμπλοκή (Topchyan & Woehler, 2021), ενώ άλλες βρίσκουν υψηλότερη εμπλοκή στους άντρες (Iyer, 2016). Ως προς την ηλικία, κάποια ευρήματα δείχνουν υψηλότερη εμπλοκή σε μεγαλύτερες ηλικίες (Sharma & Rajput, 2021), ενώ η διάρκεια της εργασιακής εμπειρίας δεν φαίνεται να έχει σταθερή επίδραση (Iyer, 2016; Topchyan & Woehler, 2021).

Η1: Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά θα επηρεάζουν σημαντικά την ενεργό εργασιακή εμπλοκή των εκπαιδευτικών.

Επικοινωνιακό κλίμα και ενεργός εργασιακή εμπλοκή

Το επικοινωνιακό κλίμα αντανακλά τον τρόπο αλληλεπίδρασης ηγετών και εργαζομένων, περιλαμβάνοντας την αλληλοκριτική, την ανταλλαγή γνώσεων και την ελευθερία έκφρασης διαφωνιών (Kvalnes, 2017). Ενθαρρύνει την καινοτομία και την ψυχολογική ασφάλεια (Frazier & Bowler, 2015).

Έρευνες, βασισμένες στο μοντέλο των ΕΑ-Π, έχουν επιβεβαιώσει τη θετική σχέση μεταξύ οργανωσιακής επικοινωνίας και ενεργούς εργασιακής εμπλοκής. Η Schad (2019) διαπίστωσε την προβλεπτική ικανότητα της οργανωσιακής επικοινωνίας ως προς την εμπλοκή των δασκάλων. Οι De Nobile και Bilgin (2022) διαπίστωσαν ότι το ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα έχει σημαντική επίδραση στην εμπλοκή Αυστραλών εκπαιδευτικών. Παρόμοιες θετικές σχέσεις έχουν εντοπιστεί σε συμβούλους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Henley, 2021). Επίσης, η ικανοποίηση από την επικοινωνία με τους ανωτέρους συνδέεται θετικά με την εργασιακή εμπλοκή (Santalla-Banderali & Alvarado, 2022).

Η2: Το επικοινωνιακό κλίμα θα σχετίζεται σημαντικά και θετικά με την ενεργό εργασιακή εμπλοκή των εκπαιδευτικών.

Ηθική ηγεσία και ενεργός εργασιακή εμπλοκή

Η έννοια της ηθικής ηγεσίας εισήχθη από τους Treviño et al. (2003), αναφερόμενη στο «ηθικό άτομο» και τον «ηθικό διευθυντή». Οι Brown et al. (2005) εστίασαν στην ηθική συμπεριφορά των ηγετών και την προώθησή της στους υφιστάμενους. Αν και δεν υπάρχει ενιαίος ορισμός, η ηθική ηγεσία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως η δικαιοσύνη, η τιμιότητα, η ενδυνάμωση και το ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο (Treviño et al., 2003).

Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν τη θετική σχέση μεταξύ της ηθικής ηγεσίας και της εργασιακής εμπλοκής. Οι Yan et al. (2025) βρήκαν θετική συσχέτιση μεταξύ ηθικής ηγεσίας και εμπλοκής σε δασκάλους προσχολικής ηλικίας. Παρόμοια ευρήματα εντοπίστηκαν σε Κινέζους ακαδημαϊκούς (Jia et al., 2022). Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς, η ηθική ηγεσία των διευθυντών επηρεάζει την ενεργό εργασιακή τους εμπλοκή (Buonomo et al., 2021).

Η3: Η ηθική ηγεσία θα σχετίζεται σημαντικά και θετικά με την ενεργό εργασιακή εμπλοκή των εκπαιδευτικών.

Η4: Το επικοινωνιακό κλίμα και η ηθική ηγεσία προβλέπουν σημαντικά την ενεργό εργασιακή εμπλοκή των εκπαιδευτικών.

Μέθοδος

Πληθυσμός και δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη σε δείγμα 109 Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορες Διευθύνσεις της Ελλάδας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με μη πιθανολογικές μεθόδους (δειγματοληψία ευκολίας και χιονοστιβάδας) μέσω διαδικτυακού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.1.

Δημογραφικά Στοιχεία	**Κατηγορίες**	***f (%)***
Φύλο	Άντρας	27 (24, 8)
	Γυναίκα	82 (75, 2)
Ηλικία	Έως 40	23 (21, 1)
	41-50	38 (34, 9)
	51 και πάνω	48 (44)
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια	38 (34, 9)
	Δευτεροβάθμια	71 (65, 1)
Χρόνια υπηρεσίας	Έως 10	31 (28, 4)
	11-15	10 (9, 2)
	16-20	24 (22)
	21 και πάνω	44 (40, 4)
Μορφωτικό επίπεδο πέραν των βασικών σπουδών	Κανένα άλλο πτυχίο	30 (27, 5)
	Δεύτερο πτυχίο	6 (5, 5)
	Πρώτο μεταπτυχιακό	42 (38, 5)
	Δεύτερο μεταπτυχιακό	19 (17, 4)
	Διδακτορικό	12 (11)

Πίνακας 3.1. *Περιγραφή του δείγματος της έρευνας (N= 109)*

Εργαλεία μέτρησης

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που περιλάμβανε τρεις κλίμακες για τις υπό εξέταση μεταβλητές, καθώς και ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης, χρόνια υπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο).

Ενεργός εργασιακή εμπλοκή

Η Ενεργός Εργασιακή Εμπλοκή μετρήθηκε με την πολύ σύντομη εκδοχή των τριών ερωτημάτων της Κλίμακας της Ενεργούς Εργασιακής Εμπλοκής της Ουτρέχτης (Utrecht Work Engagement Scale, UWES-3) (Schaufeli et al., 2017). Η κλίμακα περιλαμβάνει ένα ερώτημα για κάθε μία από τις τρεις διαστάσεις της ενεργούς εμπλοκής: σφρίγος, αφοσίωση και απορρόφηση. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 7-βάθμια κλίμακα από 0 (ποτέ) έως 6 (κάθε μέρα). Η προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα της UWES-9, από την οποία προήλθε η UWES-3, έγινε από τους Xanthopoulou et al. (2012). Η αξιοπιστία της κλίμακας στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's *alpha* (*α* = 0, 846).

Επικοινωνιακό κλίμα

Το Επικοινωνιακό Κλίμα μετρήθηκε με τον αντίστοιχο παράγοντα του «Ερωτηματολογίου Ικανοποίησης από την Επικοινωνία» (Communication Satisfaction Questionnaire, CSQ) των Downs και Hazen (1977). Το ερωτηματολόγιο, εφαρμοσμένο στα ελληνικά από τη Σελίμη (2019), αποτελείται από 5 ερωτήσεις για την διάσταση του επικοινωνιακού κλίματος, με απαντήσεις σε 5-βάθμια κλίμακα από 1 (πολύ δυσαρεστημένος/η) έως 5 (πολύ ικανοποιημένος/η). Υψηλές βαθμολογίες υποδηλώνουν υψηλή ικανοποίηση από το επικοινωνιακό κλίμα. Η αξιοπιστία της κλίμακας στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's *alpha* (*α* = 0, 852).

Ηθική ηγεσία

Η Ηθική Ηγεσία μετρήθηκε με την Κλίμακα Ηθικής Ηγεσίας (ΚΛΗΘΙΣ) (Μητροπούλου, 2019). Η ΚΛΗΘΙΣ αποτελείται από 27 στοιχεία, τα οποία αντιστοιχούν σε διακριτές διαστάσεις ηθικής ηγεσίας (Μητροπούλου et al., 2014). Στην παρούσα εργασία, η ηθική ηγεσία χρησιμοποιήθηκε ως μονοδιάστατο εννοιολογικό κατασκεύασμα. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 6-βάθμια κλίμακα από 1 (δεν τον/την χαρακτηρίζει καθόλου) έως 6 (τον/την χαρακτηρίζει απόλυτα). Υψηλές βαθμολογίες υποδηλώνουν υψηλή αντίληψη της ηθικής ηγεσίας. Η αξιοπιστία της κλίμακας στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's *alpha* (*α* = 0, 991).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε μέσω Google Forms, εξασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2025. Επεξηγήθηκε ο σκοπός και το απόρρητο της μελέτης, ενώ τονίστηκε η εθελοντική και επιστημονική φύση της συμμετοχής. Οι συμμετέχοντες έδωσαν τη συναίνεσή τους πριν την έναρξη. Η μελέτη διεξήχθη υπό την αιγίδα του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος.

Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό Jamovi (2.6.25). Αρχικά, έγινε προκαταρκτική εξέταση των δεδομένων (έλεγχος λοξότητας και κύρτωσης). Υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα (μέσος όρος, τυπική απόκλιση). Για την υπόθεση Η1

(επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών), χρησιμοποιήθηκαν τα μη παραμετρικά τεστ Mann-Whitney και Kruskal-Wallis για τον έλεγχο διαφορών μεταξύ δύο ή περισσοτέρων ανεξάρτητων δειγμάτων, αντίστοιχα. Για τις υποθέσεις Η2 και Η3 (συσχετίσεις), εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's *rho*. Τέλος, για την υπόθεση Η4 (πρόβλεψη της ενεργούς εργασιακής εμπλοκής), χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.

Αποτελέσματα

Περιγραφική στατιστική

Στον Πίνακα 4.1 που ακολουθεί παρουσιάζεται η περιγραφή των μεταβλητών της έρευνας. Από τις μέσες τιμές φαίνεται ότι και οι τρεις μεταβλητές κινούνται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα. Από τις τυπικές τιμές της λοξότητας και της κύρτωσης φαίνεται ότι για την ενεργό εργασιακή εμπλοκή και την ηθική ηγεσία υπάρχει σοβαρή παραβίαση της κανονικότητας ($z_{sk} = sk/SE_{sk}$, $z_{ku} = ku/SE_{ku} > |2|$).

					Λοξότητα		**Κύρτωση**	
	M	***SD***	**Min**	**Max**	***Skew***	***SE***	***Ku***	***SE***
Ενεργός εργασιακή εμπλοκή	4, 511	0, 959	1	6	-0, 820	0, 231	0, 883	0, 459
Επικοινωνιακό κλίμα	3, 552	0, 747	1, 8	5	-0, 638	0, 231	-0, 265	0, 459
Ηθική ηγεσία	4, 772	1, 239	1, 444	6	-1, 239	0, 231	0, 661	0, 459

Πίνακας 4.1. *Περιγραφικά στατιστικά των τριών υπό εξέταση μεταβλητών*

Έλεγχος Υποθέσεων

Ο έλεγχος των υποθέσεων έγινε με μη παραμετρικά κριτήρια λόγω της παραβίασης της παραδοχής της κανονικότητας ειδικά για τις μεταβλητές της ενεργούς εμπλοκής και της ηθικής ηγεσίας.

Έλεγχος διαφορών της Ενεργούς Εργασιακής Εμπλοκής ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Προκείμενου να διερευνηθεί η Η1 διενεργήθηκαν μη παραμετρικά τεστ συγκρίσεων των μέσων τιμών της Ενεργούς Εργασιακής Εμπλοκής μεταξύ δύο ή περισσοτέρων ομάδων. Η παραδοχή της ομοιογένειας των διακυμάνσεων μεταξύ των ομάδων πληρούνταν σε κάθε σύγκριση, καθώς το Levene test ήταν μη σημαντικό με εξαίρεση το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών όπου εκεί δεν πληρούνταν η παραδοχή της ομοιογένειας των διακυμάνσεων μεταξύ των ομάδων. Στον Πίνακα 4.2.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, σύμφωνα με τα οποία κανένα δημογραφικό χαρακτηριστικό δεν φαίνεται να επηρεάζει την Ενεργό Εργασιακή Εμπλοκή των εκπαιδευτικών του δείγματος. Συνεπώς, η Η1 δεν επιβεβαιώνεται.

Δημογραφικά Στοιχεία	**Mann-Whitney *U***	**Kruskal-Wallis *H***	***p*-value**
Φύλο	1065, 500	-	0, 763
Ηλικία	-	1, 392	0, 499
Βαθμίδα εκπαίδευσης	1228	-	0, 440
Χρόνια υπηρεσίας	-	2, 296	0, 513
Μορφωτικό επίπεδο πέραν των βασικών σπουδών	-	3, 001	0, 558

Πίνακας 4.2.1. *Συγκρίσεις μέσων τιμών της Ενεργούς Εργασιακής Εμπλοκής ως προς τα δημογραφικά*

Σχέση Επικοινωνιακού Κλίματος και Ενεργούς Εργασιακής Εμπλοκής

Προκειμένου να διερευνηθεί αν το Επικοινωνιακό Κλίμα σχετίζεται θετικά με την Ενεργό Εργασιακή Εμπλοκή των εκπαιδευτικών, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's *rho* και η σημαντικότητα της σχέσης μέσω του δείκτη *p*-value. Βρέθηκε ότι οι δύο μεταβλητές σχετίζονται σημαντικά και θετικά [r_S(107) = 0, 270, *p* = 0, 002]. Επομένως, η Η2 επαληθεύεται.

Σχέση Ηθικής Ηγεσίας και Ενεργούς Εργασιακής Εμπλοκής

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η Ηθική Ηγεσία σχετίζεται θετικά με την Ενεργό Εργασιακή Εμπλοκή των εκπαιδευτικών, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's *rho* και η σημαντικότητα της σχέσης μέσω του δείκτη *p*-value και βρέθηκε ότι οι δύο μεταβλητές σχετίζονται σημαντικά και θετικά [r_S(107) = 0, 457, *p* < 0, 001]. Επομένως, η Η3 επαληθεύεται.

Πρόβλεψη της Ενεργούς Εργασιακής Εμπλοκής από το Επικοινωνιακό Κλίμα και την Ηθική Ηγεσία

Προκειμένου να εξεταστεί η Η4, εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση αφού πρώτα ελέγχθηκε η ισχύς των προϋποθέσεων και των παραδοχών. Από τον έλεγχο σημαντικότητας του μοντέλου παλινδρόμησης, προέκυψε ότι ο συντελεστής προσδιορισμού R^2 ήταν στατιστικά σημαντικός [*F*(2, 106) = 8, 735, *p* < 0, 001, R^2 = 0, 141]. Συνεπώς, το γραμμικό μοντέλο εξηγεί το 14, 1% της διακύμανσης της Ενεργούς Εργασιακής Εμπλοκής. Επίσης, το μοντέλο φανερώνει καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Επομένως, η Η4 επαληθεύεται για το συγκεκριμένο δείγμα. Ωστόσο, η μεγάλη συρρίκνωση του προσαρμοσμένου R^2 (*Adj.* R^2 = 0, 125) φανερώνει χαμηλή γενικευσιμότητα στον πληθυσμό.

Από τον επιμέρους έλεγχο των μη τυποποιημένων συντελεστών *b* με το κριτήριο *t* και τη χρήση του τυπικού σφάλματος των *b*, προέκυψε ότι μόνο ο συντελεστής (*b1*) της Ηθικής Ηγεσίας είναι στατιστικά σημαντικός (*p* < 0, 05). Μόνο η ανεξάρτητη μεταβλητή της Ηθικής Ηγεσίας συνεισφέρει σημαντικά στην πρόβλεψη ή εξήγηση της εξαρτημένης μεταβλητής από το παλινδρομικό μοντέλο. Ειδικότερα, η Ηθική Ηγεσία (*b1* = 0, 270, *β* = 0, 350, *t*(106) = 3, 08, *p* = 0, 003) προέβλεψε την Ενεργό Εργασιακή Εμπλοκή των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, το Επικοινωνιακό Κλίμα (*b2* = 0, 053, *β* = 0, 041, *t*(106) = 0, 362, *p* = 0, 718) δεν συνέβαλε σημαντικά στην πρόβλεψη της Ενεργούς Εργασιακής Εμπλοκής των εκπαιδευτικών.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τη σχέση του επικοινωνιακού κλίματος και της ηθικής ηγεσίας με την ενεργό εργασιακή εμπλοκή σε δείγμα 109 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την κεντρική και βόρεια Ελλάδα. Επίσης, εξετάστηκαν οι επιδράσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην εργασιακή εμπλοκή. Γενικά, τα επίπεδα ικανοποίησης από την επικοινωνία, την ηθική ηγεσία και την εργασιακή εμπλοκή βρέθηκαν σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα.

Η πρώτη υπόθεση, σχετικά με διαφορές στην εργασιακή εμπλοκή βάσει δημογραφικών χαρακτηριστικών, δεν επιβεβαιώθηκε. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, την ηλικία, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τα χρόνια υπηρεσίας και το μορφωτικό επίπεδο. Αυτό συνάδει με προηγούμενες έρευνες που δεν βρήκαν διαφορές ως προς την εργασιακή εμπειρία (Iyer, 2016; Sharma & Rajput, 2021; Topchyan & Woehler, 2021) και το μορφωτικό επίπεδο (Sharma & Rajput, 2021). Ωστόσο, η απουσία διαφορών ως προς το φύλο και την ηλικία έρχεται σε αντίθεση με άλλα ευρήματα (Iyer, 2016; Sharma & Rajput, 2021). Αυτά τα αντικρουόμενα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η εργασιακή εμπλοκή επηρεάζεται έντονα από ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά και εσωτερικά κίνητρα.

Η δεύτερη υπόθεση, που αφορούσε τη θετική σχέση μεταξύ επικοινωνιακού κλίματος και ενεργούς εργασιακής εμπλοκής, επιβεβαιώθηκε. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με παλαιότερες μελέτες που δείχνουν ότι η ικανοποίηση από την επικοινωνία συνδέεται με αυξημένη εργασιακή εμπλοκή, δυναμισμό και απορρόφηση (π.χ., De Nobile & Bilgin, 2022; Henley, 2021; Santalla-Banderali & Alvarado, 2022; Schad, 2019).

Η τρίτη υπόθεση, σχετικά με τη θετική σχέση μεταξύ ηθικής ηγεσίας και ενεργούς εργασιακής εμπλοκής, επιβεβαιώθηκε επίσης. Αυτό είναι συνεπές με προηγούμενες έρευνες που δείχνουν ισχυρή επίδραση της ηθικής ηγεσίας στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών (π.χ., Buonomo et al., 2021; Jia et al., 2022).

Ως προς την τέταρτη υπόθεση, η οποία εξέτασε την ικανότητα πρόβλεψης της ενεργούς εργασιακής εμπλοκής από το επικοινωνιακό κλίμα και την ηθική ηγεσία, τα αποτελέσματα έδειξαν ένα σημαντικό μοντέλο πρόβλεψης, συμφωνώντας με προηγούμενες έρευνες (π.χ., Yan et al., 2025). Ωστόσο, το επικοινωνιακό κλίμα δεν είχε σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη της εμπλοκής εντός αυτού του μοντέλου, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στον κυρίαρχο ρόλο της ηθικής ηγεσίας ως ανώτερης μορφής ηγεσίας.

Θεωρητικά, τα ευρήματα ενισχύουν τη θεωρία των ΕΑ-Π, υποστηρίζοντας ότι το επικοινωνιακό κλίμα και η ηθική ηγεσία λειτουργούν ως σημαντικοί πόροι για την εργασιακή εμπλοκή των εκπαιδευτικών. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι οι σχολικές μονάδες, και ιδίως οι διευθυντές, πρέπει να επενδύουν σε ένα υγιές επικοινωνιακό κλίμα και σε ηθική ηγεσία. Στοχευμένα σεμινάρια και επιμορφώσεις μπορούν να βοηθήσουν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να ενστερνιστούν αυτές τις αρχές, προς όφελος τόσο των ίδιων όσο και της μαθησιακής διαδικασίας.

Όπως κάθε έρευνα, έτσι και η παρούσα έχει ορισμένους περιορισμούς. Η συγχρονική (cross-sectional) φύση της δεν επιτρέπει την εξαγωγή αιτιωδών συμπερασμάτων, αν και υπάρχουν ευρήματα από προηγούμενες μελέτες που επιβεβαιώνουν τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Ο μη πιθανολογικός τρόπος δειγματοληψίας περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Τέλος, η συλλογή δεδομένων αποκλειστικά μέσω ενός κοινού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς ενέχει τον κίνδυνο μεροληψίας κοινής μεθόδου, αν

και λήφθηκαν μέτρα προστασίας (Podsakoff et al., 2012). Αυτοί οι περιορισμοί αποτελούν σημεία εκκίνησης για μελλοντικές έρευνες. Ένας διαχρονικός σχεδιασμός, η συλλογή δεδομένων με τυχαία δειγματοληψία και η χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων θα ενίσχυαν την εγκυρότητα των ευρημάτων. Επιπλέον, οι εξεταζόμενες μεταβλητές θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στο πλήρες μοντέλο των ΕΑ-Π, συμπεριλαμβάνοντας και άλλους προσωπικούς και οργανωσιακούς παράγοντες.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη σημασία του επικοινωνιακού κλίματος και της ηθικής ηγεσίας στην ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε ότι τόσο η επικοινωνία όσο και η ηγεσία παίζουν σημαντικό ρόλο στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών, με την ηθική του ηγέτη να προάγει στον μέγιστο βαθμό την εμπλοκή. Η ηθική ηγεσία αναδεικνύεται ως ο σημαντικότερος παράγοντας της σχολικής ευημερίας. Τέλος, αν και η ηθική ηγεσία και το επικοινωνιακό κλίμα είναι ζωτικής σημασίας, άλλοι παράγοντες, όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και οι εξωτερικές πιέσεις, ενδέχεται επίσης να επηρεάσουν τα επίπεδα εμπλοκής, υποδηλώνοντας την ανάγκη για μια πολύπλευρη προσέγγιση στην κατανόηση της δυναμικής της εργασιακής εμπλοκής των εκπαιδευτικών

Βιβλιογραφικές αναφορές

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

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22*(3), 273-285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*(1), 389-411. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235

Benevene, P., De Stasio, S., Fiorilli, C., Buonomo, I., Ragni, B., Briegas, J. J. M., & Barni, D. (2019). Effect of teachers' happiness on teachers' health. The mediating role of happiness at work. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2449. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02449

Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *97*(2), 117-134. https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002

Buonomo, I., Farnese, M. L., Vecina, M. L., & Benevene, P. (2021). Other-focused approach to teaching. The effect of ethical leadership and quiet ego on work engagement and the mediating role of compassion satisfaction. *Frontiers in Psychology*, *12*, 692116. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.692116

Buonomo, I., Fatigante, M., & Fiorilli, C. (2017). Teachers' burnout profile-risk and protective factors. *The Open Psychology Journal*, *10*, 190-201. https://doi.org/10.2174/1874350101710010190

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 499-512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

De Nobile, J., & Bilgin, A. A. (2022, April). Impacts of school communication on job satisfaction in Australian primary schools: A structural equation model. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 832644). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.832644

Downs, C. W., & Hazen, M. D. (1977). A factor analytic study of communication satisfaction. *The Journal of Business Communication*, *14*(3), 63-73. https://doi.org/10.1177/002194367701400306

Fiorilli, C., Schneider, B., Buonomo, I., & Romano, L. (2019). Family and nonfamily support in relation to burnout and work engagement among Italian teachers. *Psychology in the Schools*, *56*(5), 781-791. https://doi.org/10.1002/pits.22235

Frazier, M. L., & Bowler, W. M. (2015). Voice climate, supervisor undermining, and work outcomes: A group-level examination. *Journal of Management*, *41*(3), 841-863. https://doi.org/10.1177/0149206311434533

Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent education*, *3*(1), 1217819. https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819

Henley, R. D. (2021). *Feeling remote? An examination of the relationship between communication and employee engagement in higher education*. Trevecca Nazarene University.

Iyer, R. D. (2016). A study of work engagement among teachers in India. *Global Business and Management Research*, *8*(1), 34-43.

Jia, K., Zhu, T., Zhang, W., Rasool, S. F., Asghar, A., & Chin, T. (2022). The linkage between ethical leadership, well-being, work engagement, and innovative work behavior: The empirical evidence from the higher education sector of China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(9), 5414. https://doi.org/10.3390/ijerph19095414

Korte, M. A. (2020). *Are teachers really as stressed as the media depict?: A quantitative study about the effects of organizational communication on teacher stress and teacher engagement applying the JD-R model* (Master's thesis, University of Twente).

Kvalnes, Ø. (2017). *Fallibility at work: Rethinking excellence and error in organizations* (p. 160). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63318-3

Μητροπούλου, Ε. Μ., (2019). *Αναζητώντας την εννοιολογική και ψυχομετρική υπόσταση του ηθικού ηγέτη στην εργασία: Κατασκευή της ΚΛίμακς ΗΘΙκής ΗγεσίαΣ (ΚΛΗΘΙΣ).* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μητροπούλου, Ε. Μ., Τσαούσης, Ι., Ξανθοπούλου, Δ., & Πετρίδης, Κ. (2014). In search of the characteristics of ethical leaders: An empirical study in the workplace. *Psychology: the*

Journal of the Hellenic Psychological Society, *21*(2), 161-182. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23274

Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, *25*(1), 68-75. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.009

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, *63*(1), 539–569. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452

Santalla-Banderali, Z., & Alvarado, J. M. (2022). Incidence of leader–member exchange quality, communication satisfaction, and employee work engagement on self-evaluated work performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(14), 8761. https://doi.org/10.3390/ijerph19148761

Schad, E. (2019). No time to talk! Teachers' perceptions of organizational communication: Context and climate. *Educational Management Administration & Leadership*, *47*(3), 421-442. https://doi.org/10.1177/1741143217739358

Schaufeli, W. B. (2017). Applying the Job Demands-Resources model: A 'how to guide' to measuring and tackling work engagement and burnout. *Organizational Dynamics*, *46*(2), 120-132. https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). *UWES - Utrecht Work Engagement Scale Preliminary Manual [Version 1.1, December 2004]*. Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.

Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., & De Witte, H. (2017). An ultra-short measure for work engagement: The UWES-3 validation across five countries. *European Journal of Psychological Assessment*, *35*(4), 577–591. http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000430

Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R., & Schaufeli, W. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *73*(1), 53-66. https://doi.org/10.1348/096317900166877

Σελίμη, Π. (2019). *Το επικοινωνιακό κλίμα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και η επίδρασή του στην αποτελεσματικότητά τους. Η περίπτωση των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής*. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Sharma, U., & Rajput, B. (2021). Work engagement and demographic factors: A study among university teachers. *Journal of Commerce and Accounting Research*, *10*(1), 25-32. http://publishingindia.com/jcar/

Topchyan, R., & Woehler, C. (2021). Do teacher status, gender, and years of teaching experience impact job satisfaction and work engagement?. *Education and Urban Society*, *53*(2), 119-145. https://doi.org/10.1177/0013124520926161

Treviño, L. K., Brown, M., & Hartman, L. P. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, *56*(1), 5-37. https://doi.org/10.1177/0018726703056001448

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Kantas, A., & Demerouti, E. (2012). Measuring burnout and work engagement: Factor structure, invariance, and latent mean differences across Greece and the Netherlands. *International Journal of Business Science and Applied Management*, *7*(2), 40-52. https://doi.org/10.69864/ijbsam.7-2.86

Yan, Z., Lin, W., & Wang, Z. (2025). Kindergarten Principals' Ethical Leadership and Teachers' Work Engagement: The Chain-Mediating Role of Perceived Organizational Support and Voice Behavior. *European Journal of Education*, *60*(1), e70011. https://doi.org/10.1111/ejed.70011

Καλτσονούδη, Κ. (2025). Ο ρόλος του επικοινωνιακού κλίματος και της ηθικής ηγεσίας στην πρόβλεψη της ενεργούς εργασιακής εμπλοκής των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Καλτσονούδη, Κ., Αθανασιάδου, Α., Δεληπάλλα, Α. (2025). Σχεδιασμός ενός προγράμματος παρέμβασης για την καλλιέργεια της ήπιας δεξιότητας της ενσυναίσθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της Φυσικής Αγωγής

Σχεδιασμός ενός προγράμματος παρέμβασης για την καλλιέργεια της ήπιας δεξιότητας της ενσυναίσθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της Φυσικής Αγωγής

Καλτσονούδη Καλλιόπη
PhD Φυσικής Αγωγής, Διευθύντρια 7ου Δημοτικού Σχολείου Μεταμόρφωσης Αττικής, kellykalts@gmail.com
Αθανασιάδου Αγγελική
MSc Φυσικής Αγωγής, Διευθύντρια Γυμνασίου Νέας Μαδύτου Δυτικής Θεσσαλονίκης, athanasiadou.a@hotmail.com
Δεληπάλλα Αναστασία
MSc Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, anastasiadelipalla@gmail.com

Περίληψη
Η παρούσα εργασία περιγράφει τον σχεδιασμό ενός βιωματικού προγράμματος παρέμβασης στη Φυσική Αγωγή για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε μαθητές/ήτριες δημοτικού. Η ενσυναίσθηση, ως βασική κοινωνικο-συναισθηματική δεξιότητα, προάγει τη συνεργασία και μειώνει τον σχολικό εκφοβισμό. Το πρόγραμμα, διάρκειας 13 εβδομάδων, βασίστηκε στη Θεωρία της Αλλαγής και περιλαμβάνει φάσεις προετοιμασίας, υλοποίησης και αξιολόγησης. Οι δραστηριότητες εστιάζουν στην αναγνώριση συναισθημάτων μέσω παιχνιδιών ρόλων, συνεργατικών αθλημάτων και δημιουργικών δράσεων. Η αξιολόγηση γίνεται πριν και μετά την παρέμβαση με ερωτηματολόγια. Η μελέτη αναδεικνύει τη Φυσική Αγωγή ως ιδανικό πεδίο για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, υπογραμμίζοντας τη δυνατότητα επανάληψης του προγράμματος και τη σημασία της συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων.

Λέξεις-κλειδιά: Θεωρία αλλαγής, φυσική δραστηριότητα, βιωματική προσέγγιση, πειραματικός σχεδιασμός

Εισαγωγή

Οι ήπιες δεξιότητες, γνωστές και ως διαπροσωπικές ή κοινωνικές δεξιότητες, αποτελούν ένα σύνολο προσωπικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων που επιτρέπουν την αποτελεσματική αλληλεπίδραση, συνεργασία και προσαρμογή σε κοινωνικές καταστάσεις (Touloumakos, 2020). Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων, όπως είναι για παράδειγμα η ενσυναίσθηση, η ομαδική εργασία, η προσαρμοστικότητα, η επίλυση προβλημάτων και η αποτελεσματική επικοινωνία.

Τα σχολεία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών/ριών. Αν και η έμφαση στα ακαδημαϊκά μαθήματα παραμένει ισχυρή, η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων είναι εξίσου κρίσιμη για την προσωπική ανάπτυξη και τη μελλοντική επιτυχία των μαθητών/ριών. Το σχολικό περιβάλλον προσφέρει στους μαθητές/ήτριες την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με συμμαθητές/ήτριες

και εκπαιδευτικούς, εξασκώντας και βελτιώνοντας τις διαπροσωπικές τους ικανότητες (Cruz & Breda, 2024).

Η ενσυναίσθηση αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της κοινωνικής μας ζωής και συγκαταλέγεται στις ήπιες δεξιότητες (Touloumakos, 2020). Περιλαμβάνει την ικανότητα κατανόησης των σκέψεων, συναισθημάτων και αναγκών των άλλων, με στόχο την ευημερία τους (Weisz & Cikara, 2020). Η ανάπτυξή της έχει πολλαπλά οφέλη, όπως είναι η ατομική ευημερία (Depow et al., 2021), η μείωση της επιθετικότητας (Shima & Suzuki, 2024), η ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Decety & Jackson, 2004) και η αυξημένη προθυμία για προσφορά βοήθειας (Batson et al., 1988).

Η ενσυναίσθηση διακρίνεται σε γνωστική και συναισθηματική. Η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης εστιάζει στην υιοθέτηση της οπτικής του άλλου, ενώ η συναισθηματική αφορά στη βίωση των συναισθημάτων των άλλων (Healey & Grossman, 2018). Η προεφηβεία (10-14 έτη) αποτελεί μια ιδιαίτερα κρίσιμη περίοδο για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Weisz et al., 2022). Παρά τη σχετική σταθερότητα που υποδεικνύουν ορισμένες μελέτες (Dadds et al., 2008), άλλες καταγράφουν μείωση με την πάροδο του χρόνου (Williford et al., 2016), πιθανώς, λόγω αλλαγών κατά τη διάρκεια της προεφηβείας (Van der Graaff et al., 2014).

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αποτελεί κοινό στόχο σε σχολεία και κουλτούρες (Teding van Berkhout & Malouff, 2016). Έχουν αναπτυχθεί διάφορες μέθοδοι και παρεμβατικά προγράμματα για την ενίσχυση δεξιοτήτων ενσυναίσθησης σε παιδιά και σε αθλήματα, έχει προταθεί ως αποτελεσματική παρέμβαση, δείχνοντας θετική επίδραση στις κοινωνικές δεξιότητες και την ενσυναίσθηση (Wan et al., 2021). Η Φυσική Αγωγή (ΦΑ) μπορεί να θεωρηθεί ένα από τα πλέον κατάλληλα μαθήματα για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων λόγω της ιδιομορφίας του αντικειμένου. Ωστόσο, υπάρχει έλλειψη γνώσεων σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης και αξιολόγησης αυτών των δεξιοτήτων στο πλαίσιο της ΦΑ. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάπτυξη και εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης ΦΑ για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης σε παιδιά και νεαρούς εφήβους (8-12 ετών) του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, βασισμένο στη Θεωρία της Αλλαγής.

Η Θεωρία της Αλλαγής: Από την αξιολόγηση στον σχεδιασμό παρεμβάσεων

Οι ρίζες της Θεωρίας της Αλλαγής (Theory of Change) βρίσκονται στην αξιολόγηση με βάση τη θεωρία, που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1990 (Coryn et al., 2011). Στόχος της ήταν να ξεπεράσει τις απλουστευτικές αξιολογήσεις εισροών-εκροών, απαιτώντας από τους σχεδιαστές προγραμμάτων να δηλώνουν ρητά πώς αναμένουν ότι θα λειτουργήσει ένα πρόγραμμα, φέρνοντας στην επιφάνεια τις σιωπηρές τους παραδοχές. Αυτό βοηθά στην κατανόηση του τι εφαρμόζεται και γιατί, συνδέοντας άμεσα την παρέμβαση με τα αποτελέσματά της. Καθώς η λογική μιας πρωτοβουλίας γίνεται ρητή, μπορεί να διερευνάται, να αξιολογείται και να αναθεωρείται συστηματικά. Επιπλέον, η σαφής διατύπωση των επιθυμητών αποτελεσμάτων καθοδηγεί τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του έργου (Kail & Lumley, 2012).

Ο σχεδιασμός είναι ζωτικής σημασίας, καθώς συνεπάγεται τη δημιουργία ενός λογικού μοντέλου που επιστημονικά υποστηρίζει την παρέμβαση. Δύο στάδια είναι ιδιαίτερα σημαντικά: ο καθορισμός ενός ρεαλιστικού και εφικτού στόχου, και ο προσδιορισμός των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων και της μεταξύ τους σχέσης. Η ανάπτυξη μιας

παρέμβασης με βάση τη Θεωρία της Αλλαγής ξεκινά με την αναγνώριση του πλαισίου της αλλαγής και ακολουθεί επτά διαδοχικά βήματα (Kail & Lumley, 2012): α) σαφής ορισμός της πρόθεσης της παρέμβασης, β) αποκάλυψη των κρυμμένων παραδοχών, γ) θεμελίωση του σχεδιασμού υλοποίησης σε ερευνητικά δεδομένα, δ) σαφής ορισμός του πληθυσμού, της δειγματοληψίας και του δείγματος, ε) χαρτογράφηση των πεποιθήσεων /αναγκών των εμπλεκομένων, στ) σχεδιασμός των συστατικών παρέμβασης και ζ) ορισμός των φάσεων και των χαρακτηριστικών υλοποίησης της παρέμβασης.

Σχεδιασμός προγράμματος παρέμβασης ΦΑ για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης

Βήμα 1: Στόχος και επιθυμητά αποτελέσματα

Βασικός στόχος της παρέμβασης είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε παιδιά δημοτικού μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων ΦΑ. Τα επιθυμητά αποτελέσματα αφορούν στη βελτίωση της αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, την αποτελεσματική επικοινωνία (ενεργητική ακρόαση), την ενίσχυση συνεργατικών δεξιοτήτων (σεβασμός, αλληλεγγύη), την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, τη μείωση αρνητικών συμπεριφορών (εκφοβισμός, επιθετικότητα) και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης ως ηθικής πυξίδας για τη λήψη αποφάσεων.

Βήμα 2: Κρυμμένες παραδοχές

Ο σχεδιασμός του προγράμματος βασίζεται σε τρεις κρυμμένες παραδοχές που αφορούν στα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και του γονείς/κηδεμόνες. Πιο συγκεκριμένα:

Παιδιά: Η ενσυναίσθηση είναι μια δεξιότητα που αναπτύσσεται με την κατάλληλη καλλιέργεια, και τα παιδιά δημοτικού είναι στην κατάλληλη ηλικία για αυτό (Malti et al., 2013). Η συμμετοχή σε δραστηριότητες ΦΑ προάγει ένα κλίμα ανάπτυξης ενσυναίσθησης και μείωσης του εκφοβισμού (Benítez-Sillero et al., 2021), ενώ η ενεργή και βιωματική μάθηση είναι απαραίτητες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων.

Εκπαιδευτικοί: Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ είναι αφοσιωμένοι στην ανάπτυξη των μαθητών/ριών και μπορούν να προάγουν την ενσυναίσθηση χρησιμοποιώντας κατάλληλες δραστηριότητες, αποφεύγοντας τον ανταγωνισμό ή τον αποκλεισμό (Sally et al., 2021).

Γονείς/Κηδεμόνες: Οι γονείς στηρίζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν, αν και αναμένουν άμεσες και ορατές αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών (Cullen et al., 2013).

Βήμα 3: Θεμελίωση του σχεδιασμού σε ερευνητικά δεδομένα

Ενσυναίσθηση και παρεμβάσεις: Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω προγραμμάτων παρέμβασης (Schonert-Reichl et al., 2012), τα οποία κατηγοριοποιούνται σε διάφορες ομάδες, όπως κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, παιχνιδιών, ενσυνειδητότητας, και ΦΑ (Blacher, 2023).

Ενσυναίσθηση και ΦΑ: Η ΦΑ επιδρά θετικά στην κοινωνικο-συναισθηματική νοημοσύνη (Condello et al., 2021) και την ενσυναίσθηση (Shima & Suzuki, 2024). Η συνεργατική μάθηση στη ΦΑ ενισχύει τον έλεγχο συναισθημάτων και την ενσυναίσθηση (Rivera-Pérez et al., 2021), ενώ η ΦΑ συμβάλλει στην πρόληψη του εκφοβισμού και στην καλλιέργεια υγιούς σχολικού κλίματος (Benítez-Sillero et al., 2021).

Ενσυναίσθηση και Παιδιά: Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στην παιδική ηλικία προάγει τη συνεργασία, το μοίρασμα και τις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Shima & Suzuki, 2024). Τα παιδιά δημοτικού είναι ιδιαίτερα δεκτικά σε νέες δεξιότητες (Ashirbekova,

2022), ενώ το σχολικό περιβάλλον και οι αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Peets et al., 2015).

Βήμα 4: Πληθυσμός, δειγματοληψία και δείγμα

Η παρέμβαση έχει σχεδιαστεί να εφαρμοστεί σε μαθητές/ήτριες δημοτικού (8-12 ετών, Γ' έως ΣΤ' τάξη). Θα χρησιμοποιηθεί η βολική δειγματοληψία σε δύο σχολικές μονάδες του ίδιου Δήμου της περιφέρειας Αττικής (σχολείο παρέμβασης και σχολείο ελέγχου) με παρόμοια χαρακτηριστικά (π.χ., άνω των 250 μαθητών/ριών, παρόμοιο κοινωνικο-πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο). Το δείγμα θα αποτελείται από περίπου 320 μαθητές/ήτριες (160 ανά σχολείο).

Βήμα 5: Χαρτογράφηση πεποιθήσεων – αναγκών

Με σκοπό τη χαρτογράφηση των πεποιθήσεων και των αναγκών στη σχολική μονάδα εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης, θα εφαρμοστούν διάφορα εργαλεία διερεύνησης. Αρχικά, η συλλογή των δεδομένων θα γίνει μέσω της παρατήρησης των μαθητών/τριών, τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ΦΑ, όσο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και άλλων δραστηριοτήτων. Επίσης, θα χρησιμοποιηθούν αυτοσχέδια ερωτηματολόγια σε έντυπη μορφή για μαθητές/ήτριες και αντίστοιχα ερωτηματολόγια για γονείς που θα διανεμηθούν ηλεκτρονικά με σκοπό την αξιολόγηση των πεποιθήσεων και των αναγκών τους σχετικά με την ενσυναίσθηση και τη ΦΑ. Τέλος, για την αξιολόγηση του επιπέδου της ενσυναίσθησης των παιδιών (πριν και μετά την παρέμβαση) θα χρησιμοποιηθεί η Βασική Κλίμακα Αξιολόγησης Ενσυναίσθησης για παιδιά (Basic Empathy Scale, BES - Jolliffe & Farrington 2006), η οποία μεταφράστηκε στα ελληνικά και ελέγχθηκε ως προς τα ψυχομετρικά της χαρακτηριστικά από τους Stavrinides et al. (2010). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 20 ερωτήσεις και αξιολογεί τόσο την ικανότητα κατανόησης (γνωστική ενσυναίσθηση, 9 ερωτήσεις) όσο και την ικανότητα συναισθηματικής σύνδεσης με τα συναισθήματα των άλλων (συναισθηματική ενσυναίσθηση, 11 ερωτήσεις). Παράδειγμα ερώτησης για τη γνωστική ενσυναίσθηση είναι: «Μπορώ να καταλάβω εύκολα όταν οι φίλοι μου φοβούνται», ενώ παράδειγμα ερώτησης για τη συναισθηματική ενσυναίσθηση είναι: «Όταν είμαι με φίλους που φοβούνται, νιώθω κι εγώ φόβο». Οι απαντήσεις βαθμολογούνται σε κλίμακα Likert 5 σημείων (1=δεν ισχύει καθόλου, 5=ισχύει πάρα πολύ). Τα αποτελέσματα για την ενσυναίσθηση, τη γνωστική και τη συναισθηματική ενσυναίσθηση υπολογίζονται με βάση το άθροισμα των απαντήσεων σε κάθε υποσύνολο ερωτήσεων. Η αξιοπιστία του εργαλείου μετρήθηκε σε προηγούμενες έρευνες με τον συντελεστή εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha (α) και βρέθηκε να κυμαίνεται από α = 0, 71 – 0, 80.

Βήμα 6: Σχεδιασμός συστατικών παρέμβασης

Το πρόγραμμα παρέμβασης έχει διάρκεια 13 εβδομάδες (μία διδακτική ώρα/εβδομάδα) και οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν για να είναι πλουραλιστικές, ποικίλες, βιωματικές, κινητικές και να κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών (π.χ., ομαδικά παιχνίδια συνεργασίας, παιχνίδια ρόλων, ασκήσεις ενσυνειδητότητας, ψυχοκινητικά παιχνίδια, συζητήσεις, ηθικά διλήμματα). Θα χρειαστούν απλά αθλητικά είδη (κώνοι, μπάλες, στρώματα), σύστημα ήχου, εξοπλισμός ΤΠΕ (υπολογιστής, βιντεοπροβολέας, διαδίκτυο) και είδη χειροτεχνίας. Για την αξιολόγηση του επιπέδου της ενσυναίσθησης των παιδιών θα γίνουν δύο μετρήσεις με τη Βασική Κλίμακα Αξιολόγησης Ενσυναίσθησης για παιδιά (Stavrinides et al., 2010): πριν την παρέμβαση (pre-test) και μετά την παρέμβαση (post-test) με σκοπό να αξιολογηθεί η επίδραση της παρέμβασης. Η αξιολόγηση της

ενσυναίσθησης θα γίνει και στις δύο σχολικές μονάδες. Τέλος, θα χρησιμοποιηθεί η παρατήρηση της συμπεριφοράς και των εκφάνσεων/εκδηλώσεων ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης στα παιδιά του σχολείου παρέμβασης τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το τέλος της παρέμβασης. Στο σχολείο ελέγχου δεν θα γίνει, πέρα από τις δύο μετρήσεις ενσυναίσθησης, καμία άλλη αξιολόγηση ή ενημέρωση, με εξαίρεση την ενημέρωση και έγγραφη συναίνεση της Διεύθυνσης του σχολείου, καθώς και τη λήψη έγγραφης συναίνεσης συμμετοχής των παιδιών από τους γονείς/κηδεμόνες.

Συνολικά, το πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να είναι εύκολο στην υλοποίηση από τους εκπαιδευτικούς ΦΑ με βασική γνώση βιωματικής μάθησης και ενσυναίσθησης, με προσβάσιμα υλικά και να είναι προσαρμόσιμο σε διάφορα σχολικά περιβάλλοντα. Τέλος, θα παραχθεί λεπτομερές εγχειρίδιο υλοποίησης και θα διοργανωθούν ενημερωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς.

Βήμα 7: Φάσεις και χαρακτηριστικά υλοποίησης

Φάση προετοιμασίας (2 εβδομάδες)

Η φάση της προετοιμασίας του προγράμματος θα διαρκέσει δύο (2) εβδομάδες και περιλαμβάνει την έγγραφη ενημέρωση και συναίνεση γονέων/κηδεμόνων, τη διανομή των ερωτηματολογίων διερεύνησης αναγκών, την ενημέρωση/επιμόρφωση του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών του σχολείου παρέμβασης (όχι του σχολείου ελέγχου), την προετοιμασία του χώρου και της υλικοτεχνικής υποδομής, και τέλος τη διεξαγωγή της αρχικής μέτρησης του επιπέδου της ενσυναίσθησης (baseline) και στα δύο σχολεία.

Φάση υλοποίησης του προγράμματος παρέμβασης (9 εβδομάδες)

Η φάση της υλοποίησης του προγράμματος θα διαρκέσει εννέα (9) εβδομάδες και ξεκινά με τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων (Πίνακας 1). Παράλληλα με την εφαρμογή των δραστηριοτήτων θα γίνεται και παρακολούθηση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/ριών και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών/τριών με την καταγραφή ημερολογίου υλοποίησης. Όπου χρειαστεί θα γίνεται προσαρμογή του προγράμματος βάσει αναγκών, ανατροφοδότησης και παρατηρήσεων. Παρακάτω γίνεται αδρή περιγραφή ενδεικτικών δραστηριοτήτων υλοποίησης του προγράμματος παρέμβασης.

Δραστηριότητα	Αναγνώριση		Έκφραση		Κατανόηση	
	Εαυτού	Άλλων	Εαυτού	Άλλων	Εαυτού	Άλλων
1					x	x
2	x					
3	x					
4	x	x				
5						x
6			x			
7			x	x		
8					x	x
9			x	x		

Πίνακας 1*. Κατανομή δραστηριοτήτων του προγράμματος παρέμβασης ανά εβδομάδα (Φάση 2: 9 εβδομάδες)*

Δραστηριότητες παρέμβασης:

1. Εισαγωγή στην έννοια της ενσυναίσθησης:

- **Στόχος:** Γνωριμία με την ενσυναίσθηση και κατανόηση συναισθημάτων.
- **Διαδικασία:** Προβολή σχετικού βίντεο και συζήτηση για την ενσυναίσθηση και τη διαφορά με την έννοια της παροχής βοήθειας. Ακολουθεί καταιγισμός ιδεών και δημιουργία συννεφόλεξου.
- **Χώρος/Εξοπλισμός:** Αίθουσα τάξης/πληροφορικής, υπολογιστής, βιντεοπροβολέας, διαδίκτυο.

2. «Συγκεντρώνομαι στην αναπνοή μου»:

- **Στόχος:** Αναγνώριση προσωπικών συναισθημάτων μέσω ενσυνειδητότητας.
- **Διαδικασία:** Τα παιδιά ξαπλώνουν σε στρώματα, τοποθετούν ένα αντικείμενο στην κοιλιά τους και συγκεντρώνονται στην αναπνοή τους. Ακολουθεί παιχνίδι ψυχοκινητικής αγωγής.
- **Χώρος/Εξοπλισμός:** Γυμναστήριο/Αυλή, στρώματα, μπάλες/σακούλια ψυχοκινητικής αγωγής.

3. «Ασκούμαι με τα συναισθήματα»:

- **Στόχος:** Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων μέσω εικόνων.
- **Διαδικασία:** Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει καρτέλες συναισθημάτων (π.χ., λύπη, χαρά, θυμός), και οι μαθητές/ήτριες εκτελούν αντίστοιχες σωματικές δραστηριότητες (π.χ., μένω ακίνητος/η, χοροπηδάω, χτυπάω μπάλα).
- **Χώρος/Εξοπλισμός:** Γυμναστήριο/Αυλή, καρτέλες συναισθημάτων, μπάλες.

4. «Τρέχω προς το συναίσθημα»:

- **Στόχος:** Αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων.
- **Διαδικασία:** Τα παιδιά τρέχουν σε οριοθετημένο χώρο με καρτέλες συναισθημάτων στις γωνίες. Όταν ο/η εκπαιδευτικός φωνάζει ένα συναίσθημα, τρέχουν στην αντίστοιχη γωνία.
- **Χώρος/Εξοπλισμός:** Αυλή, καρτέλες συναισθημάτων, κώνοι.

5. «Περπατώ στα παπούτσια του άλλου – εξάσκηση στην αποδοχή της οπτικής αναπηρίας»:

- **Στόχος:** Κατανόηση της θέσης και των συναισθημάτων των άλλων.
- **Διαδικασία:** Ζευγάρια παιδιών (ένας/μία «τυφλός/η» με μαντήλι και ένας/μία «οδηγός») κινούνται σε χώρο με εμπόδια, καθοδηγούμενοι μη-λεκτικά. Ακολουθεί αλλαγή ρόλων.
- **Χώρος/Εξοπλισμός:** Αυλή, μαντήλια, κώνοι/εμπόδια.

6. «Συναισθήματα - συναισθήματα είστε όλα στην σειρά;»:

- **Στόχος:** Έκφραση συναισθημάτων.
- **Διαδικασία:** Τα παιδιά βρίσκονται σε ευθεία, και ένα παιδί «φυλάει» απέναντι. Στη φράση «1-2-3 δείξε μου το συναίσθημά σου», κάνουν ένα βήμα και εκφράζουν ένα συναίσθημα με τη στάση του σώματός τους.
- **Χώρος/Εξοπλισμός:** Αυλή, κανένας ειδικός εξοπλισμός.

7. «Χορεύοντας τα συναισθήματα»:

- **Στόχος:** Έκφραση συναισθημάτων μέσω του χορού.

- **Διαδικασία:** Τα παιδιά χορεύουν ελεύθερα, εκφράζοντας συναισθήματα ανάλογα με τη μουσική και τους ήχους που ακούν (π.χ., αστραπές - φόβος, κελαηδίσματα πουλιών - χαρά).
- **Χώρος/Εξοπλισμός:** Γυμναστήριο/Αυλή, συσκευή αναπαραγωγής ήχου.

8. «Χάνω – Κερδίζω»:

- **Στόχος:** Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων.
- **Διαδικασία:** Παιχνίδι πετοσφαίρισης με ανισομερείς ομάδες και εστίαση στη νίκη από τον/την εκπαιδευτικό. Αλλαγή παικτών μεταξύ ομάδων πριν το τέλος για βίωση συναισθημάτων νίκης/ήττας.
- **Χώρος/Εξοπλισμός:** Αυλή/γήπεδο πετοσφαίρισης, μπάλα πετοσφαίρισης.

9. Αποτύπωση της έννοιας της ενσυναίσθησης:

- **Στόχος:** Εμπέδωση της έννοιας.
- **Διαδικασία:** Οι μαθητές/ήτριες αποτυπώνουν την έννοια της ενσυναίσθησης μέσω εικονογραφημάτων, κολάζ και αφίσας.
- **Χώρος/Εξοπλισμός:** Αίθουσα τάξης/πληροφορικής, υπολογιστής, βιντεοπροβολέας, διαδίκτυο, είδη χειροτεχνίας.
- **Παραγόμενο υλικό:** Αφίσα ενσυναίσθησης.

Φάση αξιολόγησης και τελική συζήτηση (2 εβδομάδες)

Η τελική φάση του προγράμματος θα διαρκέσει δύο (2) εβδομάδες. Θα πραγματοποιηθεί η τελική μέτρηση της ενσυναίσθησης σε όλα τα συμμετέχοντα σχολεία (παρέμβασης και ελέγχου) και θα ακολουθήσει ανάλυση δεδομένων για να διαπιστωθεί η επίδραση της παρέμβασης. Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει αναστοχασμός με τους μαθητές/ήτριες και τους/τις εκπαιδευτικούς για την εμπειρία τους, καθώς και συζήτηση με τους γονείς για τα αποτελέσματα. Τέλος, θα συνταχθεί η τελική απολογιστική έκθεση με ευρήματα, συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντικές παρεμβάσεις.

Χαρακτηριστικά υλοποίησης

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές/ήτριες Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Υλοποιείται σε ασφαλές, υποστηρικτικό περιβάλλον που ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή και την έκφραση συναισθημάτων μέσω βιωματικής μάθησης, παιχνιδιού και δραστηριοτήτων. Οι χώροι υλοποίησης περιλαμβάνουν το κλειστό ή ανοιχτό γήπεδο του σχολείου, τη σχολική αίθουσα με διαδίκτυο ή το εργαστήριο πληροφορικής. Απαιτούνται βασικά υλικά ΦΑ (μπάλες, κώνοι, στρώματα). Κάθε δραστηριότητα συνοδεύεται από αναλυτικές οδηγίες και στόχους.

Επίλογος – Αναστοχασμός σχεδιασμού παρέμβασης

Το προτεινόμενο πρόγραμμα παρέμβασης ΦΑ έχει ως στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε παιδιά δημοτικού σχολείου, βασισμένο στη Θεωρία της Αλλαγής. Το πρόγραμμα στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα και υιοθετεί μια βιωματική προσέγγιση, η οποία προάγει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/ριών και την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αποτελεί μια σημαντική επένδυση για την ατομική και κοινωνική ευημερία.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αποτελεί μια μακροχρόνια διαδικασία που απαιτεί συνεχή υποστήριξη και ενθάρρυνση. Το πρόγραμμα

παρέμβασης ΦΑ μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης στα παιδιά, σε συνδυασμό με την υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον, την οικογένεια και την ευρύτερη κοινωνία.

Η υλοποίηση του προγράμματος αναμένεται να έχει θετικό αντίκτυπο στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και να συμβάλει στη δημιουργία ενός πιο ενσυναισθητικού και αρμονικού κοινωνικού περιβάλλοντος. Σημαντικό είναι να τονιστεί η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος και για την προσαρμογή του σε διαφορετικά πλαίσια και ομάδες μαθητών/ριών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ashirbekova, A. B. (2022). Psychological characteristics of primary school children. *Indonesian Journal of Innovation Studies*, *18*, 1-10. https://doi.org/10.21070/ijins.v18i.655

Batson, C. D., Dyck, J. L., Brandt, J. R., Batson, J. G., Powell, A. L., McMaster, M. R., & Griffitt, C. (1988). Five studies testing two new egoistic alternatives to the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(1), 52–77. https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.1.52

Benítez-Sillero, J. D. D., Corredor-Corredor, D., Córdoba-Alcaide, F., & Calmaestra, J. (2021). Intervention programme to prevent bullying in adolescents in physical education classes (PREBULLPE): A quasi-experimental study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *26*(1), 36-50. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1799968

Blacher, A. (2023). *A Systematic review of interventions for teaching empathy in child and adolescent samples.* Unpublished master dissertation. Faculty of Humanities, University of Cape Town.

Condello, G., Mazzoli, E., Masci, I., Fano, A. D., Ben-Soussan, T. D., Marchetti, R., & Pesce, C. (2021). Article fostering holistic development with a designed multisport intervention in physical education: A class-randomized cross-over trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(18), 1-23. https://doi.org/10.3390/ijerph18189871

Coryn, C. L. S., Noakes, L. A., Westine, C. D., & Schröter, D. C. (2011). A systematic review of theory-driven evaluation practice from 1990 to 2009. *American Journal of Evaluation, 32*(2), 199–226. https://doi.org/10.1177/1098214010389321.

Cruz, C., & Breda, A. (2024). Children's literature in primary school: An opportunity to develop soft skills. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, *18*(2), 82-88.

Cullen, S. M., Cullen, M. A., & Lindsay, G. (2013). 'I'm just there to ease the burden': the parent support adviser role in English schools and the question of emotional labour. *British Educational Research Journal*, *39*(2), 302-319. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.640393

Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, A. D. J., Vassallo, S., Bunn, P., Merz, S., & Masry, Y. E. (2008). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child Psychiatry and Human Development, 39*(2), 111–122. https://doi.org/10.1007/s10578-007-0075-4

Depow, G. J., Francis, Z., & Inzlicht, M. (2021). The experience of empathy in everyday life. *Psychological Science, 32*(8), 1198–1213. https://doi.org/10.1177/0956797621995202

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3*(2), 71–100. https://doi.org/10.1177/1534582304267187

Healey, M. L., & Grossman, M. (2018). Cognitive and affective perspective-taking: Evidence for shared and dissociable anatomical substrates. *Frontiers in Neurology, 9*(2), 1–8. https://doi.org/10.3389/fneur.2018.00491

Jollife, D., & Farringhton, P.D. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence, 29*(4), 589-611. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010

Kail, A., & Lumley, T. (2012). *Theory of Change: The beginning of making a difference.* New Philanthropy Capital.

Malti, T., Eisenberg, N., Kim, H., & Buchmann, M. (2013). Developmental trajectories of sympathy, moral emotion attributions, and moral reasoning: The role of parental support. *Social Development*, *22*(4), 773-793. https://doi.org/10.1111/sode.12031

Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental Psychology, 51*(7), 913–920. https://doi.org/10.1037/a0039287

Rivera-Pérez, S., Fernandez-Rio, J., & Iglesias Gallego, D. (2021). Effects of an 8-week cooperative learning intervention on physical education students' task and self-approach goals, and emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(1), 61-72. https://dx.doi.org/10.3390/ijerph18010061

Sally, T. N., Ambrose, K., & David, K. (2021). The moderating role of social networking on commitment to learning and performance of SMEs in Baringo and Elgeyo Marakwet county. *African Journal of Education, Science and Technology, 6*(4), 35-47.

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, *1*(3), 137–151. https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8

Shima, T., & Suzuki, S. (2024). Effects of teacher feedback during physical education class on empathy among junior high school students. *Journal of Physical Education & Sport*, *24*(1), 23-28. https://doi.org/10.7752/jpes.2024.01003

Stavrinides, P., Georgiou, St., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology, 30* (7), 793-802. https://doi.org/10.1080/01443410.2010.506004

Teding van Berkhout, E., & Malouff, J. M. (2016). The efficacy of empathy training: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Counseling Psychology, 63*(1), 32–41. https://doi.org/10.1037/cou0000093

Touloumakos, A. K. (2020). Expanded yet restricted: A mini review of the soft skills literature. *Frontiers in Psychology*, *11*, 568111. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02207

Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in

developmental changes. *Developmental Psychology, 50*(3), 881–888. https://doi.org/10.1037/a0034325

Wan, Y., Zhao, Y., & Song, H. (2021). Effects of physical exercise on prosocial behavior of junior high school students. *Children*, *8*(12), 1199. https://doi.org/10.3390/children8121199

Weisz, E., & Cikara, M. (2020). Strategic regulation of empathy. *Trends in Cognitive Sciences, 25*(3), 213-227. https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.12.002

Weisz, E., Chen, P., Ong, D. C., Carlson, R. W., Clark, M. D., & Zaki, J. (2022). A brief intervention to motivate empathy among middle school students. *Journal of Experimental Psychology: General*, *151*(12), 3144-3153. https://doi.org/10.1037/xge0001249

Williford, A., Boulton, A. J., Forrest-Bank, S. S., Bender, K. A., Dieterich, W. A., & Jenson, J. M. (2016). The effect of bullying and victimization on cognitive empathy development during the transition to middle school. *Child and Youth Care Forum, 45*(4), 525–541. https://doi.org/10.1007/s10566-015-9343-9

Καλτσονούδη, Κ., Αθανασιάδου, Α., Δεληπάλλα, Α. (2025). Σχεδιασμός ενός προγράμματος παρέμβασης για την καλλιέργεια της ήπιας δεξιότητας της ενσυναίσθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της Φυσικής Αγωγής. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Αξιοποίηση του Chat-GPT στη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής

Καλτσονούδη Καλλιόπη
PhD Φυσικής Αγωγής, Διευθύντρια 7ου Δημοτικού Σχολείου Μεταμόρφωσης Αττικής, kellykalts@gmail.com
Παπαθανασίου Φωτεινή
MSc Φυσικής Αγωγής, Διευθύντρια 2ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου Αττικής, foullina@gmail.com
Γρηγορίου Βασίλειος
MSc Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, Διευθυντής ΕΝΕΕΓΥΛ Αγίας Παρασκευής Αττικής, vasiligrigori@gmail.com

Περίληψη
Η τεχνητή νοημοσύνη (AI), όπως το Chat-GPT της OpenAI, έχει επηρεάσει σημαντικά διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Το Chat-GPT μπορεί να υποστηρίξει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Ωστόσο, υπάρχει ένα κενό στη βιβλιογραφία σχετικά με το πώς οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής μπορούν να επωφεληθούν από τη χρήση τέτοιων εργαλείων. Η παρούσα εργασία διερευνά τις δυνατότητες και την πρακτικότητα του Chat-GPT για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης στη Φυσική Αγωγή. Επιπλέον, επιχειρούνται συμβουλευτικές χρήσεις του Chat-GPT στην πράξη, λαμβάνοντας υπόψη τους ηθικούς περιορισμούς.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση, τεχνητή νοημοσύνη, υποστήριξη διδασκαλίας, σχέδια μαθημάτων

Εισαγωγή

Οι εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) εξελίσσονται ραγδαία ως προς τις λειτουργίες και την αλληλεπίδραση των χρηστών. Η ΤΝ, χρησιμοποιώντας ανθρώπινα ταξινομημένα δεδομένα και αλγορίθμους, μπορεί να εκτελεί εργασίες και να λαμβάνει αποφάσεις (Novelli et al., 2024). Η επιρροή της ΤΝ στην εκπαίδευση είναι εμφανής, αναδιαμορφώνοντας τα μαθησιακά μοντέλα και ανοίγοντας νέους ορίζοντες. Αν και υπόσχεται επανάσταση στη μετάδοση γνώσης, εγείρει προβληματισμούς και ηθικά ζητήματα (Mao et al., 2024). Στη σύγχρονη εκπαίδευση, η ΤΝ εμπλουτίζει το περιεχόμενο, μετασχηματίζοντας τα παραδοσιακά μοντέλα. Προωθεί ολιστικά μοντέλα μάθησης (Kim et al., 2022) με εξατομικευμένες, διαδραστικές ευκαιρίες, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τη διδασκαλία και να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές με αντίκτυπο στη διαχείριση και ανασκόπηση της αποτελεσματικότητας των μαθητών.

Παρόλο που η Φυσική Αγωγή (ΦΑ) εστιάζει στη φυσική δραστηριότητα, η ΤΝ μπορεί να προσφέρει λύσεις σε πρακτικά προβλήματα του αντικειμένου (Guo, 2024). Έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει την πρακτική εφαρμογή της εκπαίδευσης και να προωθήσει τη

συνεχή ανάπτυξη της ΦΑ. Παρά τη σημασία της ΤΝ για τα μελλοντικά εκπαιδευτικά συστήματα, οι έρευνες εφαρμογής της στη ΦΑ παραμένουν περιορισμένες.

Σκοπός της εργασίας είναι να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς ΦΑ (ΕΦΑ) να διερευνήσουν τις δυνατότητες του Chat-GPT στην τάξη. Επιδιώκεται η μελέτη των ευκαιριών, με γνώμονα ότι το μετασχηματιστικό δυναμικό της ΤΝ πρέπει να διέπεται από τις αρχές της ισότητας και τις ανθρωποκεντρικές αξίες. Επίσης, προτείνονται συμβουλευτικές χρήσεις του Chat-GPT στην πράξη, λαμβάνοντας υπόψη ηθικούς περιορισμούς.

Η εργασία δομείται σε έξι ενότητες. Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται μια αδρή περιγραφή της μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε, ενώ στην επόμενη ενότητα γίνεται περιγραφή του εργαλείου Chat-GPT. Στην τέταρτη ενότητα γίνεται συζήτηση γύρω από την εφαρμογή και ενσωμάτωση του Chat-GPT στην εκπαίδευση και περιγράφονται τα πλεονεκτήματα καθώς και οι περιορισμοί. Στην πέμπτη ενότητα προτείνονται με σαφήνεια τρόποι εφαρμογής του Chat-GPT στο μάθημα της ΦΑ. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα τελικά συμπεράσματα.

Μέθοδος

Η εργασία αυτή προέκυψε μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης με τη χρήση της μηχανής αναζήτησης google scholar. Μέσω της σύνθετης αναζήτησης, ζητήθηκε η επιστροφή άρθρων στα αγγλικά με τις εξής λέξεις κλειδιά: «artificial intelligence», «Chat-GPT», «physical education». Οι λέξεις αυτές εμφανίζονταν οπουδήποτε μέσα στο άρθρο. Επίσης, τέθηκε προσαρμοσμένο χρονικό εύρος από το 2022 και έπειτα. Η επιστροφή των δημοσιευμένων άρθρων ήταν 247, αλλά μετά από ενδελεχή μελέτη ως προς τη συνάφεια με το θέμα χρησιμοποιήθηκαν 17 άρθρα.

Το Chat-GPT

Το Chat-GPT, ένα προηγμένο πρόγραμμα επεξεργασίας φυσικής γλώσσας με ΤΝ από την OpenAI, λειτουργεί ως ψηφιακός συνομιλητής (chatbot) (Oguz et al., 2024). Η πρώτη έκδοση (GPT-3) κυκλοφόρησε τον Νοέμβριο του 2022, γνωρίζοντας άμεση επιτυχία (Maboloc, 2024). Τον Μάρτιο του 2023 παρουσιάστηκε το GPT-4, διαθέσιμο σε συνδρομητική και δωρεάν έκδοση. Το ακρωνύμιο GPT σημαίνει Generative Pre-trained Transformer. Είναι «Παραγωγικό» καθώς δημιουργεί νέο κείμενο, «Προεκπαιδευμένο» σε τεράστιες ποσότητες δεδομένων για κατανόηση γραμματικής και γλωσσικών μοτίβων, και «Μετασχηματιστικό», χρησιμοποιώντας ειδική αρχιτεκτονική για επεξεργασία κειμένου.

Το Chat-GPT στην εκπαίδευση

Οι υποστηρικτές του Chat-GPT στην εκπαίδευση πιστεύουν ότι μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τους εκπαιδευτικούς στην παροχή ποιοτικών μαθησιακών εμπειριών, συμβάλλοντας στον σχεδιασμό μαθημάτων, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Έχει τη δυνατότητα να εξατομικεύσει τη μάθηση, να παρέχει ανατροφοδότηση και να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς (Elbanna & Armstrong, 2024). Τα παραγωγικά συστήματα ΤΝ, όπως το Chat-GPT, υπόσχονται να μειώσουν τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, βοηθώντας στα διδακτικά καθήκοντα και αυξάνοντας την πρόσβαση σε πληροφορίες (Farrokhnia et al., 2023). Για παράδειγμα, οι ΕΦΑ μπορούν να το χρησιμοποιήσουν για προγραμματισμό, σύνταξη email σε γονείς, περιγραφή κινητικών δεξιοτήτων ή ιδέες για σχέδια μαθήματος.

Συνολικά, η χρήση του είναι ελκυστική λόγω του ευρέος φάσματος εφαρμογών του και της δυνατότητας βελτίωσης της μάθησης και διδασκαλίας (Kasneci et al., 2023).

Πέρα από τις έρευνες για τη χρησιμότητα του Chat-GPT στην εκπαίδευση, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (https://iep.edu.gr/el/texniti-noimosyni-stin-ekpaidefsi-anakoinoseis) αναφέρει ότι η ΤΝ έχει ήδη βρει γόνιμο έδαφος. Ο μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού τοπίου, ειδικά μετά το Chat-GPT, είναι καταλυτικός (Albaloul et al., 2024). Για αποτελεσματική χρήση των εργαλείων GenAI, οι εκπαιδευτικοί πρέπει πρώτα να κατανοήσουν την τεχνολογία, εντοπίζοντας πώς μπορεί να υποστηρίξει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στη συνέχεια, συνδυάζουν αυτή τη γνώση με την παιδαγωγική και τη γνώση του περιεχομένου του αντικειμένου τους (Mishra et al., 2023). Οι ΕΦΑ, για παράδειγμα, πρέπει να αντιληφθούν τις δυνατότητες, τα χαρακτηριστικά και τους περιορισμούς του Chat-GPT, τον τρόπο αλληλεπίδρασης και τι τους ωθεί στην τεχνολογική γνώση. Πρέπει, δηλαδή, να συνδυάσουν την τεχνολογική με την παιδαγωγική γνώση.

Το Chat-GPT στη Φυσική Αγωγή: Μια νέα εποχή

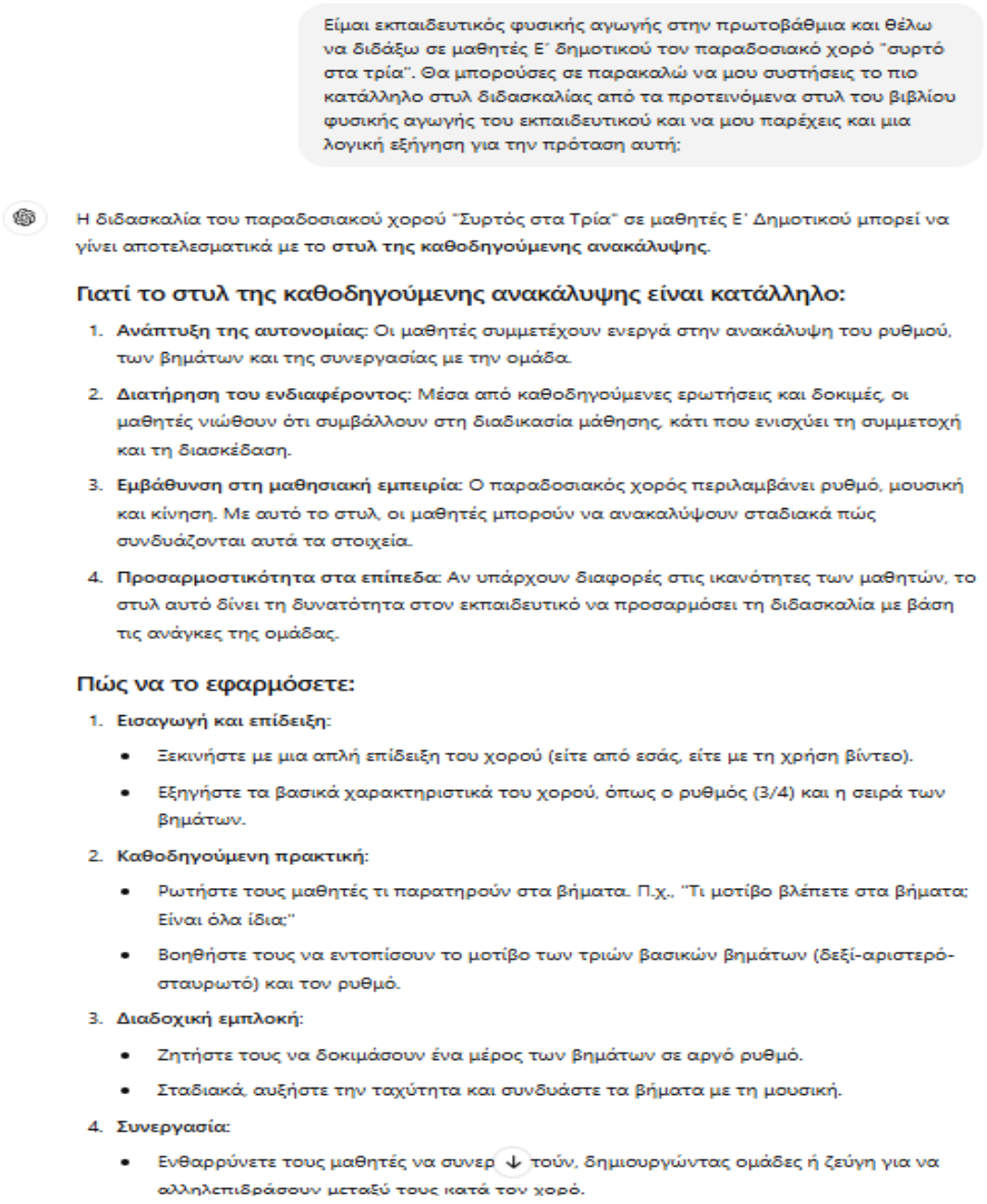
Καθώς το Chat-GPT - και άλλα εργαλεία ΤΝ - κερδίζουν έδαφος στην εκπαίδευση, η ΦΑ δεν μένει ανεπηρέαστη (Killian et al., 2023). Οι ΕΦΑ βρίσκονται σε ένα κρίσιμο σημείο να αποφασίσουν πώς θα χρησιμοποιήσουν το Chat-GPT. Η ιστορία διδάσκει ότι η άκριτη υιοθέτηση ή η πλήρης αδιαφορία στις τεχνολογικές τάσεις δεν είναι συνετή. Είναι δύσκολο να προβλεφτούν με ακρίβεια οι επιπτώσεις του Chat-GPT και της ΤΝ στη ΦΑ.

Τα εργαλεία ΤΝ είναι ισχυρά και αυτή η εργασία περιγράφει τρόπους υποστήριξης της διδασκαλίας και μάθησης στη ΦΑ. Αν και το Chat-GPT είναι πολύτιμο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογήσουν τη σημασία του για τον σχεδιασμό μαθημάτων, την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και την αξιολόγηση, καθώς και τις πιθανές ηθικές επιπτώσεις στην εμπλοκή των μαθητών. Πρωταρχικός στόχος είναι πάντα το συμφέρον των μαθητών, η ανάπτυξή τους και η ποιοτική διδασκαλία. Η τεχνολογία πρέπει να ενισχύει την αποτελεσματική διδασκαλία, όχι να αντικαθιστά την ανθρώπινη επαφή και την ανατροφοδότηση. Συνιστάται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε εργαλεία ΤΝ για τεκμηριωμένες αποφάσεις, κατανοώντας ποια εργαλεία ωφελούν πραγματικά τη διδακτική διαδικασία.

Προτάσεις για την αποτελεσματική χρήση του Chat-GPT

Για να αξιοποιηθεί το Chat-GPT στο έπακρο, είναι σημαντικό να κατανοηθεί η λειτουργία του και ο τρόπος χρήσης του. Η αποτελεσματικότητα βασίζεται στις «προτροπές» (prompts). Μια καλά διατυπωμένη προτροπή οδηγεί σε πιο ακριβείς και σχετικές απαντήσεις, μετατρέποντας το Chat-GPT σε ισχυρό βοηθό. Ακολουθούν στρατηγικές, όπως:

- Σαφείς, συγκεκριμένες και λεπτομερείς προτροπές: Οι οδηγίες πρέπει να είναι απλές και συγκεκριμένες (Ray, 2023). Όσες περισσότερες λεπτομέρειες παρέχονται, τόσο πιο ακριβείς είναι οι πληροφορίες. Π.χ., αντί «Δώσε μου μια άσκηση ποδοσφαίρου», μπορούμε να ζητήσουμε: «Δημιούργησε μια άσκηση ποδοσφαίρου 10 λεπτών για βελτίωση των μακρινών πασών σε μαθητές της Α΄ τάξης Γυμνασίου».
- Προτροπή για αιτιολογημένες απαντήσεις: Η αναζήτηση του «γιατί» μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση και τη διασφάλιση της ακρίβειας των πληροφοριών (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. *Εξαγωγή προτεινόμενου στυλ διδασκαλίας με αιτιολόγηση*

- Δημιουργία πινάκων και περιγραμμάτων παρουσιάσεων: Το Chat-GPT μπορεί να δημιουργήσει πίνακες (π.χ., δημιουργία ρουμπρίκας για μάθημα του ποδοσφαίρου όπου οι στήλες θα τιτλοφορούνται ως «Δεξιότητα», «Βαθμολογία» και «Κριτήρια» και οι γραμμές «Σουτ», «Πάσα», «Ντρίμπλα»), καθώς και περιγράμματα για παρουσιάσεις.
- Δημιουργία ερωτήσεων παρακολούθησης: Το Chat-GPT διαθέτει μνήμη και επιτρέπει ερωτήσεις παρακολούθησης για εναλλακτικές λύσεις, διευκρινίσεις ή λεπτομέρειες (Ray, 2023).
- Ανάληψη ρόλου του χρήστη: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει συγκεκριμένο ρόλο (π.χ., «είμαι ΕΦΑ») στην αρχή ή μέσω ερωτήσεων παρακολούθησης, ορίζοντας

λεπτομέρειες για την επιθυμητή απάντηση (διάρκεια, τόνο κ.λπ.). Οι ρυθμίσεις μπορούν να αποθηκευτούν (εικονίδιο χρήστη πάνω δεξιά >> Personalize >> Customize Chat-GPT).

- Προτροπή με παράδειγμα της μορφής απόκρισης: Δώστε ένα παράδειγμα της μορφής απάντησης που χρειάζεστε, όπως για παράδειγμα για ένα σχέδιο μαθήματος, δώστε μια επιθυμητή μορφή (στόχοι, παραλλαγές, χαλάρωση) και ζητήστε τη δημιουργία ακολουθώντας αυτή τη μορφή.

Περιορισμοί του GhatGPT

Το Chat-GPT, παρά τις δυνατότητές του, έχει περιορισμούς. Τα συστήματα ΤΝ δυσκολεύονται να δημιουργήσουν εντελώς πρωτότυπες λύσεις σε νέες προκλήσεις (Cribben & Zeinali, 2023), καθώς εκπαιδεύονται με υπάρχοντα δεδομένα. Τα δεδομένα εκπαίδευσης μπορεί να περιέχουν προκαταλήψεις (π.χ., φυλετικές ή έμφυλες), επηρεάζοντας τις απαντήσεις (Akter et al., 2022). Επίσης, μπορεί να δώσει ανακριβείς ή ελλιπείς απαντήσεις λόγω ανεπαρκών δεδομένων ή ατελούς εκπαίδευσης.

Τέλος, οι ΕΦΑ είναι εξειδικευμένοι επαγγελματίες και φέρουν την τελική ευθύνη για τη διδασκαλία και το περιεχόμενό τους. Συνιστάται προσοχή στη χρήση του Chat-GPT, ώστε να αποφευχθεί η μεταβίβαση βασικών διδακτικών αποφάσεων. Τα εργαλεία αυτά είναι βοηθητικά και δεν πρέπει ποτέ να αντικαθιστούν την ποιοτική διδασκαλία και τους καλούς εκπαιδευτικούς (Cribben & Zeinali, 2023).

Διδακτικές και μαθησιακές εφαρμογές του Chat-GPT στη Φυσική Αγωγή

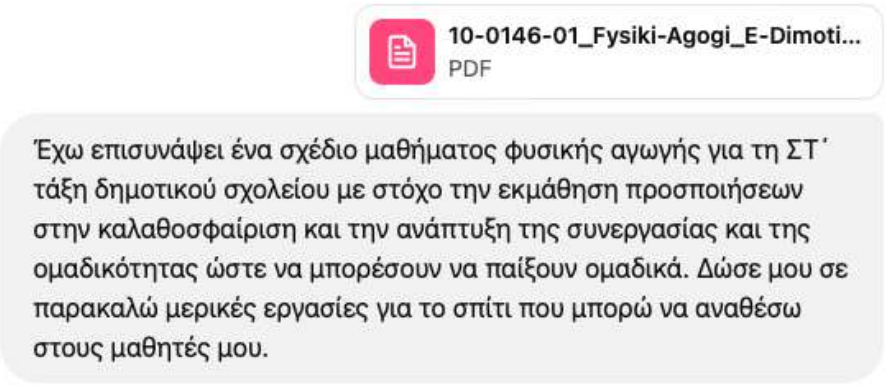
Οι ακόλουθες ενότητες παρουσιάζουν παραδείγματα χρήσης του Chat-GPT από τους ΕΦΑ για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης στη ΦΑ. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτές οι εφαρμογές ενδέχεται να μην είναι κατάλληλες για όλα τα πλαίσια και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιήσουν την εμπειρία και τις γνώσεις τους για να αποφασίσουν πώς θα ενσωματώσουν αυτά ή άλλα εργαλεία στη διδασκαλία τους, προσαρμόζοντάς τα στις ανάγκες της τάξης τους.

Ανάπτυξη αποτελεσματικών εργασιών για το σπίτι

Σε αντίθεση με άλλα μαθήματα, η ΦΑ σπάνια περιλαμβάνει εργασίες για το σπίτι. Το Chat-GPT μπορεί να βοηθήσει τους/τις ΕΦΑ να δημιουργήσουν εργασίες για το σπίτι που να συνδέονται με τα μαθήματα που γίνονται στο σχολείο, είτε πρόκειται για εργασίες βασισμένες σε σενάρια είτε για κουίζ σχετικά με συγκεκριμένες δεξιότητες. Για παράδειγμα, μετά τη διδασκαλία της προσποίησης στην καλαθοσφαίριση, το Chat-GPT μπορεί να δημιουργήσει ένα σετ εργασιών για το σπίτι. Η προτροπή φαίνεται στην Εικόνα 2, ενώ η απάντηση στην Εικόνα 3. Οι εργασίες αυτές μπορούν να ενισχύσουν τους βασικούς στόχους του μαθήματος και να κοινοποιηθούν στους μαθητές με τη χρήση ενός Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (π.χ., e-class, e-me, Google Classroom, Moodle).

Εμπλουτισμός των γνώσεων του αντικειμένου της Φυσικής Αγωγής

Η γνώση του αντικειμένου είναι απαραίτητη για ποιοτική διδασκαλία (Tsuda et al., 2019). Το Chat-GPT μπορεί να βοηθήσει τους/τις ΕΦΑ να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, παρέχοντας πληροφορίες όπως κανόνες αθλημάτων, κρίσιμα σημεία-κλειδιά δεξιοτήτων, κοινά λάθη, συνθήματα διδασκαλίας, ακολουθίες διδασκαλίας και δείγματα ερωτήσεων για κουίζ. Οι ΕΦΑ μπορούν να οργανώσουν αυτές τις πληροφορίες σε ένα πακέτο γνώσης και να τις χρησιμοποιήσουν ως πηγή κατά τη διδασκαλία.



Εικόνα 2. *Προτροπή προς το ChatGPT για δημιουργία εργασιών για το σπίτι βασισμένη σε σχέδιο μαθήματος.*

Εικόνα 3. *Απάντηση του ChatGPT για δημιουργία εργασιών για το σπίτι βασισμένη σε σχέδιο μαθήματος.*

Δημιουργία ενός σχεδίου μαθήματος με τυποποιημένη αξιολόγηση και συνοδευτική ρουμπρίκα

Το Chat-GPT μπορεί να δημιουργήσει σχέδια μαθήματος (γενικά και εξατομικευμένα) που να ευθυγραμμίζονται με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Μπορεί επίσης να δημιουργήσει ρουμπρίκες αξιολόγησης με βάση το σχέδιο μαθήματος. Στη συνέχεια, ο/η ΕΦΑ προσαρμόζει το σχέδιο στις ανάγκες των μαθητών του και στο σχολικό πλαίσιο, καθώς το Chat-GPT δεν μπορεί να λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου και μαθητή.

Δημιουργία σχεδίου φυσικής δραστηριότητας εκτός σχολείου

Οι ΕΦΑ, αναγνωρίζοντας τη δυνατότητα μεγιστοποίησης της δέσμευσης των μαθητών πέρα από το σχολικό περιβάλλον και για την κάλυψη των συνιστώμενων 60 λεπτών καθημερινής μέτριας- έντονης σωματικής δραστηριότητας (McKenzie & van der Mars, 2015), μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Chat-GPT για να δημιουργήσουν σχέδια φυσικής δραστηριότητας για παιδιά εκτός σχολείου. Αφού εισέλθει σε ένα σχέδιο μαθήματος, ένας/μία ΕΦΑ μπορεί απλώς να ζητήσει από το Chat-GPT να δημιουργήσει ένα σχέδιο φυσικής δραστηριότητας που είναι κατάλληλο για χρήση εκτός τάξης στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Αυτά τα σχέδια μπορούν στη συνέχεια να μεταφορτωθούν ως παραδείγματα στο Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης του/της ΕΦΑ.

Δημιουργία λίστας αναπαραγωγής μουσικής

Με το Chat-GPT, οι ΕΦΑ μπορούν να δημιουργήσουν μια λίστα αναπαραγωγής με οποιοδήποτε είδος μουσικής και οποιοδήποτε αριθμό τραγουδιών. Με τη χρήση του Chat-GPT-4 και μιας προσθήκης που ονομάζεται PlaylistAI από το κατάστημα προσθηκών, οι ΕΦΑ μπορούν να ζητήσουν από το Chat-GPT να δημιουργήσει μια λίστα αναπαραγωγής τραγουδιών που είναι κατάλληλη για το επίπεδο τάξης που διδάσκουν, καθώς και να παρέχουν έναν σύνδεσμο προς αυτά τα τραγούδια.

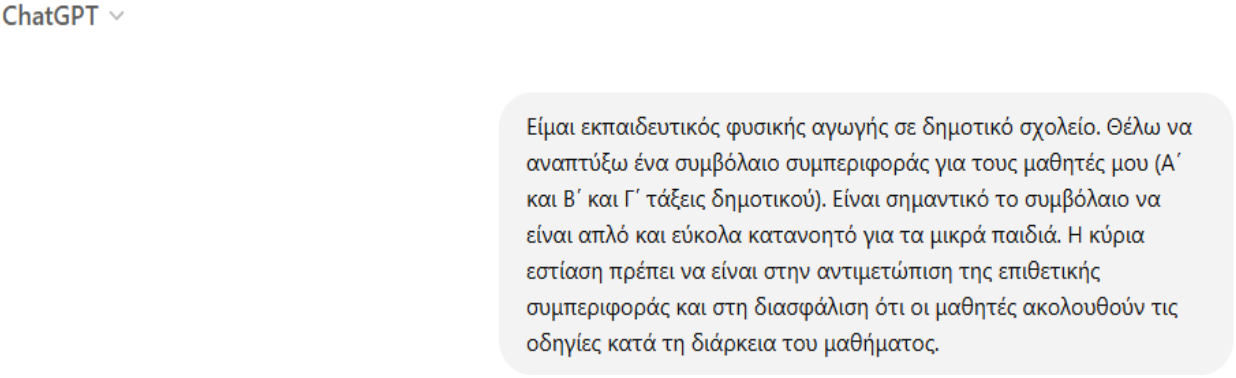
Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών

Μία από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι ΕΦΑ είναι το συμβόλαιο συμπεριφοράς. Ένα συμβόλαιο συμπεριφοράς είναι μια γραπτή συμφωνία που περιγράφει τις συμπεριφορές που συμφωνούν να επιδείξουν οι μαθητές για να κερδίσουν ανταμοιβές ή προνόμια. Αυτή η μέθοδος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να λαμβάνουν ενεργά αποφάσεις που ενισχύουν τη συμπεριφορά τους. Οι ΕΦΑ μπορούν να εισάγουν οποιαδήποτε ανεπιθύμητη συμπεριφορά έχουν παρατηρήσει με τους μαθητές τους και να ζητήσουν από το Chat-GPT να δημιουργήσει ένα συμβόλαιο στην επιθυμητή μορφή. Αυτό επιτρέπει στους/στις ΕΦΑ να προσαρμόσουν το συμβόλαιο στις μεμονωμένες ανάγκες των μαθητών και να το έχουν έτοιμο για εκτύπωση και υπογραφή μέσα σε λίγα μόνο λεπτά (βλ. Εικόνες 4 και 5).

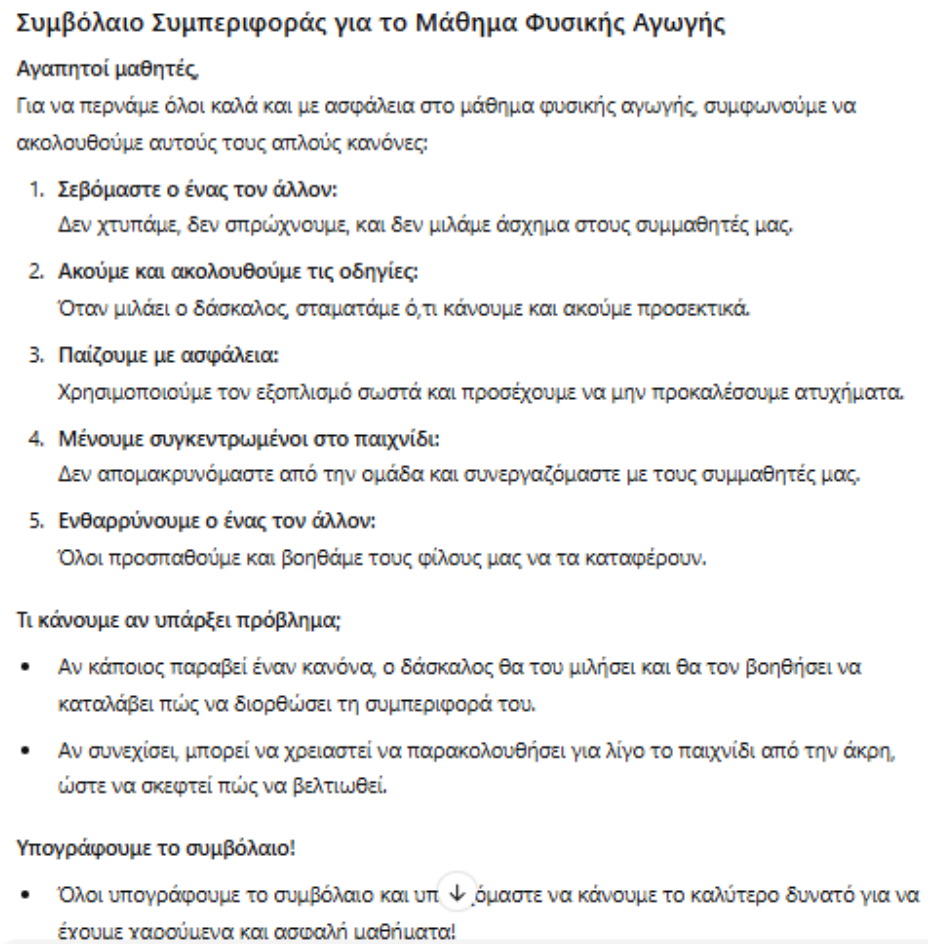
Χρήση ενός φάσματος στυλ διδασκαλίας

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παραθέτουν ένα φάσμα από διαφορετικά στυλ διδασκαλίας. Δεν υπάρχει ένα στυλ διδασκαλίας που να λειτουργεί για όλους (Albaloul et al., 2024). Αντίθετα, διάφοροι παράγοντες, όπως το τμήμα των μαθητών, η κουλτούρα, το σχολείο και η συγκεκριμένη δραστηριότητα που διδάσκεται, θα πρέπει να επηρεάσουν το επιλεγμένο στυλ. Το Chat-GPT μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αλλάξει το στυλ διδασκαλίας για ένα δεδομένο πλαίσιο. Αφού εισαχθεί το σχέδιο μαθήματος με λεπτομέρειες σχετικά με τους μαθητές και τη δραστηριότητα, το Chat-GPT μπορεί να προτείνει ένα στυλ διδασκαλίας

και να παράσχει μια λογική για αυτήν την επιλογή (βλ. Εικόνα 1). Ο/Η ΕΦΑ μπορεί στη συνέχεια να ζητήσει από το Chat-GPT να παράσχει ένα σχέδιο μαθήματος με άλλο στυλ διδασκαλίας. Αν και το Chat-GPT δείχνει πολλά υποσχόμενο στην παροχή προτάσεων για στυλ διδασκαλίας με βάση τα σχέδια μαθήματος και τις λεπτομέρειες των συμφραζομένων, είναι σημαντικό να τονιστεί ο ρόλος του/της ΕΦΑ ως εκείνου που λαμβάνει τις τελικές αποφάσεις.



Εικόνα 4. *Προτροπή προς το ChatGPT για δημιουργία συμβολαίου συμπεριφοράς*



Συμβόλαιο Συμπεριφοράς για το Μάθημα Φυσικής Αγωγής

Αγαπητοί μαθητές,

Για να περνάμε όλοι καλά και με ασφάλεια στο μάθημα φυσικής αγωγής, συμφωνούμε να ακολουθούμε αυτούς τους απλούς κανόνες:

1. **Σεβόμαστε ο ένας τον άλλον:**
   Δεν χτυπάμε, δεν σπρώχνουμε, και δεν μιλάμε άσχημα στους συμμαθητές μας.
2. **Ακούμε και ακολουθούμε τις οδηγίες:**
   Όταν μιλάει ο δάσκαλος, σταματάμε ό,τι κάνουμε και ακούμε προσεκτικά.
3. **Παίζουμε με ασφάλεια:**
   Χρησιμοποιούμε τον εξοπλισμό σωστά και προσέχουμε να μην προκαλέσουμε ατυχήματα.
4. **Μένουμε συγκεντρωμένοι στο παιχνίδι:**
   Δεν απομακρυνόμαστε από την ομάδα και συνεργαζόμαστε με τους συμμαθητές μας.
5. **Ενθαρρύνουμε ο ένας τον άλλον:**
   Όλοι προσπαθούμε και βοηθάμε τους φίλους μας να τα καταφέρουν.

Τι κάνουμε αν υπάρξει πρόβλημα;

- Αν κάποιος παραβεί έναν κανόνα, ο δάσκαλος θα του μιλήσει και θα τον βοηθήσει να καταλάβει πώς να διορθώσει τη συμπεριφορά του.
- Αν συνεχίσει, μπορεί να χρειαστεί να παρακολουθήσει για λίγο το παιχνίδι από την άκρη, ώστε να σκεφτεί πώς να βελτιωθεί.

Υπογράφουμε το συμβόλαιο!

- Όλοι υπογράφουμε το συμβόλαιο και υπ ↓ όμαστε να κάνουμε το καλύτερο δυνατό για να έχουμε χαρούμενα και ασφαλή μαθήματα!

Εικόνα 5. *Απάντηση του ChatGPT για δημιουργία συμβολαίου συμπεριφοράς*

Δημιουργία οπτικού υλικού

Το DALL·E είναι ένα εργαλείο δημιουργίας εικόνων ΤΝ το οποίο έχει ενσωματωθεί στο Chat-GPT. Αυτή η ενσωμάτωση δίνει τη δυνατότητα στους/στις ΕΦΑ να δημιουργούν οπτικό υλικό, όπως καρτέλες κανόνων, φυλλάδια, αφίσες φυσικής κατάστασης και άλλα, για την προώθηση της φυσικής δραστηριότητας και ενός υγιεινού τρόπου ζωής.

Συμπεράσματα

Το Chat-GPT δείχνει να έχει δυνατότητες να βοηθήσει στη διδασκαλία και τη μάθηση της ΦΑ, ειδικά αν ληφθεί υπόψη ο μεγάλος φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις, ο περιορισμένος χρόνος για το μάθημα της ΦΑ, καθώς και το άγχος και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικοί και μαθητές. Αυτό το εργαλείο, που βασίζεται στην ΤΝ, μπορεί να φανεί χρήσιμο σε διάφορες εργασίες, όπως:

- Αξιολογήσεις: Δημιουργία και διόρθωση ασκήσεων και τεστ.
- Σχεδιασμός μαθημάτων: Σύνταξη πλάνων μαθήματος και προετοιμασία διδακτικού υλικού.
- Δημιουργία κουίζ: Σχεδιασμός διαδραστικών κουίζ για την εμπέδωση της γνώσης.
- Συμπερίληψη: Δημιουργία υλικού που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων αυτών με μαθησιακές δυσκολίες.
- Διαχείριση συμπεριφοράς: Σύνταξη εγγράφων και στρατηγικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη.
- Εμβάθυνση γνώσεων στο διδακτικό αντικείμενο της ΦΑ.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι το Chat-GPT, όπως κάθε νέα τεχνολογία, έχει και περιορισμούς. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να το αντιμετωπίσουν ως ένα βοηθητικό εργαλείο και όχι ως μια αυτόματη λύση για όλα τα προβλήματα. Κατανοώντας τους περιορισμούς, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευχέρεια να αποφασίσουν αν θα το χρησιμοποιήσουν και πώς θα το εντάξουν στην διδασκαλία τους. Όσοι επιλέξουν να το χρησιμοποιήσουν, πρέπει να εξερευνήσουν τις διάφορες εφαρμογές του για να το αξιοποιήσουν στο μέγιστο. Επίσης, απαιτείται να είναι ενήμεροι για τα πιθανά προβλήματα που ελλοχεύουν να παρουσιαστούν. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι πρέπει να δίνουν σαφείς και ακριβείς οδηγίες στο Chat-GPT, να γνωρίζουν τους περιορισμούς του και να ενημερώνονται συνεχώς για τον τρόπο αποτελεσματικής χρήσης του. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τα πλεονεκτήματα του Chat-GPT, αποφεύγοντας τις παγίδες που μπορεί να κρύβει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Akter, S., Dwivedi, Y. K., Sajib, S., Biswas, K., Bandara, R. J., & Michael, K. (2022). Algorithmic bias in machine learning-based marketing models. *Journal of Business Research*, *144*, 201–216. https://doi.org/10.1016/j. jbusres.2022.01.083

Albaloul, O., Marttinen, R., & Killian, C. (2024). Unlocking educational potential: How physical education teachers can thoughtfully benefit from using ChatGPT for planning, instruction, and assessment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *95*(7), 32-41. https://doi.org/10.1080/07303084.2024.2378776

Cribben, I., & Zeinali, Y. (2023). The benefits and limitations of ChatGPT in business education and research: A focus on management science, operations management and data analytics. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.4404276

Elbanna, S., & Armstrong, L. (2024). Exploring the integration of ChatGPT in education: Adapting for the future. *Management & Sustainability: An Arab Review*, *3*(1), 16-29. https://doi.org/10.1108/MSAR-03-2023-0016

Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, *61*(3), 460–474. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846

Guo, R. (2024). Analysis of artificial intelligence technology and its application in improving the effectiveness of physical education teaching. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, *19*(1), 1-15. https://doi.org/10.4018/IJWLTT.349236

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., … Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, *103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Killian, C. M., Marttinen, R., Howley, D., Sargent, J., & Jones, E. M. (2023). Knock, knock…Who's there? Chat-GPT and artificial intelligence-powered large language models: Reflections and potential impacts within health and physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education, 42*(3), 385-389. https://doi.org/10.1123/jtpe.2023-0058

Kim, J., Lee, H., & Cho, Y. H. (2022). Learning design to support student-AI collaboration: Perspectives of leading teachers for AI in education. *Education and Information Technologies*, *27*(5), 6069-6104. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10831-6

Maboloc, C. R. (2024). Chat GPT: The need for an ethical framework to regulate its use in education. *Journal of Public Health*, *46*(1), e152-e152. https://doi.org/10.1093/pubmed/fdad125

Mao, J., Chen, B., & Liu, J. C. (2024). Generative artificial intelligence in education and its implications for assessment. *TechTrends*, *68*(1), 58-66. https://doi.org/10.1007/s11528-023-00911-4

McKenzie, T. L., & Van Der Mars, H. (2015). Top 10 research questions related to assessing physical activity and its contexts using systematic observation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *86*(1), 13–29. https://doi.org/10.1080/02701367.2015.991264

Mishra, P., Warr, M., & Islam, R. (2023). TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *39*(4), 235–251. https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2247480

Novelli, C., Taddeo, M., & Floridi, L. (2024). Accountability in artificial intelligence: What it is and how it works. *Ai & Society*, *39*(4), 1871-1882. https://doi.org/10.1007/s00146-023-01635-y

Oguz, F. E., Ekersular, M. N., Sunnetci, K. M., & Alkan, A. (2024). Can Chat GPT be utilized in scientific and undergraduate studies?. *Annals of Biomedical Engineering*, *52*(5), 1128-1130. https://doi.org/10.1007/s10439-023-03333-8

Ray, P. P. (2023). ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems*, *3*, 121–154. https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.04.003

Tsuda, E., Ward, P., Ohnishi, Y., & Yoshino, S. (2019). Japanese physical education preservice teachers' specialized content knowledge. *International Journal of Sport and Health Science*, *17*, 186–196. https://doi.org/10.5432/ijshs.201923

Καλτσονούδη Κ., Παπαθανασίου Φ., Γρηγορίου Β. (2025). Αξιοποίηση του Chat-GPT στη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Τμήμα Ένταξης και Συμπερίληψη. Από τη θεωρία στην πράξη

Καργιώτη Χαρίκλεια
Εκπαιδευτικός Τ. Ε., 4ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Παρασκευής, harakar12@gmail.com

Περίληψη
Το Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε.) αποτελεί βασικό θεσμό συμπερίληψης για το ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ο πολυδιάστατος ρόλος του στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα από συνεργατικές πρακτικές. Γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένες μελέτες περίπτωσης και στα στάδια υλοποίησης προγραμμάτων τροποποίησης της συμπεριφοράς. Αναδεικνύεται η σημασία της συνεργασίας στη σχολική κοινότητα και η επίδραση συνεργατικών πρακτικών στο κλίμα του σχολείου και στη σχέση σχολείου – οικογένειας. Τέλος, προβάλλεται η αναγκαιότητα σύνθεσης ενός χάρτη συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων για την ουσιαστική αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων και την εξασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Λέξεις – κλειδιά: Συμπερίληψη, τμήμα ένταξης, προβλήματα συμπεριφοράς.

Εισαγωγή

Η έννοια της **Συμπερίληψης** ταυτίζεται με την πρόσβαση σε μια ποιοτική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Συνιστά προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους.

Το **Τμήμα Ένταξης** (Τ.Ε.) αποτελεί βασικό θεσμό συμπερίληψης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δίνεται έμφαση στην πλήρη στήριξη των παιδιών εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Ν.4368/2016, αρ. 82, παρ. 5). Οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε. αξιολογούν παιδιά με γνωμάτευση, χωρίς γνωμάτευση και τις ανάγκες του σχολείου, συντάσσουν εξατομικευμένα προγράμματα και εκθέσεις, παράγουν υλικό, συνεργάζονται με τους γονείς και το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και έχουν συμβουλευτικό ρόλο στη σχολική κοινότητα (Υ.Α. 27922/Γ6/ 2007).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς απασχολούν ιδιαίτερα το σύγχρονο σχολείο είτε πρόκειται για δυσκολίες προσαρμογής, είτε για ήπια προβλήματα ανυπακοής και απειθαρχίας, είτε για βία και σχολικό εκφοβισμό ή επιθετικότητα.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και τον ρυθμό μάθησης και να κατανοήσουν τα όρια. Αποκτούν δυσκολίες ενδοπροσωπικής ή/και διαπροσωπικής προσαρμογής και εκδηλώνουν ως και σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και παραβατικότητα (Κρόκου, 2010. Δροσινού & Σκληβάγκου, 2017).

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να αναδειχθεί ο ρόλος του Τ.Ε. στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα από τρεις διαφορετικές μελέτες περίπτωσης.

Παρουσιάζονται οι συνεργατικές συμπεριληπτικές πρακτικές που ακολουθήθηκαν καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχτηκαν.

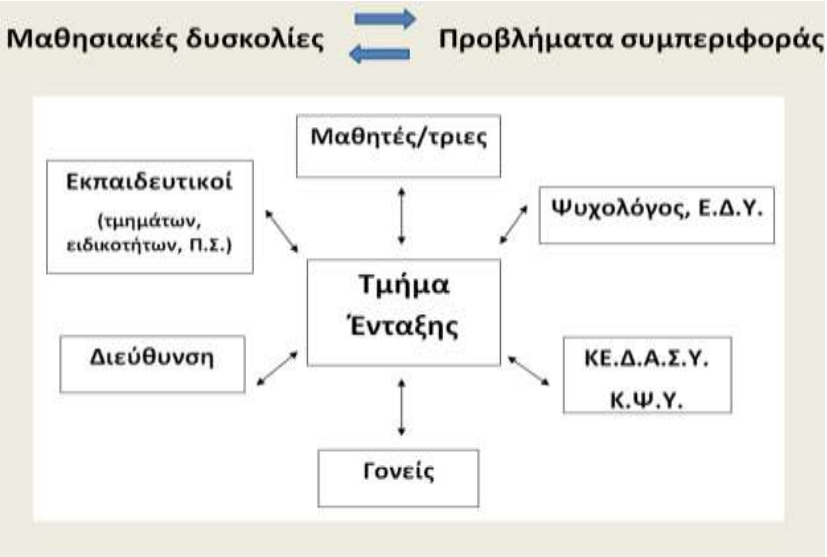
Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος **Συμπερίληψη** έχει επικρατήσει ως απόδοση του όρου **Inclusive Education**.

Σημαντικό κείμενο για τη συμπερίληψη των παιδιών με ε.ε.α. είναι η *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και το Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή* (1994). Η Διακήρυξη επισημαίνει ότι τα παιδιά με ε.ε.α. πρέπει να φοιτούν στα γενικά σχολεία και προτείνει κατευθυντήριες γραμμές για την παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε ένα σχολείο για όλα τα παιδιά.

Στη Μονάδα Ειδικής και Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης της ιστοσελίδας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται ως **ανοιχτή διαδικασία βελτίωσης** του **σχολικού κλίματος**, των **σχέσεων** και της **ποιότητας της μάθησης**.

Σε αυτήν την ανοιχτή διαδικασία το Τ.Ε. έχει έναν πολυδιάστατο ρόλο. Με στόχους μαθησιακούς, συναισθηματικούς και κοινωνικούς και σκοπό την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς, ο ρόλος του Τ.Ε. σε μεγάλο βαθμό προσδιορίζεται από τις **σχέσεις** του (*Πίνακας 1*).



Πίνακας 1. Ο ρόλος του Τμήματος Ένταξης

Συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση που μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί. Ο τρόπος που εκδηλώνεται, οι στάσεις και οι διαθέσεις που δηλώνονται από το άτομο προς τον εαυτό και το περιβάλλον. Μπορεί να είναι ενεργητική ή παθητική ως αντίδραση σε ερεθίσματα εσωτερικά ή εξωτερικά (Χρηστάκης, 2001: 17). **Προβληματική** χαρακτηρίζεται μια συμπεριφορά όταν έχει σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις στο ίδιο το άτομο ή/και στο περιβάλλον του και χρειάζεται ειδική αντιμετώπιση (Χρηστάκης, 2001:20-26).

Η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο γίνεται μέσα από συνδυασμό διαφορετικών προσεγγίσεων. Έχει συμπεριφοριστικά, νεοσυμπεριφοριστικά, συμβουλευτικά και ψυχοπαιδαγωγικά χαρακτηριστικά (Χρηστάκης, 2001: 160-168).

Οι θεωρίες, τα μοντέλα ερμηνείας και αντιμετώπισης καθώς και η διασαφήνιση εννοιολογικών όρων δεν αποτελούν αντικείμενο του συγκεκριμένου άρθρου. Είναι χρήσιμο, όμως, να αναφερθεί το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχτηκαν οι παρεμβάσεις που παρουσιάζονται.

Οι **συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις** (Μαλικιώση–Λοΐζου, 2009: 202-205. Χατζηχρήστου, 2009: 295-299) περιλαμβάνουν παρεμβάσεις και προγράμματα τροποποίησης της συμπεριφοράς με συγκεκριμένα βήματα. Τα βήματα περιλαμβάνουν *εντοπισμό και καταγραφή του προβλήματος*, *διατύπωση συγκεκριμένων και μετρήσιμων στόχων*, *επιλογή τεχνικών παρέμβασης*, *υλοποίηση προγραμματισμένων δράσεων*, *ανατροφοδότηση*, *επανασχεδιασμό* και εμπλουτισμό δράσεων, *τελική αξιολόγηση*. Χρησιμοποιούν πληθώρα τεχνικών που στηρίζονται στη διασαφήνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Κοινή πρακτική στις συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις αποτελούν η θετική και αρνητική ενίσχυση.

Οι **νεοσυμπεριφοριστικές** ή γνωσιακές-συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις στηρίζονται στην αλλαγή της γνωστικής αναπαράστασης της πραγματικότητας (Χατζηχρήστου, 2009: 300-302). Δομούνται πάνω στον ενεργητικό ρόλο του παιδιού, επιδιώκουν τον αυτοέλεγχο και στηρίζονται στην εκπαίδευση παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών πάνω σε τεχνικές διαχείρισης δυσάρεστων καταστάσεων.

Στις **οικοσυστημικές προσεγγίσεις** τα αίτια της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς δεν αποδίδονται στο άτομο. Θεωρούνται μέρος των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και αναζητούνται λύσεις μέσα στο σύστημα. Αποσκοπούν στο να εκμεταλλευτούν τα θετικά στοιχεία του ατόμου και του περιβάλλοντος (Molnar, & Lindquist, 1998). Οι οικοσυστημικές προσεγγίσεις της αναπηρίας ανοίγουν τον δρόμο για τη συμπερίληψη των παιδιών με ε.ε.α. μέσα από ποιοτικές αλλαγές και έμφαση στη συνεργασία οικογένειας - σχολείου (Κατσιμάρδος, 2024).

Οι **έρευνες** για τα προβλήματα συμπεριφοράς μελετούν τους *παράγοντες κινδύνου* (ατομικούς, οικογενειακούς, κοινωνικούς) που μπορεί να οδηγήσουν στην εκδήλωση προβλημάτων και διαταραχών της συμπεριφοράς αλλά και τους *προστατευτικούς παράγοντες* (Κουρκούτας, 2011: 41-44). Προστατευτικοί παράγοντες, μεταξύ των άλλων, είναι το ισορροπημένο κλίμα, η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων, η θετική στάση των εκπαιδευτικών, οι κατάλληλες τεχνικές. (Κουρκούτας, 2011: 81-86).

Στις μελέτες περίπτωσης που παρουσιάζονται έγινε συστηματική προσπάθεια να ενισχυθούν αυτοί οι προστατευτικοί παράγοντες και κυρίως να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί συνεργατικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή και στη δημιουργία σχέσεων κατανόησης, εμπιστοσύνης και σεβασμού με τα παιδιά (Μαλικιώση–Λοΐζου, 2009: 254-256. Χατζηχρήστου, 2009: 215-216. Γενά, 2011: 179-181). Χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία και τεχνικές από διαφορετικές προσεγγίσεις που προσαρμόστηκαν στις ανάγκες των παιδιών (Γενά, 2011: 173).

Πρόγραμμα Τροποποίησης Συμπεριφοράς για μαθητή με Δ.Ε.Π.Υ.

Ο μαθητής της δευτέρας τάξης, με διάγνωση για Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.Υ.) και αίτηση για Παράλληλη Στήριξη (Π.Σ.) σε εκκρεμότητα, δεν ακολουθούσε τους κανόνες του σχολείου και δημιουργούσε πολλά προβλήματα στη διάρκεια των μαθημάτων, των διαλειμμάτων και στις σχέσεις του με εκπαιδευτικούς και

παιδιά. Η συμπεριφορά του ήταν συχνά επιθετική και επικίνδυνη. Υπήρχαν πολλά παράπονα από τους υπόλοιπους γονείς και οι γονείς του δεν μπορούσαν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη συμπεριφορά του στο σπίτι.

Τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. χρειάζονται ένα δομημένο πρόγραμμα διδασκαλίας και οργάνωση της καθημερινότητας, σαφείς και σύντομες οδηγίες, εύρος και εναλλαγή ενισχυτών και ιδιαίτερη πρόβλεψη για τις μεταβάσεις (Σκαλούμπακας, 2017).

Το πρώτο βήμα ήταν να γίνει παρατήρηση του μαθητή στο διάλειμμα και στα μαθήματα και συζήτηση με όλους τους εκπαιδευτικούς. Έγινε καταγραφή της συμπεριφοράς από την εκπαιδευτικό του Τ.Ε. και ιεραρχήθηκαν οι ανάγκες. Οι προβληματικές συμπεριφορές έγιναν η βάση για τη διατύπωση συγκεκριμένων και λειτουργικών στόχων (Χρηστάκης, 2001: 158-160), *Πίνακας 2*.

Συμπεριφορά μαθητή	Στόχος
Αποφασίζει μόνος που θα πάει και τι θα κάνει (συχνά). Απομακρύνεται από τον χώρο του διαλείμματος και δε γυρνά όταν ακούει το όνομά του (συχνά).	Στέκομαι στη γραμμή και περιμένω οδηγίες. Κοιτάζω στα μάτια και ακούω προσεκτικά όποιον μου μιλά.
Σπρώχνει τους συμμαθητές του και τους πετά μπουκάλια με νερό (συχνά). Ενοχλεί τα μοναχικά παιδιά και χαλάει το παιχνίδι των μικρότερων παιδιών (συχνά).	Χρησιμοποιώ το μπουκαλάκι μου μόνο για να πιω νερό. Παίζω ομαδικά παιχνίδια - πριν αρχίσει το παιχνίδι λέω τους κανόνες. Βοηθώ τα μικρότερα παιδιά στο διάλειμμα. Τους μαθαίνω παιχνίδια και τους εξηγώ τους κανόνες.

Πίνακας 2. Συμπεριφορά μαθητή και διαμόρφωση στόχων

Στη συνέχεια έγινε επιλογή των κατάλληλων τεχνικών. Ενημερώθηκαν όλοι οι εκπαιδευτικοί και όπου χρειάστηκε δόθηκαν από την εκπαιδευτικό του Τ.Ε. οι απαραίτητες διευκρινίσεις για τις τεχνικές. Σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος υπήρχε συχνή ανατροφοδότηση με τη μητέρα του μαθητή και μεταξύ των εκπαιδευτικών ώστε να αναδεικνύονται οι τεχνικές που είχαν θετικά αποτελέσματα.

Βασικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι εξής: θετική και αρνητική ενίσχυση, απόσβεση, απομάκρυνση του μαθητή με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, επίβλεψη στο διάλειμμα και πρόβλεψη για τις αλλαγές στη ρουτίνα, λεκτική αυτοκαθοδήγηση, επιλογή εναλλακτικών τρόπων αντίδρασης, ευκαιρίες για επανόρθωση της μη αποδεκτής συμπεριφοράς, ευκαιρίες για ανάδειξη των καλών στοιχείων του μαθητή και ελεγχόμενη χαλάρωση, ήρεμος και σταθερός τρόπος ομιλίας, χρήση ρημάτων (όχι επίθετων) για τη μη αποδεκτή συμπεριφορά.

Οι τεχνικές για τη διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητή χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, την έλευση και την αποχώρηση από το σχολείο και κυρίως στο διάλειμμα αφού εκεί υπήρχαν και τα περισσότερα προβλήματα.

Έγινε συστηματική προσπάθεια να οργανωθεί το παιχνίδι στο διάλειμμα με συμμετοχή των τμημάτων που έκαναν διάλειμμα στον ίδιο χώρο και όλων των εμπλεκόμενων

εκπαιδευτικών. Το τμήμα του μαθητή στην αρχή και τα υπόλοιπα τμήματα στη συνέχεια πρότειναν παιχνίδια για όλα τα παιδιά για το διάλειμμα. Οι προτάσεις έμπαιναν στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου. Το τμήμα που πρότεινε κάθε παιχνίδι το μάθαινε στα υπόλοιπα παιδιά. Υπήρχε συνεχής ανανέωση των παιχνιδιών. Για το τμήμα του μαθητή γινόταν προετοιμασία για τα παιχνίδια που ήταν κυρίως μη ανταγωνιστικά ή παραδοσιακά.

Ως αποτέλεσμα της υλοποίησης του προγράμματος, η συμπεριφορά του μαθητή οριοθετήθηκε σε μεγάλο βαθμό μέσα στην τάξη, στις μεταβάσεις και στο διάλειμμα. Σημαντικό ρόλο σε αυτό έπαιξε η οργάνωση του διαλείμματος, η έμφαση στην κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά και όχι στην αρνητική κριτική, η παροχή κατάλληλων κινήτρων μέσω της θετικής ενίσχυσης και η σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ του μαθητή και της εκπαιδευτικού του Τ.Ε. Η θετική ενίσχυση δεν ήταν υλική, αλλά κάποια υπευθυνότητα ή επιλογή δραστηριότητας που ο ίδιος επιθυμούσε.

Όταν τοποθετήθηκε εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ανέλαβε εκείνη την υλοποίηση του προγράμματος. Η αλλαγή στο πρόσωπο αναφοράς από την εκπαιδευτικό του Τ.Ε. στην εκπαιδευτικό της Π.Σ. έγινε ομαλά και δημιουργήθηκε γρήγορα μια θετική παιδαγωγική σχέση.

Η επίδραση του προγράμματος ήταν σημαντική και στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου. Παρατηρήθηκε βελτίωση στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Έπαιζαν περισσότερα ομαδικά παιχνίδια με έμφαση στην εξήγηση των κανόνων.

Οι γονείς άρχισαν να χρησιμοποιούν στο σπίτι τις τεχνικές του σχολείου και παρατήρησαν μεγάλη πρόοδο. Οι γονείς των άλλων παιδιών έκαναν λιγότερα παράπονα και ζητούσαν περισσότερο τη βοήθεια των εκπαιδευτικών για θέματα συμπεριφοράς.

Τα αποτελέσματα του προγράμματος δημιούργησαν θετικό έδαφος για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και σε άλλα θέματα και κυρίως στην αποδοχή μαθητών με αυτισμό. Οι εκπαιδευτικοί του Τ.Ε. και των Π.Σ. δημιούργησαν μια αφίσα με τίτλο «*Το παιδί με αυτισμό μας μιλά*» για όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την κατανόηση της συμπεριφοράς και τη συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό σε σχολικές δραστηριότητες.

Πρόγραμμα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον για μαθήτρια α΄ δημοτικού με σχολική άρνηση

Η μαθήτρια της πρώτης δημοτικού από την αρχή της χρονιάς γκρίνιαζε για το πρωινό ξύπνημα και τα μαθήματα και χρειαζόταν αρκετό χρόνο για να ολοκληρώνει τη δουλειά της. Δεν έκανε απουσίες. Τον Μάρτιο, μετά από μια μεγάλη απουσία λόγω ασθένειας και καθώς τα μαθήματα είχαν δυσκολέψει, η μαθήτρια αρνιόταν να παραμείνει στο σχολείο. Έκλαιγε όταν η μαμά ετοιμαζόταν να αποχωρίσει μετά την πρωινή συγκέντρωση και δεν έμπαινε στην τάξη. Όταν κάποιες φορές, μετά από συμφωνία με τη δασκάλα και τη μητέρα, καθόταν στο θρανίο, η παραμονή της στην αίθουσα ήταν πολύ σύντομη. Άνοιγε σχεδόν αμέσως την πόρτα και έτρεχε κλαίγοντας στην αυλή. Η συμπεριφορά της δημιουργούσε αναστάτωση στην ίδια και τη μητέρα και δυσκολίες στη λειτουργία της τάξης. Η μητέρα απευθύνθηκε στον σύμβουλο και η μικρή έκανε μία διερευνητική συνάντηση με ειδική παιδαγωγό του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Ο σύμβουλος μαζί με την ειδική παιδαγωγό του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. επισκέφθηκαν το σχολείο και ενημέρωσαν τον σύλλογο για τη σχολική άρνηση, εξήγησαν τη συναισθηματική

κατάσταση της μαθήτριας και πρότειναν τρόπους στήριξής της. Η εκπαιδευτικός του Τ.Ε. διαμόρφωσε ένα πρόγραμμα προσαρμογής με παραμονή της μαθήτριας στην τάξη για όλο και μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και φθίνουσα χρονικά παρουσία της μητέρας. Η επιθυμητή συμπεριφορά προσεγγίστηκε σταδιακά. Επίσης, αποφασίστηκε να καταγράφεται από την εκπαιδευτικό του Τ.Ε. η εξέλιξη του προγράμματος μέσω της τήρησης ημερολογίου. Το πρόγραμμα ξεκίνησε με την ειδική παιδαγωγό του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και συνεχίστηκε με την εκπαιδευτικό του Τ.Ε. η οποία έγινε το πρόσωπο αναφοράς της μαθήτριας στο σχολείο.

Βασικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η απόσβεση (από εκπαιδευτικούς και συμμαθητές) και η θετική ενίσχυση. Γινόταν καταγραφή της παραμονής στο σχολείο από την εκπαιδευτικό του Τ.Ε. και την ίδια τη μαθήτρια σε πινακάκι, ανά διδακτική ώρα, χρησιμοποιώντας το ρολόι του Τ.Ε. Για κάθε διδακτική ώρα έμπαινε ένα αυτοκόλλητο. Ορίστηκαν επιβραβεύσεις για τη συνεχή παραμονή στο σχολείο (αρχικά με την παρουσία της μητέρας και μετά χωρίς). Έγινε δηλαδή ένα άτυπο συμβόλαιο μεταξύ της εκπαιδευτικού του Τ.Ε., της μαμάς και της μαθήτριας.

Οι εκπαιδευτικοί του τμήματος, χωρίς να επηρεάζεται η στοχοθεσία των μαθημάτων, έκαναν περισσότερες ομαδικές εργασίες και ενσωμάτωσαν κάποια ενδιαφέροντα της μαθήτριας στο μάθημα. Προέβλεπαν πιο χαλαρές δραστηριότητες στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας και ευχάριστες εκκρεμότητες για τις επόμενες. Η υλοποίηση του προγράμματος προσαρμογής φαίνεται στον *Πίνακα 3*.

Πίνακας 3. Υλοποίηση προγράμματος προσαρμογής για μαθήτρια με σχολική άρνηση

Παρατίθενται δύο αποσπάσματα από το ημερολόγιο του προγράμματος. Το πρώτο απόσπασμα προέρχεται από τις πρώτες μέρες υλοποίησης και το δεύτερο από τις τελευταίες.

«*Δε θέλησε να πάει στη γραμμή. Έκλαιγε πολύ. Μπήκε δύσκολα στην τάξη θέλοντας να ξέρει που θα κάθεται η μαμά. Έκλαιγε και στις 9.00 που βγήκε από την τάξη. Είδε τη μαμά και ήρθε στο Τ.Ε. για να κολλήσουμε το αυτοκόλλητο για την πρώτη ώρα. Τις επόμενες ώρες, την πήγαινα ως την αίθουσα, έβγαινε για τουαλέτα, έβλεπε πού είναι η μαμά κι εγώ και έμπαινε ξανά μόνη της στην τάξη. Η μαμά έφυγε την 4η ώρα, μετά το 4ο αυτοκόλλητο. Τις δύο τελευταίες ώρες έμεινε χωρίς τη μαμά στο σχολείο. Επιβράβευση από όλους τους εκπαιδευτικούς. Την τελευταία ώρα διάβασαν παραμύθι που διάλεξε η ίδια*».

«*Προχωράνε όλα καλά. Δε βγαίνει το πρωί στην προσευχή, αλλά η μαμά φεύγει ΑΜΕΣΩΣ και η ίδια μπαίνει στη γραμμή για την τάξη. Δε με αναζητά. Μπαίνει μόνη της στην*

αίθουσα. Στο τέλος της ώρας, αν λείπω από το Τ.Ε., βάζει μόνη της αυτοκόλλητο και βγαίνει στο διάλειμμα. Ανυπομονεί να έρθει η ώρα της εκδρομής».

Η θετική ενίσχυση και η ουσιαστική συνεργασία με τη μητέρα της μαθήτριας έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος. Σημαντικό κομμάτι της συνεργασίας με τη μητέρα ήταν η συναισθηματική στήριξή της στη διαχείριση των υποτροπών της μαθήτριας.

Το πρόγραμμα προσαρμογής της μαθήτριας έγινε σημείο αναφοράς για την αντιμετώπιση δυσλειτουργικών συμπεριφορών στο σχολείο. Βοήθησε στη διαμόρφωση προγράμματος για μαθήτρια με *επιλεκτική αλαλία* και την επιτυχή υλοποίησή του με συνεργασία των εκπαιδευτικών χωρίς την παρουσία άλλων θεσμών/φορέων.

Πρόγραμμα δευτερογενούς πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς

Η τρίτη περίπτωση αφορά την υλοποίηση προγράμματος δευτερογενούς πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου, 2009: 363, 379-380). Ξεκίνησε με αφορμή μαθητή της α΄ τάξης. Από την αρχή της χρονιάς ο μαθητής αμφισβητούσε τις οδηγίες, δεν τις ακολουθούσε και αργούσε να συμμορφωθεί στους κανόνες της τάξης.

Η δασκάλα του τμήματος και η εκπαιδευτικός της Π.Σ. δύο άλλων παιδιών στο τμήμα παρατήρησαν ότι γενικότερα υπήρχαν δυσκολίες στην επικοινωνία μεταξύ των παιδιών του τμήματος καθώς και στη διαχείριση και έκφραση των συναισθημάτων. Ακολούθησε συνεργασία με την εκπαιδευτικό του Τ.Ε. και συντάχθηκε ένα πρόγραμμα με τίτλο «*Μαθαίνω να επικοινωνώ αποτελεσματικά*».

Στόχοι του προγράμματος

- Να αναγνωρίζουν τα παιδιά τα δικά τους συναισθήματα και των άλλων, να τα ονομάζουν και να τα εκφράζουν με αποδεκτό τρόπο.
- Να λεκτικοποιούν τις ανάγκες τους και να βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους αντίδρασης.
- Να συμπεριφέρονται με ενσυναίσθηση.
- Να περιμένουν τη σειρά τους στα ομαδικά παιχνίδια.

Έγιναν συζητήσεις για τα συναισθήματα (άγχος, ζήλια, θυμός, λύπη, φόβος, χαρά), τις σωματικές αντιδράσεις και τη μονιμότητα ή μη των συναισθημάτων. Τα παιδιά διάβασαν βιβλία, είδαν βιντεάκια και ζωγράφισαν με τι μοιάζει κάθε συναίσθημα και ποιο χρώμα ταιριάζει στο καθένα. Έπαιξαν πολλά παιχνίδια, κυρίως μη ανταγωνιστικά, στην αίθουσα διδασκαλίας και έξω στην αυλή.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε σταθερή βάση μία ή δύο φορές την εβδομάδα σε διαφορετικά μαθήματα κυρίως με συνεργασία της δασκάλας του τμήματος, της εκπαιδευτικού της Π.Σ. και της εκπαιδευτικού της θεατρικής αγωγής.

Ο ρόλος του Τ.Ε. ήταν επικουρικός ακόμη κι όταν ο μαθητής εντάχθηκε στο δυναμικό του Τ.Ε. στα μέσα της χρονιάς και ξεκίνησε η αξιολόγησή του από δημόσιο φορέα. Ο μαθητής δεν απομακρυνόταν από το τμήμα. Αντίθετα, η εκπαιδευτικός του Τ.Ε. έμπαινε στην τάξη μαζί με την εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής για την υλοποίηση των στόχων του προγράμματος. Ακολουθήθηκαν διαφορετικές μορφές συνδιδασκαλίας και κυρίως τα μοντέλα της *Ομαδικής Διδασκαλίας* και της *Διδασκαλίας και Υποστήριξης* με εναλλαγή ρόλων (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009: 84-85).

Ο μαθητής πήγαινε στον χώρο του Τ.Ε. μαζί με τις εκπαιδευτικούς του Τ.Ε και της Π.Σ. μετά από συγκεκριμένα περιστατικά στα οποία επιδείκνυε μη αποδεκτή συμπεριφορά. Υλοποιούνταν τότε παιχνίδια ρόλων και εξάσκηση στη λεκτική αυτοκαθοδήγηση ώστε ο μαθητής να επιλέγει αποδεκτούς τρόπους επικοινωνίας με τους συμμαθητές του.

Ο συγκεκριμένος μαθητής επηρεάστηκε θετικά από τη σταθερότητα στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και τον κοινό κώδικα επικοινωνίας και μείωσε τις αρνητικές συμπεριφορές προς τα άλλα παιδιά. Έδειξε ότι τον βοηθούσε να έχει ένα πρόσωπο αναφοράς όταν τα πράγματα δυσκόλευαν (την εκπαιδευτικό του Τ.Ε. ή την εκπαιδευτικό της Π.Σ.). Επίσης, το πρόγραμμα ωφέλησε όλα τα παιδιά. Τα πιο ντροπαλά άρχισαν να αποκτούν ένα πιο σαφές λεξιλόγιο επικοινωνίας και τα πιο ζωηρά να αναγνωρίζουν τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές και να προσπαθούν να τις διορθώσουν.

Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτικός του Τ.Ε. είχε σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση των παραπάνω προγραμμάτων. Ο ρόλος αυτός ήταν οργανωτικός και συντονιστικός, άλλοτε πιο βασικός και άλλοτε επικουρικός. Ανάλογα πάντα με τις ανάγκες και την εξέλιξη των προγραμμάτων. Και στις τρεις περιπτώσεις ανέλαβε τη σύνταξη των προγραμμάτων και ήταν βασικό πρόσωπο αναφοράς για τους μαθητές. Είχε την ευθύνη της καταγραφής των ενεργειών και των αποτελεσμάτων και της διευκόλυνσης της επικοινωνίας μεταξύ όλων των μερών (εκπαιδευτικών, γονέων, άλλων θεσμών και φορέων).

Η υλοποίηση, όμως, των παραπάνω προγραμμάτων και η επιτυχής ολοκλήρωσή τους έγινε με συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών των σχολείων. Οι συνεργατικές συμπεριληπτικές πρακτικές και προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν είχαν ουσιαστικά οφέλη για τους συγκεκριμένους μαθητές για τους οποίους διαμορφώθηκαν, για τους συμμαθητές τους, το κλίμα του σχολείου και τις σχέσεις με τους γονείς. Τα συγκεκριμένα παιδιά τροποποίησαν τη δυσλειτουργική συμπεριφορά τους, οι συμμαθητές άρχισαν να δρουν με περισσότερη ενσυναίσθηση και όλα τα παιδιά έκαναν ένα μεγάλο βήμα στη συναισθηματική και κοινωνική τους ωρίμανση. Το κλίμα των σχολείων έγινε πιο συνεργατικό και διαμορφώθηκαν κοινές διαδικασίες αντιμετώπισης δυσλειτουργικών συμπεριφορών. Σημαντική ήταν και η βελτίωση στις σχέσεις με τους γονείς καθώς αυξήθηκε η εμπιστοσύνη των γονιών προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Οι πρακτικές που παρουσιάστηκαν και τα αποτελέσματά τους επιβεβαιώνουν σχετικές έρευνες και μελέτες που δείχνουν ότι η συνεργασία αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για την πρόσβαση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και την ανάπτυξη των ίδιων εκπαιδευτικών (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009: 78-79).

Να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των παραπάνω προγραμμάτων προέκυψαν προβληματισμοί για τη διακριτότητα των ρόλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, την εύρεση κοινού χρόνου για σχεδιασμό, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς. Στοιχεία που αναδεικνύονται και από σχετικές έρευνες και μελέτες για τη συνδιδασκαλία (Stroggilos & Tragoulia: 2013).

Προκλήσεις

Καθώς τα προβλήματα προσαρμογής και συμπεριφοράς συνδέονται με τις δυσκολίες στη μάθηση, δημιουργούν έναν φαύλο κύκλο που μπορεί να σπάσει με την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση (Κρόκου, 2010). Όσο ένας μαθητής πετυχαίνει και παίρνει ικανοποίηση από τη συμμετοχή του στο αναλυτικό πρόγραμμα τόσο λιγότερο είναι πιθανό να εκδηλώσει μια δυσλειτουργική συμπεριφορά.

Η εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και τη δημιουργία ενός μαθησιακά συμπεριληπτικού περιβάλλοντος υψηλής ποιότητας αποτελούν προκλήσεις για το σύγχρονο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση και η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελούν όχι μόνο χρήσιμα εργαλεία, αλλά αλλάζουν τη φιλοσοφία της διδασκαλίας.

Στη σχολική πράξη, ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση συνδέεται με τον εκ προτέρων σχεδιασμό που στηρίζεται στα πολλαπλά μέσα αναπαράστασης, δράσης, έκφρασης και εμπλοκής (Γελαστοπούλου & Κουρμπέτης, 2017).

Επίσης, η δημιουργία μιας τάξης που εργάζεται διαφοροποιημένα απαιτεί πρώτα από όλα διδακτικό σχεδιασμό υψηλής ποιότητας. Περιλαμβάνει την επιλογή και διατύπωση στόχων, τη διαχείριση του περιεχομένου με τρόπο ουσιαστικό και όχι αποσπασματικό, προγραμματισμένες δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά έχουν ενεργητικό ρόλο, αυθεντικές, προκλητικές και επιτυχημένες εμπειρίες μάθησης, κινητοποίηση και στήριξη των μαθητών, αξιοποίηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συνεχή αξιολόγηση, επιλογή ενός μοντέλου διδακτικού σχεδιασμού και την ανάγκη για μια πιο ευέλικτη θεώρηση των σχολικών εγχειριδίων και των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ (Καραγεώργου, 2022).

Ο θεσμικός του ρόλος του εκπαιδευτικού του Τ.Ε. η σταθερή παρουσία του στο δημοτικό σχολείο, οι γνώσεις του στις αρχές της ειδικής αγωγής, η εμπειρία στην αξιολόγηση των αναγκών, τη διαμόρφωση εξατομικευμένων και ομαδικών προγραμμάτων και τον σχεδιασμό διδακτικών προσεγγίσεων τον καθιστούν σημαντικό παράγοντα του καθολικού και ποιοτικού διδακτικού σχεδιασμού.

Οι αλλαγές στην προσέγγιση της διδασκαλίας αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς και κάνουν απαραίτητη την κοινή επιμόρφωσή τους, αλλά και την στήριξή τους στην πράξη. Οι πολλές και αλληλένδετες προκλήσεις που αντιμετωπίζει το σύγχρονο σχολείο καθιστούν αναγκαία τη σύνθεση ενός χάρτη διαρκούς και ευέλικτης συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Stroggilos, V. & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, v. 35, σ. 81-91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.001

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* World conference on special needs education: Access and quality, 7- 10 June. Salamanca, Spain: UNESCO.

Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Σχολική Ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. *Hellenic Journal of Psycology,* vol.6, σ. 180-204.

Γελαστοπούλου, Μ. & Κουρμπέτης, Β., (2017). Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση: αξιοποίηση των αρχών του καθολικού σχεδιασμού (Universal Design for Learning) για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες. *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»* 1-2 Απριλίου 2017, Παλαιό Φάληρο, Αττικής (σ. 957-963). https://www.openbook.gr/praktika-4ou-synedriou-neou-paidagwgou-2017/

Γενά, Α. (2011). Προβλήματα συμπεριφοράς και η διαχείρισή τους. Στο *Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, κεφ. 9, σ. 171-188, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΕΣΠΑ 2007-2013.

Δροσινού Κορέα, Μ. & Σκληβάγκου Α. (2017). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά: Βιβλιογραφική οριοθέτηση και αναζήτηση σχέσεων στον πολιτισμό του σχολείου και της οικογένειας. *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνέδριου Επιστημών Εκπαίδευσης, 24-26 Ιουνίου 2016 (1)*, (σ. 286-306). https://doi.org/10.12681/edusc.955

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Μονάδα Ειδικής και Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. https://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/symperiliptiki-ekpaidefsi

Καραγεώργου, Α. (2022). *Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην Πρώτη Δημοτικού: Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Γραμματισμού και Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής* [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Δ.Ε.]. http://hdl.handle.net/10442/hedi/51914

Κατσιμάρδος, Β. (2024). Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο – Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τ.91, σ. 9-31. http://periodiko.inpatra.gr

Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Τόπος (εμπλουτισμένη έκδοση του 2007).

Κρόκου, Ζ. (2010). Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής. Στο Κολιάδης, Ε. (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες – αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σ. 600-626), Εκδ. Γρηγόρη.

Μαλικιώση–Λοΐζου, Μ. (2009). *Συμβουλευτική Ψυχολογία.* (13η Έκδοση). Ελληνικά Γράμματα.

Molnar, A., & Lindquist, B. (1998). *Changing problem behavior in schools.* Καλαντζή – Αζίζι, Α., Γαλανάκη, Ε., Γκαρή, Κ., Παπαστυλιανού, Ν. & Σοφιανίδου Ε. (Επιμ.). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση*. (16η έκδοση), Ελληνικά Γράμματα.

Ν.4368/2016 (ΦΕΚ Α΄21/21-02-2016). *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις. Ρυθμίσεις θεμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*.

Σκαλούμπακας, Χ. (2017). Παιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με Προβλήματα Συμπεριφοράς και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ).

Στο *Γελαστοπούλου, Μ. & Μουταβελής, Α. (Επιμ.), Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σ. 161-180), Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Υ.Α. 27922/Γ6/2007 (ΦΕΚ. 449/Β/03-04-2007). *Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ).*

Χατζηχρήστου, Χ. (2009). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία* (7η έκδοση). Ελληνικά Γράμματα.

Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση*. Περιβολάκι & Ατραπός.

Καργιώτη, Χ. (2025). Τμήμα Ένταξης και Συμπερίληψη. Από τη θεωρία στην πράξη. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά και δημιουργικότητα

Καρέλα Γεωργία
Δασκάλα, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, 4ο Δημοτικό Σχολείο Νέου Ψυχικού,
geokar3@yahoo.gr

Περίληψη
Η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να παράγει νέες και πρωτότυπες ιδέες. Η δημιουργική σκέψη δίνει τη δυνατότητα στους/τις μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για παραγωγή ιδεών, ερωτημάτων και υποθέσεων, να πειραματιστούν με εναλλακτικές λύσεις και να αξιολογήσουν τις ιδέες τους. Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών, στόχος είναι να υιοθετηθούν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, βιωματικής μάθησης, να αξιοποιηθούν εναλλακτικές πρακτικές, ποικίλα διδακτικά εργαλεία, δημιουργικές δραστηριότητες και ο κριτικός στοχασμός. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στο μάθημα των Θρησκευτικών της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και συνδύαζαν τη δημιουργικότητα και την τέχνη κάνοντας τη μαθησιακή διαδικασία ενδιαφέρουσα.

Λέξεις-κλειδιά: Νέα Προγράμματα Σπουδών**,** δημιουργικότητα, κριτική σκέψη.

Εισαγωγή

Το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί μάθημα παιδείας και πολιτισμού μέσω του οποίου οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται ώστε να αποτελέσουν τους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες. Εκτός αυτού, αποτελεί μάθημα ευρωπαϊκής παιδείας αφού εκπαιδεύει Ευρωπαίους πολίτες προάγοντας τις διαχρονικές χριστιανικές αξίες, οι οποίες αποτέλεσαν τα θεμέλια του σύγχρονου ευρωπαϊκού πολιτισμού.

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών μέσω των βασικών του αρχών ενισχύει ιδιαίτερα την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να οργανώσουν δημιουργικές δραστηριότητες προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Οι δράσεις αυτές που έχουν δημιουργική χροιά μπορούν να είναι ποικίλων κατηγοριών, όπως ομαδοσυνεργασίας, διαλόγου, παιχνιδιού – δράσης, αξιολόγησης, επίλυσης προβλημάτων και οι μαθητές/τριες καλούνται να ανταλλάξουν απόψεις, να συνεργαστούν, να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους, να ασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση και να σεβαστούν τη γνώμη των άλλων. Αναπτύσσουν κατ' αυτόν τον τρόπο ήπιες δεξιότητες που θα αποτελέσουν χρήσιμο εφόδιο στην είσοδό τους στον κόσμο των ενηλίκων.

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά

Το γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της ενσυναίσθησης αλλά και της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθητές/τριες καλούνται να αποκτήσουν τις κατάλληλες ικανότητες, ώστε να συνυπάρχουν αρμονικά με τους ανθρώπους και με τον θρησκευτικά «άλλο».

Ζητούμενο του Νέου Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών για το Δημοτικό σχολείο (Μητροπούλου & άλλοι, 2022) είναι να παρέχει στους/τις μαθητές/τριες τα

ερεθίσματα, τις κατευθύνσεις, τις αρχές, τα κίνητρα και τα μεθοδολογικά εργαλεία για την επίτευξη μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας δημιουργώντας δυναμικές κοινότητες μάθησης. Στο Δημοτικό σχολείο, επιδιώκεται η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης από τους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνοντας την ενεργό εμπλοκή μαθητών/-τριών τόσο σε ατομικές όσο και σε ομαδικές δραστηριότητες, η εστίαση στην οικειοποίηση βασικών γνώσεων, με τη βοήθεια των οποίων αναπτύσσονται γνωστικές, μεταγνωστικές και άλλες δεξιότητες και ικανότητες, αξιοποιώντας παράλληλα τις αρχές της παιδαγωγικής ψυχολογίας και τη φυσιογνωμία των γνωστικών αντικειμένων.

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Θρησκευτικά (Μητροπούλου & άλλοι, 2022) στόχος είναι να δημιουργηθούν στον σχολικό χώρο αυθεντικές βιωματικές καταστάσεις και να οδηγηθούν οι μαθητές/τριες στην κατάκτηση της γνώσης μέσω τεχνικών και δραστηριοτήτων οι οποίες προάγουν την ενεργητική και συνεργατική μάθηση. Όλα αυτά αποσκοπούν στη διαμόρφωση ενός γνωστικού και συναισθηματικού μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος μάθησης το οποίο ενεργοποιεί τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών, που αποτελεί ζητούμενο του σημερινού σχολείου.

Οι στρατηγικές βιωματικού και ανακαλυπτικού τύπου που προτείνονται παρέχουν συμμετοχικά περιβάλλοντα στα οποία αναπτύσσονται υψηλού επιπέδου γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες προκειμένου να προαχθεί το ομαδικό πνεύμα. Μέσω αυτών, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να επικοινωνούν τη σκέψη τους, να διαπραγματεύονται, να επιχειρηματολογούν και να λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού. Έτσι, αναπτύσσονται δεξιότητες συνύπαρξης με τους άλλους, επίλυσης διαφορών μέσω του διαλόγου και διατύπωσης επιχειρημάτων. Οι δραστηριότητες εμπλέκουν τους/τις μαθητές/τριες σε διαδικασίες που προάγουν τη δημιουργική έκφραση, τη συνεργασία, την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και τις διαδικασίες αξιολόγησης της μάθησης (αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης).

Δημιουργικότητα και δημιουργική σκέψη

Η δημιουργικότητα μπορεί να περιγραφεί ως η ικανότητα του ατόμου να παράγει πρωτότυπο έργο (Lubart & Georgsdottir, 2004 στο Lau, Hui & Ng, 2004) ή ως η ικανότητα του ατόμου να βλέπει τα πράγματα με μία διαφορετική ματιά και να διακρίνει τα προβλήματα και τις δυσκολίες τη στιγμή που οι γύρω του δεν τα διακρίνουν. Η Ξανθάκου (1998) αναφέρει ότι η δημιουργικότητα συνίσταται σε έναν ορισμένο τρόπο συμπεριφοράς του ατόμου απέναντι στα προβλήματα ή στις καταστάσεις που προκύπτουν και την αναζήτηση λύσεων που διαφοροποιούνται από συμβατότητες έχοντας χαρακτήρα πρωτότυπο, μοναδικό και ιδιαίτερο, όπως υποστηρίζει η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1989).

Η δημιουργικότητα αναφέρεται σε ένα σύνολο διαδικασιών, σε ένα σύμπλεγμα προσωπικών χαρακτηριστικών των ανθρώπων και σε αποτελέσματα. Έτσι, η συγκεκριμένη έννοια αντιμετωπίζεται ως αιτία και ως αποτέλεσμα (Cropley, 2020 στο Runco & Pritzker, 2020).

Το δημιουργικό άτομο προχωράει σε πρωτότυπες δοκιμές για να οδηγηθεί σε αποτελεσματικές λύσεις των προβλημάτων που παρουσιάζονται (Κουδιγκέλη, 2011). Οι Kaufmann & Sternberg (2007) αναφέρουν ότι οι δημιουργικές ιδέες προσφέρουν κάτι το καινοτόμο, έχουν υψηλά ποιοτικά χαρακτηριστικά και είναι οι κατάλληλες για την αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης.

Ο Guilford (1950, στο Ξανθάκου, 1998) υποστήριξε την άποψη ότι η δημιουργικότητα καλύπτει τις ικανότητες του ατόμου που υποδηλώνουν εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό καταλήγοντας έτσι σε ένα δημιουργικό αποτέλεσμα. Ακόμη, παρατήρησε ότι όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν δημιουργικές ικανότητες παρουσιάζοντας διαφορά στον βαθμό εκδήλωσής τους. Κατά τον Guilford, η δημιουργική διαδικασία συνδέεται στενά με την αποκλίνουσα σκέψη. Η αποκλίνουσα (δημιουργική) σκέψη είναι η σκέψη του ατόμου που αναζητά όλες τις πιθανές και ασυνήθιστες λύσεις μέσα από μη συνηθισμένες συνθέσεις, μετασχηματισμούς και επαναπροσδιορισμούς, στοχεύοντας στην δημιουργία μιας νέας πληροφορίας (Guilford, 1967). Επομένως, ο Guilford θεωρούσε πως θεμελιώδεις ικανότητες της δημιουργικής σκέψης είναι η ευκολία, η ευελιξία, η πρωτοτυπία, η δυνατότητα σύνθεσης, επεξεργασίας και μετασχηματισμού κατά τη διάρκεια της παραγωγικής εργασίας με κύριο σκοπό τη δημιουργία καινούριων προϊόντων (Guilford, 1967). Κάθε άνθρωπος κατέχει δημιουργικές ικανότητες που διαφέρουν ως προς τον βαθμό.

Ο Torrance (2001) υποστηρίζει ότι η δημιουργική διαδικασία περνάει μέσα από κάποια στάδια μέχρι το τελικό αποτέλεσμα. Η αρχή γίνεται με το στάδιο της προετοιμασίας, όπου το άτομο συλλέγει τις πληροφορίες που είναι σχετικές με το πρόβλημα, για να γνωρίσει τη δομή του και να προχωρήσει στον εντοπισμό όσο περισσότερων παραμέτρων αυτού μπορέσει. Στη συνέχεια, έχουμε τα στάδια της προσπάθειας, της εκκόλαψης ή επώασης, όπου το άτομο σκέφτεται το πρόβλημα, της έμπνευσης, όπου επιτυγχάνεται η ανακάλυψη της ιδέας και τέλος τα στάδια της επαλήθευσης και επεξεργασίας, όπου το άτομο επαληθεύει τη λύση που βρήκε για το πρόβλημα και αξιολογεί τις προεκτάσεις και τις συνέπειές της.

Τα δημιουργικά άτομα χαρακτηρίζονται από ηγετικές ικανότητες και αισθάνονται σιγουριά για τον εαυτό τους. Χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα είναι η δημιουργική σκέψη, η πνευματική ευστροφία, η δημιουργική μνήμη ενώ μπορούν με ευκολία να μαθαίνουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Άλλες ιδιότητες που τους χαρακτηρίζουν είναι η αίσθηση του χιούμορ, τα έντονα εσωτερικά κίνητρα, η ικανότητα αντοχής και η ευαισθησία στις προβληματικές καταστάσεις του περιβάλλοντος (Sternberg & Lubart, 1995).

Η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ο Fowler (1996) υποστήριξε ότι οι τέχνες παρέχουν πολλούς τρόπους με τους οποίους μπορεί κανείς να κατανοήσει τον κόσμο αλλά και τη θέση του μέσα σ' αυτόν. Μέσω αυτών των τρόπων καλλιεργείται η φαντασία αλλά και η σκέψη των μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο γίνεται δεκτικό σε νέες ιδέες και μαθαίνει να τις διερευνά κι ακόμα γίνεται δημιουργικό, οραματίζεται, αξιολογεί και αναθεωρεί.

Μέσω των έργων τέχνης οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται να αναγνωρίζουν τα στοιχεία τους, να αντιλαμβάνονται αυτά που φαίνονται και να αναζητούν αυτά που δε φαίνονται. Η συμβολή στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα βοηθήσει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και οι στρατηγικές για την προσέγγιση της γνώσης μέσω κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μπορεί να προκύψει μέσω της σύμπραξης και προσφοράς των τεχνών. Ο/Η εκπαιδευτικός τολμά να αναδείξει καλές πρακτικές σύνδεσης των τεχνών με όλα τα γνωστικά αντικείμενα σπουδών, να ενθαρρύνει την πρωτοβουλία μαθητών/τριών και την αυτενέργεια μέσω αυτών, να καλλιεργήσει δεξιότητες με επιστημονική προσέγγιση.

Ο Eisner επισημαίνει ότι η ενασχόληση με την τέχνη συμβάλλει στην καλλιέργεια της φαντασίας και την ανάπτυξη της σκέψης. Οι ενέργειες που πρέπει να κάνει κανείς για να

κατανοήσει τα έργα τέχνης, όπως η παρατήρηση λεπτομερειών, η αντίληψη φανταστικών δυνατοτήτων και η ερμηνεία μεταφορικών νοημάτων απαιτούν πολύπλοκες γνωστικές μορφές σκέψης (Eisner, 2002).

Τα οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση των τεχνών ως διδακτικό εργαλείο συνοψίζονται στη γνωστική ανάπτυξη που οδηγεί στη δημιουργική μάθηση, καθώς υπάρχει ενεργητική συμμετοχή (βιωματική) των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών και συνεπώς ενδυναμώνουν τη στοχαστική σκέψη. Οι τέχνες συμβάλλουν στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας και καλλιεργούν τη μεταγνωστική ικανότητα μαθητών/τριών. Ακόμη, προσφέρουν το πλαίσιο για την καλλιέργεια πολιτισμικής συνείδησης καθώς με τα έργα τέχνης ανακαλύπτονται κοινωνικές αξίες, ιστορικά και πολιτιστικά δεδομένα, φιλοσοφικές αντιλήψεις. Τέλος, επιτυγχάνεται γνωστική ευελιξία, ερμηνευτική γνώση, φαντασιακή σκέψη, ανάπτυξη αισθητικής (Efland, 2002). Από τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα ότι η τέχνη μπορεί να αποτελέσει μέσο ανάπτυξης της δημιουργικότητας κάνοντας τη μαθησιακή διαδικασία ενδιαφέρουσα.

Παρουσίαση δράσεων

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν οι δράσεις που έγιναν με μαθητές/τριες της Ε΄ Τάξης του Δημοτικού σχολείου στο γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών με βάση το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών που συστήθηκε και αφορούν το ευαίσθητο ζήτημα της προστασίας του περιβάλλοντος. Αφόρμηση για το συγκεκριμένο θέμα αποτέλεσε η δημιουργία του κόσμου.

Σκοπός της ενότητας ήταν να αναπτυχθούν από τους/τις μαθητές/τριες ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις ζωής καλλιεργώντας παράλληλα και την κοινωνική τους ευαισθησία. Ως γενικοί στόχοι τέθηκαν η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της δημιουργικής σκέψης σε συνδυασμό με την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών για την προστασία του περιβάλλοντος. Σε επίπεδο γνώσεων επιδιώχθηκε να προσεγγίσουν οι μαθητές/τριες το θέμα της δημιουργίας του κόσμου και σε επίπεδο δεξιοτήτων να μάθουν να αναλύουν και να συνθέτουν δεδομένα, να καλλιεργούν τη δημιουργική τους σκέψη χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους και να αναπτύξουν την ερευνητική τους διάθεση. Σε επίπεδο στάσεων τέλος, επιδιώχθηκε να μάθει η ομάδα της τάξης να συνεργάζεται, να επικοινωνεί λεκτικά και μη λεκτικά και να σέβεται ο ένας τον άλλον.

Κεντρική θέση στις δράσεις που έλαβαν χώρα στη σχολική τάξη είχαν τα έργα τέχνης. Οι μαθητές/τριες προσέγγισαν το εξεταζόμενο θέμα με βάση το Μοντέλο Παρατήρησης Έργων Τέχνης του David Perkins. Το Μοντέλο Παρατήρησης Έργων Τέχνης του David Perkins χωρίζεται σε τέσσερα στάδια. Στο πρώτο στάδιο έχουμε την αρχική παρατήρηση του έργου τέχνης. Στη συνέχεια, ο παρατηρητής μπορεί να στρέψει το βλέμμα του αλλού για λίγο και κατόπιν να κοιτάξει πάλι το έργο προσπαθώντας να ανακαλύψει νέα στοιχεία. Στο δεύτερο στάδιο ο παρατηρητής αναζητάει εκπλήξεις και εντοπίζει μηνύματα που ίσως θέλει να μεταφέρει ο καλλιτέχνης. Στο τρίτο στάδιο η σκέψη γίνεται κριτική και το άτομο συγκρίνει, εμβαθύνει, ερμηνεύει και εξηγεί. Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο έχουμε την ολιστική παρατήρηση του έργου και τη διατύπωση της προσωπικής ερμηνείας του παρατηρητή (Μέγα, στο Κόκκος & Συνεργάτες, 2011).

Η αφόρμηση έγινε με καταιγισμό ιδεών όταν ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να αναφέρουν λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό στο άκουσμα της λέξης «δημιουργία». Στη

συνέχεια, οι μαθητές/τριες παρατήρησαν τον πίνακα 1 του Τιντορέττο και εξέφρασαν τις απόψεις τους προσεγγίζοντας την έννοια της δημιουργίας του κόσμου. Σε ερώτημα που τέθηκε κατόπιν για τον λόγο της δημιουργίας του κόσμου, οι μαθητές/τριες εξέφρασαν τις απόψεις τους.

Σε συνέχεια του αρχικού θέματος που ήταν η δημιουργία του κόσμου, η εκπαιδευτικός παρουσίασε τον πίνακα 2 του V.V. Gogh και ζήτησε από τους/τις μαθητές/τριες να εκφράσουν τις ιδέες τους. Ο πίνακας διαπραγματεύεται την έννοια του περιβάλλοντος. Συζητήθηκε το θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος και ακούστηκαν οι απόψεις μαθητών/τριών που εργάστηκαν σε ομάδες.

Παράλληλα, οργανώθηκαν και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες με τη συμμετοχή μαθητών/τριών. Έτσι, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα «Τι θα συνέβαινε αν καίγονταν όλα τα δάση;» ή «Τι θα συνέβαινε αν επικρατούσε λειψυδρία;» και εξέφρασαν τις απόψεις τους. Ακόμη, δημιουργήθηκε μια εφημερίδα τοίχου με κεντρικό θέμα την προστασία του περιβάλλοντος και πλαισιώθηκε με υπέρτιτλους και φωτογραφίες/εικόνες.

Ακολούθως, οργανώθηκε μία δράση αξιολόγησης, το δελτίο εξόδου. Με το δελτίο εξόδου οι μαθητές/τριες αξιολόγησαν την εκπλήρωση των μαθησιακών τους στόχων. Ο γενικότερος σκοπός αυτού του είδους είναι να μάθουν πώς να αυτο-αξιολογούνται. Στο τέλος της διδακτικής ώρας κλήθηκαν να απαντήσουν ατομικά με συντομία γραπτώς σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω ερωτήσεις: Κάτι καινούργιο που έμαθα..., Με δυσκόλεψε..., Χάρηκα που..., Θα εφαρμόσω στη ζωή μου..., Τι ήταν αυτό που δεν καλύφθηκε στο μάθημα, ενώ προσδοκούσα ότι θα καλυφθεί; Τι ήταν αυτό που με έκανε να αλλάξω γνώμη, μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος; Ένα πράγμα που μου κέντρισε το ενδιαφέρον και θα ήθελα να το μελετήσω με περισσότερες λεπτομέρειες στο μέλλον...

Οι δραστηριότητες που οργανώθηκαν είχαν ως σκοπό να ωθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να προβληματιστούν, να εκφράσουν τις απόψεις τους, να επιχειρηματολογήσουν, να φανταστούν, να συνεργαστούν, να δημιουργήσουν. Η μαθησιακή διαδικασία ήταν ενδιαφέρουσα και δημιουργική. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στοχεύουν στην ενεργή συμμετοχή μαθητών/τριών και στη συνδιαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Εικόνα 1.*Η δημιουργία των ζώων, Τιντορέττο*

Εικόνα 2.*A corner of the forest, V.V. Gogh*

Βιβλιογραφικές αναφορές

Efland, A. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.

Eisner, Elliot(2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.

Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. New York: Oxford University Press.

Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.

Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (2007). Resource review: Creativity. *Change*, 39, 55–58.

Κόκκος, Α. & Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουδιγκέλη, Φ. (2011). Η Θετική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Στο Α. Σταλίκας & Π. Μυτσκίδου, *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1989). Δημιουργική σκέψη. *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*. Τόμος 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lau, S., Hui, A. N. N. & Ng, G. Y. C. (2004). *Creativity: When east meets west*. River Edge, NJ World Scientific Pub.

Μητροπούλου, Β., Στογιαννίδης, Α., Βαβέτση, Χ., Εφραιμίδης, Π., Ζημιανίτης, Κ., Καρέλα, Γ., Κόλλιας, Σ., Μιχόπουλος, Β., Πρέντος, Κ. & Τζίνος, Γ. (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού Θρησκευτικά Δημοτικού.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η Δημιουργικότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Runco, M. A. & Pritzker S. R. (2020). *Encyclopedia of creativity*. San Diego: CA: Academic Press.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.

Torrance, P. (2001). *Explorations in creative thinking in early school year*. Minessota: University of Minessota.

Καρέλα Γ. (2025). Νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά και δημιουργικότητα. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

Εκπαιδεύοντας τους μαθητές ως ενεργούς πολίτες προς μια αειφόρο κοινωνία

Κάτσενου Χριστίνα
Δρ. Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, Διευθύντρια 1ου Δημοτικού Σχολείου Λυκόβρυσης, ckatsenou@gmail.com

Περίληψη:
Η παρούσα εργασία εστιάζει να αναδείξει τη σημασία της *Ενεργού Πολιτειότητας* ως μιας διάστασης που κρίνεται σκόπιμο να πλαισιώνει τη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία με όραμα και απώτερο σκοπό την αειφόρο κοινωνία. Η *Εκπαίδευση για την Αειφορία* ως ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό κίνημα που δρα μετασχηματιστικά για την εκπαίδευση και την κοινωνία οραματίζεται μια κοινωνία, η οποία θα διασφαλίζει την περιβαλλοντική υπευθυνότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ανεκτικότητα, τη δημοκρατία. Βασικός συντελεστής στην επίτευξη των προϋποθέσεων της αειφορίας είναι ο *Ενεργός Πολίτης*. Προκρίνεται, επομένως, η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα και η προετοιμασία των μαθητών/τριών ως κριτικά σκεπτόμενων πολιτών που κατανοούν τις δομές, τους θεσμούς και τις κοινωνικές διεργασίες που διέπουν μια κοινωνία, συνειδητοποιούν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους, συμμετέχουν στις κοινωνικές διαδικασίες και συναισθάνονται τις ευθύνες τους σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Σε δύο θέματα αρθρώνεται κι εστιάζει η παρούσα εργασία: α) *Γιατί να εκπαιδεύσουμε τους/τις μαθητές/τριές μας ως ενεργούς πολίτες;* και β) *Με ποιους τρόπους μπορούμε να καλλιεργήσουμε την ενεργό πολιτειότητα κατά τη μαθησιακή διαδικασία;* Η καλλιέργεια μαθητών/τριών ως ενεργών πολιτών κρίνεται επιβεβλημένη και σημαντική. Μέσω της εμπλοκής τους σε δράσεις ενεργού πολιτειότητας, οι μαθητές/τριες εμπλέκονται και κατανοούν τα πολύπλοκα ζητήματα της σύγχρονης πραγματικότητας, αναπτύσσουν ενδιαφέρον για όσα αφορούν την τοπική κοινωνία και την κοινωνική ζωή και αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως πολίτες του παρόντος και του μέλλοντος. Παράλληλα, οικοδομούν την στοχαστικοκριτική σκέψη, αναπτύσσουν σπουδαίες δημοκρατικές ικανότητες και αναπτύσσουν την ικανότητα για υπεύθυνη και ενεργό δράση στο πεδίο της σχολικής, της τοπικής ή και ευρύτερης κοινότητας. Αξιοποιώντας τα δεδομένα ερευνών, διαπιστώνεται ότι η ενεργός πολιτειότητα καλλιεργείται μέσω ολοκληρωμένων και ολιστικών προσεγγίσεων ενεργητικής μάθησης, ενώ η επικρατούσα κουλτούρα του εκάστοτε σχολικού οργανισμού φαίνεται να επιδρά καθοριστικά.

Λέξεις-κλειδιά: ενεργός πολίτης, ενεργός πολιτειότητα, Εκπαίδευση για την Αειφορία, Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα.

Θεωρητικές παραδοχές

Η έννοια της *Ενεργού Πολιτειότητας* (Citizenship) ως μιας διάστασης που κρίνεται σκόπιμο να πλαισιώνει τη σύγχρονη εκπαίδευση νοηματοδοτείται και τροφοδοτείται μέσα σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο που συνδιαμορφώνουν βασικές, συγγενικές μεταξύ τους, μορφές της εκπαίδευσης: η *Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα/Ιδιότητα του Πολίτη* (Citizenship Education), η *Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία* (Education for Democracy), η

Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Education for Human Rights), η *Εκπαίδευση για την Αειφορία/Αειφόρο Ανάπτυξη* (Education for Sustainability/Sustainable Development).

Ειδικότερα, η διασύνδεση της έννοιας του ενεργού πολίτη με την Εκπαίδευση για την Αειφορία είναι θεμελιώδης, εγγενής και αυτονόητη. Η Εκπαίδευση για την Αειφορία συνιστά ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό κίνημα που τροφοδοτήθηκε τόσο από διεθνείς διασκέψεις όσο και από την ίδια την εκπαιδευτική πράξη, προκειμένου να δράσει μετασχηματιστικά για την εκπαίδευση και την κοινωνία (Sauvé 1999, Φλογαΐτη 2006, Λιαράκου και Φλογαΐτη 2007). Οραματίζεται μια κοινωνία, η οποία θα διασφαλίζει την περιβαλλοντική υπευθυνότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ανεκτικότητα, τη συλλογικότητα και τη δημοκρατία (Φλογαΐτη 2006, Huckle 2009). Θεωρεί ότι το όραμα της αειφόρου κοινωνίας μπορεί κι επιβάλλεται να διαπερνά τη σύγχρονη εκπαίδευση. Προτείνει, επομένως, καίριες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις: κριτική προσέγγιση των ζητημάτων του σύγχρονου πολιτισμού, ολιστικές και συστημικές προσεγγίσεις, εξοικείωση με τις δημοκρατικές διαδικασίες, καλλιέργεια της ικανότητας για υπεύθυνη δράση (Sauvé 1999, Λιαράκου και Φλογαΐτη 2007). Στο πλαίσιο αυτό θεωρεί ότι βασικός συντελεστής στην επίτευξη των προϋποθέσεων της αειφορίας είναι ο *Ενεργός Πολίτης*. Δηλαδή ο κριτικά σκεπτόμενος πολίτης που κατανοεί τις δομές, τους θεσμούς και τις κοινωνικές διεργασίες που διέπουν μια κοινωνία, συνειδητοποιεί τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά του, συμμετέχει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, συναισθάνεται τις ευθύνες του σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Κι ακόμη, ο πολίτης που δεν αναζητά απλώς όρια και περιορισμούς, αλλά εμπνέεται και διεκδικεί τρόπους που είναι επιτυχείς, δημιουργικοί και γόνιμοι για όλους κι ευνοούν τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Giroux 1988, Mogensen and Schnack 2010).

Ήδη από τη δεκαετία του 1990, η εκπαίδευση για τον Ενεργό Πολίτη αποκτά συνεχώς επίκαιρο νόημα. Ανταποκρινόμενη στις πολύπλοκες αλλαγές και ανακατατάξεις του σύγχρονου κόσμου, η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα προτάσσει την ανάγκη προετοιμασίας των μαθητών/τριών για τους ρόλους και τις ευθύνες τους ως πολίτες σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Dahrendorf 1994, Ichilov 1998). Ένα ευρύ φάσμα όρων επιχειρεί να αποδώσει το περιεχόμενό της: *citizenship, civics, social sciences, social studies, world studies, society, studies of society, life skills and moral education* (Kerr 1999, Kennedy 1997, McLaughlin 1992). Διεθνείς οργανισμοί (UNESCO 1998, Council of Europe 2010) επισημαίνουν την ανάγκη ευαισθητοποίησης, εκπαίδευσης και ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών ως πολιτών που συνειδητοποιούν την ατομική και κοινωνική ευθύνη και αγωνίζονται για την προστασία και προαγωγή της δημοκρατίας σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Αλλά και στο πεδίο της εκπαιδευτικής πράξης, αυξάνεται σε πολλές χώρες το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για εισαγωγή αντίστοιχων δράσεων: δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα, συμμετοχή στη ζωή της κοινότητας, εθελοντισμός, κ.ά. (Wood et. al 2018). Ακολούθως, η εισαγωγή Προγραμμάτων Σπουδών εστιασμένων στην ενεργό πολιτειότητα κρίνεται επιβεβλημένη. Στη χώρα μας, η πρόσφατη εισαγωγή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νέου Προγράμματος Σπουδών: «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» καθιστά ακόμα πιο προφανή τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για ενσωμάτωση αντίστοιχων δράσεων στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (ΥΠΑΙΘΑ – ΙΕΠ, 2024).

Υιοθετώντας τις θεωρητικές αυτές παραδοχές, μέσω της παρούσας εργασίας, θα επιχειρηθεί να προσεγγιστούν δύο εύλογα ερωτήματα: α) *Γιατί να εκπαιδεύσουμε τους*

μαθητές/τριες μας ως ενεργούς πολίτες; και β) *Με ποιους τρόπους μπορούμε να καλλιεργήσουμε την ενεργό πολιτειότητα κατά τη μαθησιακή διαδικασία*;

1ο ερώτημα: «Γιατί να εκπαιδεύσουμε τους μαθητές/τριες μας ως ενεργούς πολίτες;»
Παρουσιάζονται και αναλύονται στη συνέχεια οι βασικές παράμετροι που συνηγορούν στην αξία και την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των μαθητών/τριών στην κατεύθυνση της ενεργού πολιτειότητας:

Για να αισθάνονται ως πολίτες στο παρόν

Σύμφωνα με αρκετές έρευνες, οι μαθητές/τριες εκφράζουν αμφιβολίες ως προς την ικανότητά τους να δρουν ως ενεργοί πολίτες (Davies 1999). Ομοίως, μια αρκετά διαδεδομένη αντίληψη αρκετών ενηλίκων συντηρεί την αίσθηση ότι οι μαθητές/τριες δε διαθέτουν την απαραίτητη εμπειρία και ικανότητες για να εκδηλώσουν υπεύθυνη και ενεργή δράση (Alderson 2010). Έτσι, οι μαθητές/τριες εκλαμβάνονται ως *μελλοντικά άτομα,* ως *πολίτες σε αναμονή*, με αποτέλεσμα να μην ενθαρρύνονται να αναλάβουν δράση και η δράση τους ως ενεργών πολιτών στο παρόν να μένει στο περιθώριο ή να μετατίθεται για το μέλλον (Maitles and Deuchar 2006, Farell 2005). Ωστόσο, οι μαθητές/τριες μέσω της συμμετοχής τους σε δράσεις ενεργού πολιτειότητας έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν εφόδια χρήσιμα όχι μόνο για το παρόν, αλλά και για τη μετέπειτα συμμετοχή τους ως ενήλικες, που αναγνωρίζουν κι εμπιστεύονται την αξία της προσωπικής τους συμβολής (Alderson 2010, Wood et al 2018).

Για να κατανοούν τα πολύπλοκα ζητήματα του σύγχρονου πολιτισμού

Είναι γεγονός ότι ζούμε σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, που διασταυρώνεται με πολυάριθμες πληροφορίες και μηνύματα ποικίλα και συχνά αντικρουόμενα. Τα ζητήματα της σύγχρονης πραγματικότητας είναι σύνθετα, πολυδιάστατα, πολυπαραγοντικά που δεν μπορούν να κατανοηθούν με απλούς ή με τους συνήθεις τρόπους (Huckle 2009, Φλογαίτη 2006). Το σημερινό σχολείο προσβλέποντας στην προοπτική ενός ενεργού πολίτη που κατανοεί και διαπλέκεται με τα ζητήματα του σύγχρονου πολιτισμού, οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να μπουν στην «*κουλτούρα της πολυπλοκότητας*» και να ασκηθούν στην κριτική και ολιστική προσέγγιση της σύγχρονης πραγματικότητας (Mogensen and Mayer 2005).

Για να καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη

Ενεργός πολίτης, είναι ένας πολίτης που δεν ανταποκρίνεται παθητικά και άκριτα σε τρόπους συμπεριφοράς και μοντέλα σκέψης, αλλά ένας πολίτης που στοχάζεται και διερευνά τις διαφορετικές αξίες που αλληλεπιδρούν στην κοινωνία (Mogensen and Schnack 2010). Κι ακόμη, ένας πολίτης που συμμετέχει στα κοινωνικά δρώμενα, που παρεμβαίνει δημοκρατικά και προσανατολίζεται για το κοινό καλό και τη δημιουργία μιας δημοκρατικής και αειφόρου κοινωνίας (Giroux 1988). Μια δράση ενεργού πολίτη επιζητεί επί της ουσίας την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού της σύγχρονης πραγματικότητας, τον εντοπισμό και την κατανόηση των διαστάσεων ή των περιορισμών που εμπλέκονται σε αυτά, καθώς και τη στοχαστικά κριτική διερεύνηση των σύγχρονων στάσεων και αξιών όσο και των δικών τους προσωπικών πεποιθήσεων (Rauch 2002).

Για να καλλιεργούν την ικανότητα δράσης

Η εμπειρία της δράσης και ακόμη περισσότερο η καλλιέργεια της *ικανότητας για δράση* συνιστά έναν ακόμα σημαντικό λόγο για την καλλιέργεια των μαθητών/τριών ως ενεργών

πολιτών (Schnack 2000, Jensen & Schnack, 1997, Breiting et al, 2005). Τα παιδιά αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στο σχολείο ή τη γειτονιά τους, συνειδητοποιούν σε ρεαλιστικές συνθήκες τα προβλήματα, προβληματίζονται για το ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος δράσης, σε ποια άτομα ή φορείς πρέπει να κατευθυνθεί η δράση τους, ποια είναι τα επιθυμητά αποτελέσματα και ποιοι είναι οι κατάλληλοι χειρισμοί που πρέπει να επιλέξουν για να είναι η παρέμβασή τους επιτυχής (Jensen & Schnack 1997). Όπως τονίζει ο Uzell, η «ικανότητα δράσης» είναι σύμφυτη με την «αρχή της αυθεντικότητας», η οποία μεταβαίνει από το στάδιο του «εάν», δηλ. το υποθετικό πλαίσιο θέασης του κόσμου στο στάδιο της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία και της αξιοποίησης όλων των δυνατοτήτων που οι ρεαλιστικές συνθήκες του σχολείου προσφέρουν στους μαθητές (Uzell, 1999).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η δράση δεν αποτελεί απλώς ένα συστατικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά στοχεύει σε ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές (Schnack, 2000). Εντούτοις, η αποστολή του σχολείου δε συνίσταται στο να λύσει όλα τα σύγχρονα ζητήματα, τα οποία είναι ιδιαίτερα σύνθετα και απαιτούν ευρύτερες αλλαγές. Οι αλλαγές που επιχειρούνται εκλαμβάνονται ως «μαθησιακά εργαλεία» και όχι ως στόχοι αυτοί καθ' εαυτοί, που κρίνονται για την αποτελεσματικότητά τους (Breiting et al, 2005). Δηλαδή, είναι σκόπιμο τα παιδιά να πρασινίσουν το σχολείο ή να αναλάβουν δράση για τα αδέσποτα της γειτονιάς τους, αλλά ο καθοριστικός παράγοντας που τίθεται είναι το τι μαθαίνουν οι μαθητές/τριες συμμετέχοντας στις δραστηριότητες αυτές.

Για να καλλιεργούν ενεργό ενδιαφέρον για όσα αφορούν την τοπική κοινωνία και την κοινωνική ζωή

Οι μαθητές/τριες αναλαμβάνοντας δράσεις στο πεδίο της τοπικής κοινωνίας έχουν τη δυνατότητα να διερευνούν ζητήματα του τοπικού περιβάλλοντος, να αλληλεπιδρούν με τους κατοίκους ή τους επαγγελματίες της περιοχής τους, να συζητούν ιδέες ή πρακτικές, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Έτσι διαμορφώνεται ένα διαφορετικό μοντέλο σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα, το οποίο στηρίζεται στη συνύπαρξη, την αλληλεπίδραση και την από κοινού δράση (Smith 2007, Too & Bajracharya 2015). Το σχολείο γίνεται ανοικτό προς τον εξωτερικό κόσμο, δεκτικό στα μηνύματα της τοπικής κοινωνίας, θεωρεί την τοπική κοινότητα ζωτικό χώρο μάθησης και δράσης (Rauch 2002). Οι μαθητές/τριες αισθάνονται γνήσια μέλη της τοπικής κοινότητας, καλλιεργούν αισθήματα προσωπικής δέσμευσης και κοινωνικής ευθύνης και καλλιεργούν το αίσθημα του ανήκειν στην κοινότητα (Sauvé 1999, Smith 2007, Sobel 2020). Ουσιαστικά, διαμορφώνονται εμπειρίες που συνδέουν τα παιδιά με τις κοινότητές τους με τρόπους και δεσμούς που δε θα μπορούσαν να προωθηθούν διαφορετικά (Smith 2007).

Για να καλλιεργούν σπουδαίες δημοκρατικές ικανότητες

Μέσω του ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα των δράσεων ενεργού πολιτειότητας και της δραστηριοποίησης σε ρεαλιστικές συνθήκες, οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με σπουδαίες δημοκρατικές διαδικασίες. Η εξοικείωση των παιδιών στον δημοκρατικό τρόπο ζωής αποτελεί για τον Hart (1997) τον πιο σπουδαίο στόχο της συμμετοχής τους, περισσότερο ακόμα και από τον αντίκτυπο των ίδιων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αναλαμβάνουν. Πράγματι, οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται στο να υιοθετούν τον διάλογο και την ανταλλαγή επιχειρημάτων, αντιλαμβάνονται την αξία της λήψης αποφάσεων μέσω συναίνεσης, καλλιεργούν θετικές κοινωνικές σχέσεις, εξοικειώνονται στη δημοκρατική επίλυση των συγκρούσεων (Hart 1997, Cornwall 2008).

Όπως, εξάλλου, σημειώνει ο Dewey (1916), μια μορφή εκπαίδευσης που είναι δημοκρατική, συμβάλλει καταλυτικά στην αναζήτηση της ταυτότητας του εαυτού, της ταυτότητας των άλλων και της σχέσης με την κοινότητα.

2ο ερώτημα: «Με ποιους τρόπους μπορούμε να καλλιεργήσουμε την ενεργό πολιτειότητα κατά τη μαθησιακή διαδικασία;

Παρουσιάζονται, στη συνέχεια, διδακτικές προσεγγίσεις και επιλογές που κρίνονται σημαντικές για την καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας στην εκπαιδευτική πράξη:

Μέσω ολοκληρωμένων και ολιστικών διδακτικών προσεγγίσεων

Προκειμένου να αποτυπωθεί και αναδειχθεί στην πράξη η αξία της ανάληψης δράσεων ενεργού πολιτειότητας, είναι σημαντικό η διδακτική προσέγγιση που θα σχεδιαστεί να ενσωματώνει ενοποιημένες όλες τις πτυχές και αξίες που μόλις αναφέρθηκαν. Είναι σημαντικό να γίνεται αντιληπτό ότι η έμφαση δεν πρέπει να δίνεται μονομερώς στη δράση και το αποτέλεσμα αυτής της δράσης, αλλά σε όλη τη διαδικασία που θα έχει προηγηθεί της δράσης και περικλείει τον σχεδιασμό, την προετοιμασία των επιμέρους βημάτων, τον στοχασμό των μαθητών/τριών ως προς την ίδια τη δράση και τα αποτελέσματά της (Schnack 2000, Csobod 2000). Είναι σημαντικό, η δράση των παιδιών να είναι σκόπιμη και συνειδητή και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο διαμέσου μιας ολιστικής και συστημικής διδακτικής προσέγγισης.

Μέσω ευέλικτων συμμετοχικών διαδικασιών

Όπως πιστοποιείται από πολλές έρευνες, η ενεργός πολιτειότητα ενισχύεται από τις μαθησιακές διαδικασίες που είναι συμμετοχικές, μαθητοκεντρικές, ομαδοσυνεργατικές και προσαρμοσμένες στις προσωπικές προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (Chawla and Heft, 2002, Katsenou et al, 2013). Οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης, καλλιεργούν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, αυτοοργανώνονται, τονώνουν την αυτοεικόνα τους (Chawla and Heft, 2002, Δασκολιά, κ.ά 2020). Γι' αυτό, η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε όλες τις διαδοχικές φάσεις μιας δράσης κρίνεται όχι απλώς επιθυμητή, αλλά και αναγκαία. Έτσι, καλλιεργούνται αισθήματα προσωπικής δέσμευσης κι ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των απρόθυμων ή διστακτικών παιδιών (Csobod 2000).

Μέσω κατάλληλης προετοιμασίας των δράσεων

Τα στοιχεία που λειτουργούν καθοριστικά στην επιτυχία μιας δράσης ενεργού πολιτειότητας συνδέονται με το πόσο μεθοδικά και στοχευμένα οι μαθητές/τριες σχεδιάζουν τα επιμέρους βήματα της δράσης τους, το αν μελετούν το πλαίσιο εφαρμογής της δράσης τους και κατά πόσο ελίσσονται στις εκάστοτε συνθήκες της δράσης που αναλαμβάνουν. Όπως έχει υποστηριχθεί, οι μαθητές/τριες όταν καλλιεργούν τη συστημική σκέψη, την κριτική ικανότητα και την ενσυναίσθηση, τότε μπορούν να διαχειρίζονται με άνεση και αποτελεσματικότητα τις καταστάσεις που έρχονται σε επαφή και να αναπτύσσουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων (Mogensen and Mayer 2005, Φλογαΐτη 2006, Κάτσενου και Φλογαΐτη, 2017α).

Μέσω διαχείρισης ενδεχόμενης αρνητικής εμπειρίας

Ενδεχομένως, η αλληλεπίδραση με τις πραγματικές συνθήκες του περιβάλλοντος να φέρει τα παιδιά εμπρός σε μια αρνητική εμπειρία ή εμπόδια, που η αντιμετώπισή τους να υπερβαίνει τα όρια των δυνατοτήτων τους (Κάτσενου και Φλογαΐτη, 2017α). Για

παράδειγμα, σε μια δράση στην τοπική κοινωνία, τα παιδιά ενδεχομένως να έρθουν σε επαφή με μια υποτιμητική ή απαξιωτική συμπεριφορά ενηλίκων. Ωστόσο, η αξία μιας δράσης σε ρεαλιστικές συνθήκες αξιολογείται όχι με βάση συγκεκριμένες πράξεις ή αποτελέσματα, αλλά με κριτήρια παιδαγωγικά (Schnack 2000, Jensen & Schnack 1997, Katsenou et al, 2013). Με δεδομένη τη μαθησιακή αξία μιας δράσης, η πρόκληση που τίθεται είναι τα παιδιά να εκτιμούν την αξία της συμμετοχής τους έχοντας, ταυτόχρονα, μια ρεαλιστική εικόνα των στάσεων, των συμπεριφορών ή των περιορισμών του σύγχρονου κόσμου(Breiting et al 2005, Schnack 2000). Ομοίως και για τους εκπαιδευτικούς, η πρόκληση που τίθεται είναι να χειρίζονται τις αρνητικές εμπειρίες των μαθητών/τριών με παιδαγωγικά έντιμο τρόπο, που δε θα αναιρεί τη σημασία της δράσης, αλλά αντιθέτως θα λειτουργεί εμψυχωτικά για τους μαθητές/τριες (Katsenou et al, 2013).

Μέσω της κουλτούρας του σχολείου

Είναι σαφές πως η προοπτική της ενεργού πολιτειότητας μπορεί να βρίσκει πρόσφορο έδαφος μόνο μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον που είναι ανοικτό σε ευέλικτες και καινοτομικές μαθησιακές διαδικασίες. Πολλές έρευνες εστιασμένες στις εκπαιδευτικές καινοτομίες (π.χ. Gough 2005, Giles and Hargreaves 2006, Katsenou et al, 2013) τονίζουν με έμφαση τον καθοριστικό ρόλο της κουλτούρας του εκάστοτε σχολικού οργανισμού. Τα σχολεία κατά κανόνα, αντιστέκονται σε ανοιχτές κι ευέλικτες προσεγγίσεις, οι εκπαιδευτικοί είναι εθισμένοι σε σταθερούς και κατεστημένους τρόπους εργασίας, οι δράσεις που αφορούν την κοινότητα είναι περιορισμένες και συχνά οι τάξεις λειτουργούν αποκομμένα, χωρίς να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Gough 2005, Κάτσενου & Φλογαΐτη 2017β).

Επειδή, όμως, η διαδικασία ανανέωσης της σχολικής κουλτούρας είναι μια διαρκής, αργή και μακρόπνοη διαδικασία (Giles and Hargreaves 2006, Δασκολιά κ.ά 2020), θεωρούμε πως η ενσωμάτωση των δράσεων ενεργού πολίτη στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη θα συμβάλλει σταδιακά στην αναμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.

Τελικά σχόλια

Συνολικά, γίνεται αντιληπτό ότι η έννοια του Ενεργού Πολίτη συνιστά μια πρόκληση, αλλά και μια προοπτική για τη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία. Μια τέτοια εκπαιδευτική πρόκληση και προοπτική δεν είναι μόνο αναγκαία για την προετοιμασία των μαθητών/τριών ως πολιτών στο παρόν και στο μέλλον, είναι αναγκαία και για την στήριξη του οράματος για μια περισσότερο αειφόρο και δημοκρατική κοινωνία. Μια τέτοιου είδους κοινωνία, σύμφωνα με τον Bauman (1999) «*...πρέπει να δημιουργεί ελεύθερους πολίτες: ελεύθερους όχι με αρνητική έννοια π.χ. να μην είναι υποχρεωμένοι να κάνουν κάτι που δε θέλουν, αλλά ελεύθεροι με θετική έννοια, π.χ. να είναι ικανοί να αξιοποιούν την ελευθερία τους για να κάνουν πράγματα (....), να διαμορφώνουν τις συνθήκες της ζωής τους, να αντιλαμβάνονται τη σημασία του κοινού καλού και να επηρεάζουν τους θεσμούς της κοινωνίας».*

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alderson, P. (2010). Younger children's individual participation in 'all matters affecting the child' In B. Percy-Smith and N. Thomas (eds) *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. USA and Canada: Routledge, 88-96.

Bauman, Z. (1999). *In search of politics*. Stanford: Stanford University Press.

Breiting, S., Mayer, M. and Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools, Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI – SEED.

Chawla, L. and Heft, H. (2002). Children's competence and the ecology of communities. *Journal of Environmental Psychology. 22*, 201-216.

Cornwall, A. (2008). Unpacking 'Participation': models, meanings and practices. *Community Development Journal*. *43* (3), 269-283.

Csobod, E. (2000). Conditions for Developing Democracy, Action Competence and Environmental education in a Country under Transition – experiences from Hungary. In B.B. Jensen, K. Schnack and V. Simovska (eds) *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges*. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education.The Danish University of Education, 209-217.

Dahrendorf, R. (1994). The Changing Quality of Citizenship. In: B. van Steenberger (ed.) *The Condition of Citizenship*. London: Sage.

Davies, L. (1999). Researching democratic understanding in primary school. *Research in Education,* 61.

Dewey, J. (1916). *Education and Democracy*. New York: The Free Press.

Farrell, A. (ed) (2005). *Ethical Research with Children*. Milton Keynes: Open University Press.

Giles, C. and Hargreaves, A. (2006). The sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly. 42*(1), 124-156.

Giroux, H. (1988). Teachers as intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning. New York: Bergin & Carvey.

Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes. *Applied Environmental Education and Communication*. *4*, 339-351.

Hart, R. (1997). *Children's Participation, the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan Publications Ltd.

Huckle, J. (2009). Sustainable Schools: responding to new challenges and opportunities. *Geography*. *94*(1), 13-21.

Ichilov, O. (1998). *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*. London: Woburn Press.

Jensen, B.B. and Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research. 3* (2), 163-177.

Katsenou, C., Flogaitis, E. and Liarakou, G. (2013). Exploring pupil participation within a sustainable school. *Cambridge Journal of Education*. *43*(2), 243-258.

Kennedy, k. (1997). *Citizenship Education and the Modern State*. London: Falmer Press.

Kerr, D. (1999). Citizenship Education: An International Comparison. (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Paper 4). London: Qualifications and Curriculum Authority.

Maitles, H. and Deuchar, R. (2006). 'We don't learn democracy, we live it!' consulting the pupil voice in Scottish schools. *Education, Citizenship and Social Justice*. *1*(3), 249-266.

Mclaughlin, T.H. (1992). Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education. 21*(3), 235–250.

Mogensen, F. and Mayer, M. (2005). Perspectives on Environmental Education – a critical framework. In F. Mogensen and M. Mayer (eds) *ECO-Schools: Trends and Divergences. A comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI – SEED, 10 – 25.

Mogensen, F. and Schnack, K. (2010). The Action Competence Approach and the 'new' discourses of Education for Sustainable Development, Competence and Quality Criteria. *Environmental Education Research*. *16* (1), 59-74.

Rauch, F. (2002). The Potential of Education for Sustainable Development for Reform in Schools. *Environmental Education Research. 8* (1), 43-51.

Sauvé, L. (1999). Environmental Education between Modernity and Postmodernity: Searching for an integrating educational framework. *Canadian Journal of Environmental Education*. 4, 9-35.

Schnack, K. (2000). Action Competence as a Curriculum Perspective, in B.B Jensen, K. Schnack and V. Simovska (eds) *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges*. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education, 107-126.

Smith, G. (2007). Place-based Education: Breaking through the constraining regularities of Public School. *Environmental Education Research. 13*(2), 189-207.

Sobel, D. (2020). Foreword. In D. R. Meier and S. Sisk-Hilton (eds.) *Nature Education with Young children integrating inquiry and practice* (pp. xiii-xvi; 2nd edn). New York: Routledge.

Too, L. and Bajracharya, B. (2015). Sustainable campus: engaging the community in sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. *16*(1), 57-71.

UNESCO (1998) Citizenship Education for the 21st Century: an international perspective on education. ISBN: 0-7494-2512-1.

Uzzell, D. (1999). Education for Environmental Action in the Community: new roles and relationships. *Cambridge Journal of Education. 29*(3), 397-413.

Wood B., E., Taylor R., Atkins R. and Johnston M., (2018). Pedagogies for active citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. *Teaching and Teacher Education*. *75*, 259 - 267.

Δασκολιά, Μ. Κέκερη, Ε. & Τσεβρένη, Ι. (2020). Τα παιδιά ως ερευνητές στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2*(2), 1-18.

Κάτσενου, Χ. και Φλογαΐτη, Ε. (2017α). Η ενδυνάμωση της συμμετοχής των μαθητών στην κατεύθυνση του αειφόρου σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. *29*, 113-143.

Κάτσενου, Χ. και Φλογαΐτη, Ε. (2017β). Καλλιεργώντας στην πράξη τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. *34* (64), 47 – 62.

Λιαράκου, Γ. και Φλογαΐτη Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις.* Αθήνα: Νήσος.

ΥΠΑΙΘΑ – ΙΕΠ, (2024). *Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη»*. ΦΕΚ 6048/Β/01-11-2024 (130372/ΓΔ4/01-11-2024 Υ.Α.) https://act.digitalschool.gov.gr/

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κάτσενου, Χ. (2025). Εκπαιδεύοντας τους μαθητές ως ενεργούς πολίτες προς μια αειφόρο κοινωνία. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

«Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΩΘΩΝΤΑΣ ΜΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ»

Μπαμπαρούτσης, Χ. (2025). Εισήγηση - Χαιρετισμός του Διευθυντή της Διεύθυνσης Π. Ε. Β΄ Αθήνας στο 1^{Ο} Συνέδριο «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση» 7

Γούπος, Θ. (2025). Εισήγηση - Χαιρετισμός του Επόπτη Ποιότητας της Διεύθυνσης Π. Ε. Β Αθήνας στο 1ο Συνέδριο «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση» 11

Γούπος, Θ. (2025). Ποιότητα, Καινοτομίες και Καλές Πρακτικές : Οι Προκλήσεις στην σύγχρονη Εκπαίδευση 13

Αγγελοπούλου, Ε. (2025). Η δημιουργική γραφή και η ψηφιακή αφήγηση στην Προσχολική Εκπαίδευση, μέσα από τη δημιουργία ψηφιακού πολυτροπικού κειμένου 18

Αγρίτη, Ν., Ζαπάντη, Κ., Τζίμας, Κ., Χαντζή, Χ. (2025). Μελέτη Περίπτωσης μαθητή με Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις 31

Αδαμαντίδου, Δ., Ραγιάς, Δ., Φράσκου, Α., Χαζάπη, Ε. (2025). Σχολείο και κοινωνία των πολιτών: ένταξη ασυνόδευτων ανηλίκων στη δημόσια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης συνεργασίας του Κ.Φ.Α.Α HOUSE2 και 2ου Δημοτικού Σχολείου και 5ου Γυμνασίου Νέας Ιωνίας 39

Αλτουβά, Μ., Αρμάου, Μ., Coulardot, M., Gereboff, A., Δεναξά, Μ., Σιγάλα, Κ., Drapier, C., Σαμαρά, Ε., Καντά, Π., Κρίπα, Ε., Μαλατέστα, Α., Μέρμηγκα, Δ., Μπαλαφούτη, Μ., Τσέβη, Ε., Πυρομάλη, Β., Χασιώτη, Β. (2025). Ο Γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες. Ο γύρος των γαλλόφωνων χωρών σε 6 μήνες 48

Αναστασοπούλου, Α. (2025). Η θετική ψυχολογία και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών: Πρακτικές για τη βελτίωση του εργασιακού περιβάλλοντος στις σχολικές μονάδες, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου 54

Αναστασοπούλου, Ι., Γκότζη, Σ. (2025). Ολιστική Προσέγγιση για την Αποτελεσματική Διαχείριση Τμήματος Ε' Δημοτικού, Υψηλής Ετερογένειας, με Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές και Συμπεριφορικές Προκλήσεις 62

Αρβανιτάκης, Δ-Κ., Παπαδάκη, Θ. (2025). Ολιστική Διαχείριση της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού: Η Εφαρμογή Σχολικής Διαμεσολάβησης στο 18ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου 70

Ασλανίδου, Τ. (2025). Μαθηματικά Β΄ Δημοτικού: Πρωτότυπα παιχνίδια και εποπτικό υλικό 82

Βασιλείου, Π., Γκουντή, Π. (2025). Διερεύνηση απόψεων των εκπ/κων κλάδου ΠΕ60 Νηπιαγωγών και ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας για την εφαρμογή και υλοποίηση του προγράμματος ΕΑΝ (Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο) καθώς και τη μεταξύ τους συνεργασία 88

Βαστάκη, Μ. (2025). Η επίδραση της εφαρμογής του μοντέλου Hellison στο δημοτικό σχολείο 98

Βατάλα, Ε. (2025). Όταν τα παιδιά γράφουν ιστορίες. Δημιουργική Γραφή και Παιδαγωγική Πράξη: Το παράδειγμα του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής στο 4ο Δημοτικό Σχολείο Μεταμόρφωσης 107

Γεμιστού, Θ., Μαστορίδου, Α., Μήτσου, Β., Ρεζίτη, Α. (2025). Καλλιεργώντας την Ενσυναίσθηση και την Ενεργό Πολιτειότητα μέσω της Τέχνης και της Συμπερίληψης 117

Γκότση Ε. (2025). Συναισθηματικές Διαταραχές και Προβλήματα Συμπεριφοράς σε Παιδιά και Εφήβους με Μαθησιακές Δυσκολίες 131

Γούπος, Θ., Κατσαντώνη, Σ. (2025). Σχέδιο Δράσης Υποστήριξης μαθητών από Εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης– Συνεκπαίδευσης – Πρωτόκολλο Ενεργειών 140

Δαβίδ-Σπανοπούλου, Α. (2025). Ερευνητική τεκμηρίωση στην πρόταση για την ένταξη προγραμμάτων καλλιέργειας της ΣΝ στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 153

Δασκαλάκη Σ. (2025). Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, Σχολείο-Οικογένεια-Κοινωνία..... 163

Δελή, Γ., Μπάρλα, Μ., Καγιά, Μ. (2025). Μια βιβλιοθήκη γεννιέται... 2ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης 174

Διαματάρη, Ε. (2025). Το Cern πάει νηπιαγωγείο…το νηπιαγωγείο ταξιδεύει στο διάστημα! 180

Δούβα, Σ. (2025). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Δια βίου Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών..... 190

Δριμυλής, Π. (2025). Οι νοεροί αριθμητικοί υπολογισμοί των μαθητών/-τριών της Δ΄ τάξης στους πολλαπλασιασμούς: Επιδόσεις και Στρατηγικές των μαθητών/-τριών 200

Ζαζάνη, Δ. (2025). Υπαίθρια Εκπαίδευση στην Προσχολική Αγωγή: Μια Διετής Παιδαγωγική Παρέμβαση σε Δημόσιο Νηπιαγωγείο της Αττικής 211

Ζαχαρόπουλος, Ι. (2025). Οικονομική χρηματοδότηση δημόσιων σχολικών μονάδων: τι ισχύει σε Ελλάδα και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης 218

Ζαχαροπούλου, Ε., Παπαδημητρίου, Δ. (2025). Ενταξιακή παιδαγωγική: Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης /συνεκπαίδευσης - ένα σύγχρονο παράδειγμα συνδιδασκαλίας 228

Ζούζουλα, Ο-Λ., Γιαννέλου, Ε. (2025). Διαχείριση της αντίστασης οικογένειας για συνεργασία με το σχολείο: Μελέτη Περίπτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση..... 237

Ζιώγα, Ν. (2025). Σχολική Διαμεσολάβηση - Καλές Πρακτικές. 246

Ζούκης, Ν. (2025). Νέες δυνατότητες στην προσέγγιση και τη διδασκαλία του αλφαβήτου και της ελληνικής γλώσσας 251

Θεοδώρου, Ι., Ψαρουδάκη Σ. (2025). Παραμύθια που Χτίζουν Γέφυρες: Συμπερίληψη και Πολιτισμική Συνύπαρξη 256

Ιατρού Ε., Κολοβού, Μ., Κονσολάκη, Ε., Κότιου, Χ., Σακαλή, Α. (2025). Ενδυναμώνοντας τη Δημιουργική Έκφραση των Μαθητών/-τριών μέσω της Ψηφιακής Δημιουργικής Γραφής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 261

Ιωσηφίδου, Α. (2025). Εκμάθηση σταθερού ρυθμού στο τρέξιμο για μαθητές των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων 270

Κακαλέτρη, Ε., Μέγγου, Μ. (2025). Συνεργάζομαι.. και μαθαίνω..... 274

Κακαράντζα, Α., Αλατζίδου, Δ., Δασκαλάκη, Μ., Μπαρούτα, Κ., Πρωιμάκη, Ζ., Ξεζωνάκη, Α. (2025). Σχολικός Εκφοβισμός: Σύγχρονες Διαστάσεις και Προσεγγίσεις Αντιμετώπισης..... 278

Κακάρογλου, Α., Μήτση, Α., Μπούτα, Χ., Παπανικολάου, Δ., Τσιώτας, Π. (2025). Η Σχολική Διαμεσολάβηση στην Α/θμια Εκπαίδευση: Η εφαρμογή της στο 2ο & 3ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ερυθραίας 286

Καλιαντζή, Γ. (2025). Καλές Πρακτικές Εσωτερικής Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας 297

Καλτσονούδη, Κ. (2025). Ο ρόλος του επικοινωνιακού κλίματος και της ηθικής ηγεσίας στην πρόβλεψη της ενεργούς εργασιακής εμπλοκής των εκπαιδευτικών 306

Καλτσονούδη, Κ., Αθανασιάδου, Α., Δεληπάλλα, Α. (2025). Σχεδιασμός ενός προγράμματος παρέμβασης για την καλλιέργεια της ήπιας δεξιότητας της ενσυναίσθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της Φυσικής Αγωγής 317

Καλτσονούδη Κ., Παπαθανασίου Φ., Γρηγορίου Β. (2025). Αξιοποίηση του Chat-GPT στη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής 327

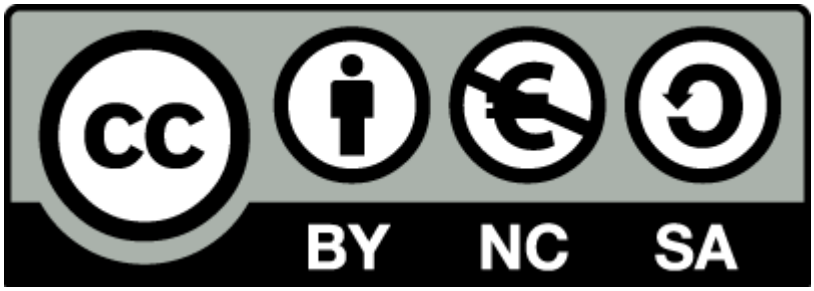
Καργιώτη Χ. (2025). Τμήμα Ένταξης και Συμπερίληψη. Από τη θεωρία στην πράξη 338

Καρέλα, Γ. (2025). Νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά και δημιουργικότητα 349

Κάτσενου, Χ. (2025). Εκπαιδεύοντας τους μαθητές ως ενεργούς πολίτες προς μια αειφόρο κοινωνία 355

Ευρετήριο συγγραφέων

Coulardot Marie 49
Drapier Caroline 49
Gereboff Arielle 49
Αγγελοπούλου Έλενα 18
Αγρίτη Νικολία 31
Αδαμαντίδου Δήμητρα 39
Αθανασιάδου Αγγελική 318
Αλατζίδου Δέσποινα 279
Αλτουβά Μαρία 49
Αναστασοπούλου Αγγελική 55
Αναστασοπούλου Ισμήνη 63
Αρβανιτάκης Κων/νος 71
Αρμάου Μαρία 49
Ασλανίδου Τιτίκα 83
Βασιλείου Παναγιώτα 89
Βαστάκη Μαρία 99
Βατάλα Ευσεβία 108
Γιαννέλου Ευαγγελία 239
Γκότζη Σταυρούλα 63
Γκότση Ελένη 132
Γκουντή Παναγιώτα 89
Γούπος Θεόδωρος 13, 141
Γρηγορίου Βασίλειος 328
Δαβίδ-Σπανοπούλου Άννα 154
Δασκαλάκη Μαρία 279
Δασκαλάκη Στυλιανή 164
Δελή Γλυκερία 175
Δεληπάλλα Αναστασία 318
Δεναξά Μαργαρίτα 49
Διαματάρη Ευγενία 181
Δούβα Σταματία 191
Δριμυλής Πέτρος 201
Ζαζάνη Διαμαντούλα 212
Ζαπάντη Καλομοίρα 31
Ζαχαρόπουλος Ιωάννης 219
Ζαχαροπούλου Ελένη 229
Ζιώγα Νίκη 247
Ζούζουλα Όλγα - Λουκία 239
Ζούκης Νίκος 252
Θεοδώρου Ιωάννα 257
Ιατρού Ευαγγελία 262
Ιωσηφίδου Άννα 271
Καγιά Μπέττυ 175
Κακαλέτρη Ευσταθία 275
Κακαράντζα Αρετή 279
Κακάρογλου Αθανασία 287
Καλιαντζή Γκόλφω 298
Καλτσονούδη Καλλιόπη 307, 318, 328
Καντά Παναγιώτα 49
Καργιώτη Χαρίκλεια 339
Καρέλα Γεωργία 350
Κάτσενου Χριστίνα 356
Κολοβού Μαρία 262
Κονσολάκη Ευσταθία 262
Κότιου Χριστίνα 262
Κρίπα Ελισάβετ 49
Μαλατέστα Αγγελική 49
Μέγγου Μαρίνα 275
Μέρμηγκα Δήμητρα 49
Μήτση Αντωνία 287
Μπαλαφούτη Μικαέλλα 49
Μπάρλα Μπέττυ 175
Μπαρούτα Κωνσταντίνα 279
Μπούτα Χαρίκλεια (Χαρά) 287
Ξεζωνάκη Αικατερίνη 279
Παπαδάκη Θεονύμφη 71
Παπαδημητρίου Δήμητρα 229
Παπαθανασίου Φωτεινή 328
Παπανικολάου Δάφνη 287
Πρωιμάκη Ζηνοβία 279
Πυρομάλη Βαρβάρα 49
Ραγιάς Δημήτρης 39
Σακαλή Αλεξάνδρα 262
Σαμαρά Ελεάνα 49
Σιγάλα Καλλιόπη 49
Τζίμας Κωνσταντίνος 31
Τσέβη Ελένη 49
Τσιώτας Παντελής 287
Φράσκου Αγγελική 39
Χαζάπη Ειρήνη 39
Χαντζή Χαρίκλεια 31
Χασιώτη Βασιλική 49
Ψαρουδάκη Σοφία 257



ISBN: 978-960-89438-6-5
978-960-89438-3-4